

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 XXXIII, numero 126 marzo 2003

Direttore responsabile Rosalba Deriu
Redattori Franca Mazzoli e Francesco Bellomi
Segretaria di redazione Simonetta Bettio

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

Segreteria di redazione

Via Dell'Unione, 4
40126 Bologna
Tel. 045-8346104
e-mail: musicadomani@libero.it

Impaginazione e grafica Davide Zambelli

Grafica copertina Raffaello Reposi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione

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

Promozione, vendite e abbonamenti

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

Pubblicità

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

Un fascicolo Italia € 4,50 - Estero € 6,00

Abbonamenti annuali

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

Quote associative Siem per l'anno 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

Editoriale

- 3 *Ai lettori*
- 4 *La vostra opinione su Musica Domani*

Strumenti e tecniche

- 6 Adriano Colombo,
La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia

Pratiche educative

- 13 Maurizio Guernieri
Esplorazione e ascolto per scoprire la voce
- 20 Sebastian Korn
Cantare a scuola: con quali materiali?
- 24 Rosalba Deriu
Storia di Babar e di una lezione concerto

Confronti e dibattiti

- 32 Franca Mazzoli (a cura di)
SAGGI DI FINE ANNO: DAVANTI E DIETRO IL PALCOSCENICO
- 34 Pierluigi Postacchini
Desiderio di mettersi in scena e rischio del ridicolo
- 35 Marina Maffioli
Lezione aperta e saggio: due modi per rappresentare la danza
- 36 Davide Zambelli
Quando la classe diventa gruppo
- 38 Laura Cattani
Rispettare chi suona e anche chi ascolta
- 39 Walter Zanetti
Il contatto con il pubblico nella formazione del musicista
- 40 Roberto Neulichedl
Saggi e assaggi

Libri e riviste

- 43 Alessandro Padovani
Interazioni e scambi nell'educazione musicale
[su M. Disoteo, B. Ritter e M. S. Tasselli (a cura di), *Musiche, culture, identità*, Franco Angeli]
- 44 Luca Marconi, DA NON PERDERE
- 45 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
- 45 Chiara Zocca,
Percorsi didattici nelle musiche extraeuropee
[su A.R. Colaianni, E. Treglia, *Un'altra musica a scuola*, Unicef]
- 47 SCHEDE
- 47 Francesco Bellomi,
La musica raccontata con parole e immagini
[su I. Bertolini (a cura di), *Come suona l'arte?*, ART'È]

Rubriche

- 9 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Leggere il pentagramma*
- 12 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Studio*
- 18 Emanuela Perlini - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Carnavalito*
- 30 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Gesti*
- 42 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM: *La Siem qualificata per la formazione dei docenti*

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

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Paola Bernardelli	operatrice musicale, Suzzara (Mantova)
Laura Cattani	docente di Pianoforte, Formigine (Modena)
Adriano Colombo	esperto di didattica dell'italiano, Forum delle Associazioni disciplinari, Bologna
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale al conservatorio di Firenze
Maurizio Guernieri	docente di sostegno nella scuola media, Bologna
Sebastian Korn	direttore di coro e compositore, Trento
Marina Maffioli	docente di Danza, Bologna
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al conservatorio di Como
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Roberto Neulichedl	docente di Pedagogia musicale al conservatorio di Alessandria
Alessandro Padovani	formatore e ricercatore di Pedagogia musicale, Torino
Maddalena Patella	docente di Educazione musicale nella scuola media, Rimini
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
Pierluigi Postacchini	neuropsichiatra e musicoterapeuta, Bologna
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte al conservatorio di Milano
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Walter Zanetti	docente di Chitarra al conservatorio di Bolzano
Chiara Zocca	docente di Educazione musicale nella scuola media, S. Giovanni Lupatoto (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

Ai lettori

Si legge sulla copertina di *Musica Domani* che questo è il suo trentatreesimo anno di vita.

L'organo della Siem, come racconta Carlo Delfrati sulle pagine del sito, segue infatti di soli due anni la nascita dell'associazione. Sono stati anni di grande fervore: in analogia con la stessa vita della Siem, contraddistinta dall'alternarsi di momenti turbolenti e momenti più pacati, anche il rapporto della rivista con i lettori ha visto succedersi periodi in cui il dibattito è stato rovente a periodi silenziosi.

Quali siano gli obiettivi di *Musica Domani* e in quali modi la redazione intenda perseguirli è già stato detto altre volte. Vale la pena ribadire un unico punto: ci interessa soprattutto saldare riflessione teorica e pratica educativa, due mondi che troppo spesso procedono separati. Pensiamo infatti che la didattica musicale debba sempre più qualificarsi come disciplina in grado di riflettere sui processi di formazione musicale alla luce dei risultati delle scienze dell'educazione e degli studi musicali e nel contempo di offrire strumenti e proposte concrete per operare quella formazione.

Per questo *Musica Domani* privilegia la pubblicazione di contributi che tengano conto di entrambi gli aspetti. Anche se, in una cultura accademica affascinata e ammalata dalla teoria, ogni disciplina (e ogni rivista) che rivendichi il proprio rapporto con la pratica è sospettata di marginalità e inferiorità. Ma questo è un rischio che siamo disposti a correre.

Anche nel 2003 la rivista si presenta ai lettori con qualche innovazione. Due riguardano le rubriche. Chiude *Spazio Laboratori* di Carla Tessari che per due anni ci ha fatto conoscere realtà diverse, tutte a vario titolo interessanti e utili non solo per chi opera in quest'ambito, ma anche per tutti coloro che, nel campo della formazione musicale, cercano un rapporto organico e produttivo con l'ambiente. Anche Donatella Bartolini, dopo averci condotto criticamente per più anni nel mondo dei metodi per strumento, analizzati alla luce di criteri innovativi e spregiudicati, sospende la sua rubrica *Questioni di metodo*. Nel ringraziare Carla e Donatella, collaboratrici preziose per la rivista, ci auguriamo di poter ospitare ancora in futuro i loro contributi.

Ma un altro cambiamento rivoluziona quest'anno *Musica Domani*: Davide Zambelli, redattore e vice direttore da più di un decennio, lascia la redazione. È

difficile salutare in modo adeguato qualcuno con cui si sono condivise difficoltà e responsabilità in un clima fraterno e sereno per un lungo e bel periodo. Un periodo che ricorderemo con affetto. Siamo grati a Davide per la sua lunga collaborazione e per la disponibilità a restare vicino alla rivista anche in futuro, sia pure con altri compiti. In redazione verrà sostituito da Francesco Bellomi, ben conosciuto dai lettori di *Musica Domani* attraverso la rubrica *Parole chiave* che ne ha già messo in luce la tempra di lavoratore tenace e paziente.

Elemento di continuità nel cambiamento è comunque il desiderio di mantenere vivo il rapporto con i lettori e con i soci. Per questo trovate nelle pagine seguenti un questionario che intende sondare il gradimento dei lettori, con l'ulteriore obiettivo di rinsaldare un rapporto che negli ultimi tempi appare un po' sonnolento.

Abbiamo bisogno di conoscere esigenze e richieste dei nostri lettori, dubbi e perplessità, se ce ne sono, sulle scelte redazionali: vi chiediamo perciò un giudizio complessivo sulla rivista che vi trovate fra le mani.

Vi invitiamo a spendere un po' del vostro tempo per comunicarci il vostro pensiero sulla rivista, rispondendo al questionario. *Musica Domani* può vantare abbonati da anni, parecchi da un paio di decenni, qualcuno da sempre. È importante per noi conoscere cosa pensano i vecchi lettori della rivista rispetto a come si è configurata negli ultimi anni, così come ci è utile sapere che cosa ne pensano i nuovi lettori che l'hanno presa in mano da poco tempo.

Due le strade per farci avere le vostre risposte: potete spedire per posta normale il questionario, dopo averlo fotocopiato e compilato, soluzione certo un po' macchinosa, ma preferibile da chi coltiva il gusto per carta e penna. L'indirizzo cui inviare il questionario è via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna. I più tecnologici trovano il questionario anche sul sito della Siem (possono così compilarlo direttamente dal proprio computer; il sito stesso provvederà a trasmetterlo alla redazione di *Musica Domani*).

La scadenza per rispondere al questionario è il 30 giugno: davvero pensate che sia difficile trovare un po' di tempo per compilarlo?

Sul numero di dicembre il dialogo proseguirà, con i dati che avremo ricevuto.

La vostra opinione su *Musica Domani*

- 1 Generalmente quali sezioni della rivista leggi sempre oppure leggi per prime ?
- ricerche e problemi
 - strumenti e tecniche
 - pratiche educative
 - rubriche
 - biblioteca
- 2 Le sezioni che generalmente non leggi, o leggi solo in qualche caso, a tuo avviso
- sono troppo difficili
 - usano un linguaggio poco chiaro
 - sono troppo semplici
 - trattano argomenti che non ti interessano
 - usano approcci che non ti interessano
 - presentano argomentazioni già note e un po' scontate
 - presentano contenuti violentemente innovativi difficili da condividere
- 3 Quanto alla dimensione, i contributi sono a tuo avviso
- troppo lunghi
 - troppo brevi
 - generalmente equilibrati
- 4 Quale di queste sezioni, secondo te, è eccessivamente approfondita?
- ricerche e problemi
 - strumenti e tecniche
 - pratiche educative
 - rubriche
 - biblioteca
 - nessuna
- 5 Quale di queste sezioni, secondo te, è poco approfondita?
- ricerche e problemi
 - strumenti e tecniche
 - pratiche educative
 - rubriche
 - biblioteca
 - nessuna
- 6 Di quali settori dovrebbe secondo te occuparsi maggiormente *Musica Domani*?
- nido e scuola dell'infanzia
 - scuola elementare
 - media inferiore
 - media superiore
 - conservatori e scuole di musica
 - università
 - handicap
 - disagio sociale
 - formazione permanente degli adulti (cori, bande ecc.)
 - divulgazione presso un pubblico amatoriale
- 7 Indica i tre titoli di articoli apparsi negli ultimi due anni (dal numero 119 al 125), particolarmente interessanti e utili: (assegnando un punteggio da 0 [= privo di qualsiasi interesse] a 10 = [del massimo interesse] accanto a ogni indicazione.
1.
 2.
 3.
- 8 Quali argomenti vorresti trovare maggiormente sulla rivista?
- vita della Siem
 - politica culturale e scolastica
 - musicologia
 - psicologia della musica
 - filosofia dell'educazione musicale
 - pedagogia e didattica generale
 - educazione musicale in altri paesi
 - musicoterapia
 - animazione musicale
 - proposte di materiali per l'attività educativa
 - partiture, proposte di ascolti, danze, altro:
 - proposte operative di didattica musicale
 - ascolto, educazione ritmica, creatività, uso del flauto, uso dello strumentario Orff, vocalità, didattica strumentale (pianoforte, archi, fiati, chitarra, altro:
- 9 Quali rubriche ti sono sembrate più interessanti?
- Ascolti da scoprire
 - Avvicinare la differenza
 - Da non perdere
 - Danze a scuola
 - Esperienze e progetti
 - Fuoricampo
 - Giornale Siem
 - Invenzioni musicali
 - Lettere e documenti
 - Musica e ambiente
 - Musica in bit
 - Musica in internet
 - Notizie
 - Parole chiave
 - Questioni di metodo
 - Rassegna pedagogica
 - Schede
 - Spazio laboratori
 - Taccuino di animazione

- 10 Quali rubriche ti sono meno piaciute?
- Ascolti da scoprire
 - Avvicinare la differenza
 - Da non perdere
 - Danze a scuola
 - Esperienze e progetti
 - Fuoricampo
 - Giornale Siem
 - Invenzioni musicali
 - Lettere e documenti
 - Musica e ambiente
 - Musica in bit
 - Musica in internet
 - Notizie
 - Parole chiave
 - Questioni di metodo
 - Rassegna pedagogica
 - Schede
 - Spazio laboratori
 - Taccuino di animazione
- Potresti indicarne il motivo?
-
-
- 11 Di quali argomenti, secondo te, dovrebbero occuparsi le rubriche?
- a)
(motivazioni essenziali)
- b)
(motivazioni essenziali)
- c)
(motivazioni essenziali)
- d)
(motivazioni essenziali)
- 12 A tuo giudizio, il numero delle rubriche (e il loro peso nell'economia complessiva della rivista) è attualmente
- equilibrato
 - eccessivo
 - insufficiente
- 13 Secondo te, qual è mediamente la vita giusta di una rubrica?
- 1 anno
 - 2 anni
 - 3 anni
 - 4 anni
 - 5 e più anni
- 14 Secondo te la lunghezza attuale delle rubriche è
- giusta
 - eccessiva
 - scarsa
- 15 Saresti interessato a collaborare con la rivista e su quali argomenti?
-
-
-
- 16 Come valuti il formato e la grafica della rivista?
- buona
 - sufficiente
 - da rivedere in questi aspetti:
 -
 -
 -
- 17 Ritieni utile la presenza di eventuali inserti (cd, cassette, floppy con file midi, ecc.) con le tracce audio degli esempi contenuti negli articoli e dei brani citati o utilizzati nelle attività didattiche descritte?
- sì
 - no
- 17 Ritieni opportuna la presenza di traduzioni o di *abstract* degli articoli più interessanti pubblicati su qualche rivista straniera analoga a *Musica Domani*?
- sì
 - no
- 19 Negli ultimi anni si è consolidato il rapporto fra *Musica Domani* e il sito della Siem che ospita l'indice della rivista, alcune rubriche e, da un anno le partiture in formato Midi e PDF delle danze presentate nella rubrica *Danze a scuola*. Come valuti questo rapporto?
- buono
 - sufficiente
 - da rivedere in questi aspetti:
 -
 -
- 20 Ritieni utile che la rivista proponga il presente questionario in modo periodico per avere delle linee guida da seguire in futuro?
- sì
 - no
 - Se no, per quali motivazioni?
 -
 -
 -
- 21 Ritieni utile la pubblicazione periodica degli Indici di *Musica Domani*?
- sì
 - no
- Se sì, con quale cadenza?
- annuale
 - ogni 2 anni
 - ogni 5 anni
- 22 In quale di questi settori svolgi la tua professione?
- prima infanzia
 - scuola dell'obbligo
 - conservatorio e scuole di musica
 - università
 - pratica amatoriale
 - studente di
 - altro:
- 23 Da quanto tempo leggi *Musica Domani*?
-

La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia

Il testo riassume gli esiti della giornata di studio sulla formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia svoltasi il 12 ottobre 2002 a Bologna e promossa dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola. Particolare attenzione è stata data all'attuale situazione italiana, piuttosto confusa e contraddittoria dal punto di vista normativo, per quanto riguarda la realtà delle SSIS, delle iniziative di formazione a distanza e dell'aggiornamento in servizio dei docenti.

ADRIANO COLOMBO

Il 12 ottobre scorso si è svolta a Bologna – presso una sala gentilmente messa a disposizione dal Liceo “Minghetti” – una giornata di studio sul tema *La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia*, organizzata dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola. L'incontro è stato promosso da quindici associazioni disciplinari, tali da coprire quasi tutti gli insegnamenti presenti nella scuola, e ha visto la partecipazione di un centinaio di insegnanti ed esperti. Dalle relazioni svolte nella mattinata e dal lavoro dei gruppi tematici che si sono riuniti nel pomeriggio, i punti emersi con maggiore continuità e condivisione si possono così sintetizzare:

- le associazioni rivendicano il contributo insostituibile della loro esperienza nella formazione iniziale e in servizio;
- sostengono l'importanza dell'esperienza avviata con le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), prima esperienza istituzionale di formazione iniziale degli insegnanti secondari, luogo di incontro tra ricerca universitaria e ricerca-esperienza didattica delle scuole, nonostante alcuni difetti iniziali che si potrebbero correggere. E manifestano una forte preoccupazione per la loro sostituzione con lauree specialistiche prevista nel disegno di legge Moratti;
- si dichiarano disposte a continuare la collaborazione col ministero, in iniziative di formazione a distanza e non, chiedendo di essere coinvolte in ruoli di progettazione e non meramente esecutivi.

Le relazioni

Introducendo i lavori a nome del coordinamento del Forum, ho ricordato come la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sia stata all'attenzione del

Forum lungo tutta la sua esperienza quinquennale, e sia stata oggetto di un documento del Seminario nazionale del 6.6.1998 apparso su diverse riviste. Il tema acquista nuova rilevanza nel momento in cui si può tracciare un primo bilancio dell'esperienza dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle SSIS, bilancio che la riforma in discussione al Parlamento sembra voler ignorare.

Un segno dell'attenzione degli ambienti ufficiali per l'attività del Forum e per le competenze rappresentate dalle associazioni che vi confluiscono è stato la presenza di due rappresentanti del Ministero dell'Istruzione. Elisabetta Davoli, nel portare il saluto della Direzione Generale per gli Ordinamenti, ha inteso recare un “messaggio di continuità”, ricordando i protocolli d'intesa su attività di ricerca didattica legata all'innovazione che sono stati di recente rinnovati già con diciannove associazioni disciplinari. L'interesse per le associazioni è stato confermato da Luigi Calcerano (intervenuto in rappresentanza di Giuseppe Cosentino, direttore generale per la Formazione del personale), che ha ricordato la collaborazione che esse hanno fornito designando propri esperti come moderatori dei Forum telematici per la didattica disciplinare nella formazione destinata agli insegnanti entrati in ruolo nello scorso anno scolastico. L'iniziativa, che ha raggiunto 62.000 docenti (un record nel campo dell'*e-learning*), ha registrato un alto livello di soddisfazione tra i partecipanti; insieme all'INDIRE, che ne ha curato l'organizzazione, si stanno studiando ulteriori forme di formazione in rete, alle quali le associazioni disciplinari saranno chiamate ancora a collaborare.

Nella relazione *La formazione in servizio e l'esperienza delle associazioni*, svolta da Franca Quartapelle (LEND, movimento Lingua e Nuova Didattica), e

preparata insieme allo scrivente (GISCEL, Gruppi di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica), sono stati ricordati i caratteri che hanno reso incisive le iniziative delle associazioni disciplinari in questo campo: la capacità di ascolto degli utenti e delle loro esigenze, il rapporto coi destinatari alla pari, non impositivo e non esterno, il legame tra formazione e ricerca, tra scuola e università. Sulla base di questa esperienza le associazioni sono in grado di contribuire a progetti di formazione che mettano i docenti in grado di superare le didattiche di taglio meramente trasmissivo e di introdurre scelte curriculari e metodologiche improntate alla trasversalità e alla progettualità.

Sul tema *La formazione iniziale: l'esperienza delle SSIS e le prospettive attuali* è intervenuto Giunio Luzzatto, presidente della Conferenza nazionale dei Centri per la ricerca educativa e didattica, l'organo universitario che ha dato un importante contributo all'impostazione – per la prima volta in Italia – della formazione iniziale degli insegnanti. Luzzatto ha ricordato i problemi che sono stati affrontati: la ricerca di un equilibrio e di un'integrazione tra la formazione sui contenuti disciplinari e quella pedagogica e didattica, la scelta dell'università come sede della formazione e la definizione del concorso degli operatori della scuola. Ha poi informato sulle innovazioni introdotte dall'articolo 5 del disegno di legge Moratti e dalle modifiche in corso di approvazione, in particolare la sostituzione alla SSIS di una laurea specialistica, affidata in sostanza alle singole facoltà, con labili e mal definite forme di coordinamento. Ciò finirà per dare alla formazione un carattere accentuatamente disciplinare, con una forte compressione del ruolo della didattica, riconfermando la tradizionale arretratezza della nostra scuola in questo campo. Un effetto grave del sistema che si profila è la soppressione della figura dei supervisori del tirocinio (insegnanti selezionati per concorso che dedicano metà del loro orario di servizio a organizzare il tirocinio), che per la prima volta ha riconosciuto e utilizzato ruoli e competenze di insegnanti esperti senza distaccarli dall'insegnamento in classe.

Giorgio Porrotto, che segue l'Osservatorio sull'autonomia delle istituzioni scolastiche presso la Libera Università Internazionale di Studi Sociali di Roma, nella sua relazione su *La formazione in servizio e l'autonomia degli istituti*, ha riferito sul Rapporto sull'autonomia della LUISS per il 2002, dal quale risulta un quadro fortemente critico. Parlare di "scuola dell'autonomia" non è realistico, fino a che lo stato giuridico dei docenti è incompatibile con essa e la mentalità dell'amministrazione, e degli stessi legislatori, resta giuridico-formale, ispirata al principio di imparzialità della pubblica amministrazione più che all'idea regolativa delle finalità da raggiungere, che si era affacciata nel Regolamento dell'autonomia emanato col DPR n. 275/1999, ma è stata in seguito elusa. Di conseguenza continuano a dominare i programmi nazionali imposti, gli orari settimanali rigidi, la fissità dei gruppi classe, la mancanza di verifiche che non

siano meramente amministrative. La formazione in servizio in funzione di un vero regime di autonomia richiederebbe risorse culturali e materiali che ad oggi mancano del tutto.

Ha concluso i lavori della mattinata la relazione su *La formazione iniziale degli insegnanti nei paesi dell'Unione Europea* presentata da Riccarda Dell'Oro e Doris Valente dell'AEEE-Italia (Associazione Europea per l'Educazione Economica). Le relatrici hanno riassunto la varietà dei sistemi formativi in tre modelli: formazione affidata quasi interamente al sistema scolastico (prevalente in Inghilterra), preparazione teorica affidata alle università seguita da una preparazione pratica svolta nelle scuole (Germania), collaborazione tra università e scuola attraverso istituzioni apposite sorte in ambito universitario (gli IULM in Francia, dal 1990). Il modello adottato in Italia con le SSIS è ispirato a quello francese, con alcune non trascurabili differenze: in Francia un concorso selettivo si affronta dopo il primo dei due anni di formazione, per cui durante il secondo non solo il posto è ormai assicurato, ma l'attività di tirocinio diventa prevalente ed è retribuita. In Italia invece è incerto il destino professionale degli specializzati SSIS. Comunque con la creazione in ambito universitario di una struttura apposita di elaborazione teorica e di formazione sulla professione docente l'Italia è entrata in una fase di progettualità in armonia con il contesto europeo.

I lavori del pomeriggio sono stati articolati in tre gruppi tematici:

- *La formazione iniziale e l'esperienza delle SSIS*, coordinato da Fabio Olmi della Società Chimica Italiana – Divisione Didattica;
- *La formazione a distanza: l'esperienza dell'anno di formazione*, coordinato da Vincenzo Terreni dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali;
- *La formazione in servizio: esperienze e proposte delle associazioni*, coordinato da Maurizio Guss del Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia.

I coordinatori hanno sintetizzato i lavori dei rispettivi gruppi in tre documenti di resoconto, brevemente illustrati al termine dei lavori in sessione plenaria, che si riproducono qui di seguito.

La formazione iniziale e l'esperienza delle Ssis

Al lavoro del gruppo hanno partecipato diciannove colleghi che rappresentavano una decina di associazioni. Nonostante il tempo contenuto, si è avuto un ampio dibattito in cui sono intervenuti quasi tutti i presenti e al termine è stato redatto un documento sintetico letto e approvato all'unanimità. Quanto segue ne rappresenta la stesura articolata.

Il lavoro ha preso avvio con l'introduzione al tema del coordinatore che ha messo in rilievo il valore positivo per la formazione professionale dei docenti delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) istituite con la Legge 341/90 di rifor-

ma degli Ordinamenti Didattici delle Università ed avviate nel 1998 (decreto ministeriale del 26 maggio). Con l'attivazione delle Scuole di Specializzazione c'è stato nel nostro Paese un decisivo salto di qualità nella formazione iniziale dei docenti: questa non è più legata alla sola iniziativa personale del laureato e alla selezione del personale con esami fondati su criteri lontani dalla realtà scolastica, ma si basa su un'articolata formazione biennale al termine della quale sono richieste, oltre alle specifiche conoscenze disciplinari, competenze didattiche ed abilità operative.

Con l'avvio delle SSIS, in particolare, si è creato un rapporto sinergico tra Università e Scuola Secondaria tramite l'istituzione di due figure con funzioni specifiche interagenti: quella del Supervisore del tirocinio e del Docente di accoglienza dello Specializzando nell'Istituto dove questi effettuerà il tirocinio. Come risulta da indagini fatte dai Supervisor, gli Specializzandi ritengono come loro momento formativo più significativo l'attività di laboratorio didattico strettamente connessa a quello di tirocinio. Secondo i docenti partecipanti ai lavori di questo gruppo, il parere degli specializzandi, ponderato ed espresso in forma di valutazione finale del percorso formativo, potrebbe costituire un'ottima fonte di dati da utilizzare per meglio qualificare e organizzare le attività della Scuola di Specializzazione. Questa valutazione positiva deve essere tenuta presente soprattutto in questo momento in cui l'attività legislativa è impegnata a ridefinire le modalità di formazione iniziale dei docenti e sembra si voglia cancellare la partnership tra Università e Scuola, sperimentata positivamente nelle SSIS.

I docenti del gruppo esprimono pieno consenso alle osservazioni critiche al testo legislativo (Disegno di Legge delega 1306, in particolare l'art. 5 riguardante la Formazione degli insegnanti – testo approvato in sede referente il 25 settembre 2002 dalla Commissione VII del Senato) espresse nella relazione del professor Giunio Luzzatto e sollecitano l'Assemblea parlamentare a fare tesoro dell'esperienza complessivamente positiva delle attuali Scuole di Specializzazione, in particolare della sinergia tra la ricerca disciplinare accademica e della ricerca didattica svolta sul campo dai docenti in servizio.

Nel testo legislativo, poi, non è fatto alcun riferimento all'attività di tirocinio e alla sua collocazione nel progetto di formazione affidata esclusivamente all'Università “presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264”. Collocando l'attività di tirocinio successivamente al corso di laurea specialistica, c'è il rischio che la valutazione sull'idoneità o meno del docente, già abilitato, avvenga in un momento del tutto avulso dalle attività accademiche professionalizzanti, creando così una situazione professionalmente non solo contraddittoria, ma anche schizofrenica. Si verrebbe a ricreare, inoltre, caso unico in Europa, un modello di formazione professionale degli insegnanti basato su un corso di laurea centrato esclusivamente sull'ambito disciplinare.

Infine, così come è concepito dal testo legislativo che

al comma e) recita: “coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio”, il tirocinio rischia di configurarsi, come una specie di precariato, mancando nel testo qualsiasi riferimento all'inserimento nelle graduatorie permanenti.

A parere del gruppo di lavoro, qualsiasi intervento legislativo sulla formazione iniziale degli insegnanti deve rifarsi a un Profilo professionale del docente, come quello tratteggiato nell'Allegato A al DPR del 1998. Solo dopo aver ben individuato i caratteri della professionalità docente è possibile cimentarsi con una appropriata regolazione delle attività di formazione. Nel testo legislativo sopra ricordato manca invece qualsiasi riferimento all'identità professionale docente e sembra che il puro sapere sia garanzia di professionalità, e sia di per sé abilitante all'insegnamento, dimenticando la necessità di acquisire competenze pedagogiche e abilità didattiche in stretto rapporto con la realtà scolastica sperimentata con il tirocinio.

La formazione a distanza: l'esperienza dell'anno di formazione

Hanno partecipato alla discussione venti colleghi rappresentanti una dozzina di associazioni. Il dibattito è stato ampio e articolato, ma la scarsità del tempo non ha consentito di giungere alla stesura e approvazione di un documento. Su molti punti si è avuta ampia convergenza tra gli intervenuti.

L'operazione proposta da INDIRE per l'anno di formazione dei docenti entrati in ruolo nell'anno scolastico 2001-2002, su commissione del MIUR, è il primo grande tentativo di formazione integrata che viene fatto in Italia. L'operazione si è perfezionata *in itinere* con evidenti disagi per gli utenti, ma alla fine (al di là delle troppo entusiastiche statistiche elaborate dall'Istituto) è innegabile che abbia prodotto dei risultati che sono stati apprezzati da molti formandi e tutor. Le associazioni disciplinari della scuola hanno partecipato alla formazione a distanza designando i moderatori dei forum di discussione, non sono state coinvolte nella fase di progettazione generale dell'iniziativa e quindi le altre attività formative proposte dall'INDIRE si sono svolte in modo del tutto indipendente.

Dell'esperienza di questo primo anno, tenuto conto che si è trattato del primo esperimento di questa portata in Italia (e non solo), le associazioni danno una valutazione complessivamente positiva in quanto:

- è stata riconosciuto, seppure tardivamente, il ruolo centrale delle didattiche disciplinari e si è identificato nelle associazioni il principale luogo di accumulo delle competenze in questo campo (forse per la prima volta in modo così sistematico);
- i forum sono stati per molti insegnanti un'occasione importante di socializzazione dell'esperienza didattica, di scambio di idee e materiali, importante so-

prattutto per coloro che lavorano in aree geograficamente o culturalmente marginali, o hanno scarse occasioni di contatto con colleghi che insegnano la stessa materia a causa della sua presenza rarefatta;

- il contatto fra i moderatori e un numero rilevante di insegnanti ha favorito l'emergere di domande o bisogni di formazione più difficili da rilevare in altri contesti;

- non va trascurato l'aspetto di alfabetizzazione all'uso del computer e delle rete telematica che la formazione a distanza ha rappresentato per una parte non trascurabile dei formati; si è inoltre evitato il pericolo di considerare l'uso del mezzo informatico come un fine e non come un mezzo di apprendimento.

Sono emerse anche carenze notevoli (enormi difficoltà

di accesso nei primi due mesi, impossibilità di archiviazione dei forum), attribuibili in parte all'organizzazione in tempi rapidi, sotto l'assillo dell'emergenza. La gestione delle iniziative previste per l'anno corrente tuttavia sembra improntata al mantenimento di un rapporto tra INDIRE e associazioni di mera prestazione d'opera. In particolare si è sottolineato che:

- è necessario invece, affinché sia una collaborazione efficace, ottenere il pieno coinvolgimento in tutte le fasi del progetto formativo: dalla progettazione iniziale alla valutazione conclusiva;

- nella situazione che si sta profilando non sembra che sia destinato a essere superato lo scollamento tra i vari momenti e attori della formazione: corsi a distanza, tutori di rete, moderatori di forum;

Leggere il pentagramma

AUGUSTO PASQUALI

Mi-Sol-Si-Re-Fa \ Fa-La-Do-Mi. I metodi che ogni insegnante adotta per familiarizzare i propri alunni con il pentagramma sono i più disparati. E disperati: si va da quelli "educationally-correct" che si sforzano di attivare una spontanea corrispondenza suono-segno, ai più fantasiosi (ad esempio l'impiego di gesti con le mani per ogni nota), dai più scolastici (inesorabili batterie di verifiche scritte), fino ai più sconcertanti (ricordo una collega che costringeva i ragazzi a scrivere sulle dita di una mano i nomi delle note corrispondenti alle cinque linee). Comunque la si pensi, un prezioso alleato nello sforzo di memorizzazione delle posizioni lo troviamo oggi nel computer e nella Rete, anche se restano insostituibili tutte quelle attività fatte principalmente con la voce che tendono a fissare nella mente dei ragazzi un legame stretto fra altezza del suono e segno grafico. Certo è che l'aiuto che ci viene dalla Rete può essere importante, vuoi per il consueto *appeal* che questo medium possiede, vuoi per la possibilità che viene data a ogni ragazzo contemporaneamente di sperimentare le proprie conoscenze e abilità. Come si vedrà si tratta per lo più di attività di consolidamento e di verifica di conoscenze che devono già essere state apprese in precedenza.

Una prima possibilità ci viene data (quasi sempre a pagamento) dai tanti programmi specifici da scaricare e da installare nei singoli computer del laboratorio d'informatica. Più economico e immediato è il far giocare i ragazzi della classe *on line*: ad esempio con il *Cheese Factory Game* (www.pianomouse.com/factory.htm) viene fatta ascoltare e visualizzata una nota alla volta sul pentagramma in chiave di violino e di basso e, se il giocatore indica il corretto nome della nota, viene regalata una fetta di formaggio a un topolino; ma, se si sbaglia, a mangiare sarà un gatto.

Più sobria è l'attività proposta da *Note Trainer* (www.musictheory.net/load.php?id=82), anche se il meccanismo di fondo è assai simile: anche qui infatti viene mostrata una nota sul pentagramma che deve essere riconosciuta, purtroppo senza che si senta alcun suono. Questo *trainer* si mostra assai veloce e flessibile, non mancando neppure del contatore per visualizzare risposte corrette e sbagliate. Da notare che in entrambe i siti ora citati i nomi delle note sono indicati con le lettere, secondo la prassi anglosassone. Tuttavia questo non rappresenta un grosso ostacolo, anzi, la pratica ci dice che viene superato con *nonchalance* dai ragazzi o, addirittura, può rivelarsi uno stimolo aggiuntivo alla memorizzazione.

Se si desidera verificare non solo la conoscenza delle posizioni delle note sul pentagramma, ma anche la loro corrispondenza con una tastiera, si può invitare i ragazzi a giocare con *The Piano Player* (www.funbrain.com/notes): qui infatti la nota posta sul rigo deve essere indicata su una tastiera virtuale; i livelli di gioco sono quattro, partendo da quello più elementare in cui la nota è segnata sul rigo, ma viene anche scritta in lettere. Un vero e proprio percorso di allenamento e verifica è rappresentato dal pacchetto di esercizi proposti da *Sproket Works* (www.sproketworks.com/topics/default.asp?topic=2). Si può partire dalla sezione *Train Your Eye*, dove, al solito, si ascolta una nota che viene anche segnata sul rigo e quindi bisogna cliccare sul tasto virtuale corrispondente. Ma se vogliamo esagerare, è possibile rendere il gioco assai più difficile con la sezione *Train Your Ear*, in cui la nota è unicamente fatta ascoltare e solo se riconosciuta sulla tastiera viene trascritta sul pentagramma. Infine la capacità di lettura viene testata anche dalla sezione intitolata *Play Bach!*, in cui veniamo impegnati a riprodurre sulla tastiera virtuale un Minuetto di Bach segnato sul pentagramma.

- è inaccettabile la decisione di dedicare alla pedagogia e didattica generale dei corsi sistematici mentre alle didattiche disciplinari solo forum, quasi assumendo che queste ultime si riducano a una somma di vissuti individuali, mentre le prime sarebbero il luogo esclusivo della ricerca;
- si ritiene ineludibile un intervento sistematico per la preparazione dei moderatori al loro ruolo – nuovo per tutti loro – e occorrono sedi di incontro, di confronto e di consultazione di queste figure; viene considerato un riferimento importante da generalizzare l'esperienza condotta in Toscana dove i tutor sono stati formati con la collaborazione dell'Istituto delle Tecnologie Didattiche di Genova.

In ultima analisi si ritiene che i forum possano essere un ausilio importante, ma non possano costituire il nocciolo della formazione in servizio; essi possono utilmente precedere o accompagnare esperienze formative più impegnative, a carattere seminariale, di ricerca, con adeguati supporti bibliografici e con l'uso del laboratorio, che costituisce per le discipline sperimentali il riferimento didattico di maggior rilievo. In mancanza di un cambiamento radicale dei rapporti tra i progettisti della formazione in rete e le associazioni professionali dei docenti, si rischia di far passare l'idea che la didattica disciplinare si riduca a uno scambio di opinioni, e non sia invece il più importante terreno di studio e di ricerca per ogni insegnante.

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale
CONVEGNO NAZIONALE
La musica nella scuola primaria tra sperimentazioni e riforma

In collaborazione con *Dismamusica – Scuola Musicafestival – Coram – Musica!*
 Sabato 12 aprile 2003 – ore 10.00/18.00

Rimini Disma Musicshow
 Quartiere Fieristico – Via Emilia, 155 – 47900 Rimini

Programma mattino – Ore 10,00 / 13,15

APERTURA DEI LAVORI

Annibale REBAUDENGO (Presidente nazionale Siem);
Guido ZANGHERI (Direttore Istituto Musicale Pareggiato “G. Lettimi” – Rimini);
Antonio MONZINO (Presidente Dismamusica)

RELAZIONI

Presiede *Maria Stella GRANDI* (Dirigente scolastica)

Imparare a misura di bambino: i nuovi ambienti per l'apprendimento musicale
Franca MAZZOLI (Pedagogista, Bologna)

**L'integrazione multietnica e il dialogo interculturale attraverso la musica:
 un'esperienza scolastica**
Patrizia CECCARINI (Docente 4° Circolo di Rimini)

**Perché l'insegnante di scuola primaria deve avere anche una formazione musicale:
 le opportunità della formazione in servizio**
Franca FERRARI (Docente di Pedagogia Musicale – Conservatorio di Frosinone)

Dibattito

Pomeriggio – Ore 15,00 / 18,00

COMUNICAZIONI

Esperienze musicali nella scuola primaria

TAVOLA ROTONDA

La musica nella riforma della scuola primaria: quali prospettive?
 Rappresentante della Direzione Regionale Emilia Romagna; *Maria Stella GRANDI* (Dirigente scolastica); *Patrizia CECCARINI* (Docente 4° Circolo di Rimini); *Franca MAZZOLI* (Pedagogista, Bologna); Moderatore: *Luca BERTAZZONI* (Docente di *Pedagogia Musicale* – Conservatorio di Rodi Garganico)

Dibattito

Conclusioni

È stata richiesta al Ministero dell'Istruzione l'autorizzazione all'esonero dal servizio per i docenti partecipanti.

La formazione in servizio: esperienze e proposte delle associazioni

Al lavoro del gruppo hanno partecipato diciannove persone, due in rappresentanza del MIUR e diciassette in rappresentanza di dodici associazioni disciplinari della scuola. Dopo la comunicazione introduttiva del coordinatore, si è svolto un ampio dibattito, in cui hanno preso una o più volte la parola diciassette persone. La scarsità del tempo a disposizione non ha permesso di giungere alla stesura e approvazione di un documento, anche se su quasi tutti i punti si è verificata un'ampia convergenza fra gli intervenuti.

La formazione in servizio degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado è un settore in cui le associazioni disciplinari della scuola hanno accumulato un patrimonio di esperienze, riflessioni e risorse (pubblicazioni, riviste, siti, prodotti multi- e iper-mediali, esperti ecc.) particolarmente significativo sia per il numero dei docenti coinvolti, sia per le modalità del loro coinvolgimento, sia per la qualità, varietà, continuità e ramificazione territoriale del servizio offerto e il suo adattamento ai contesti specifici, sia per la collaborazione delle diverse associazioni fra loro e con gli altri soggetti della formazione, a partire dalle istituzioni scolastiche e dai centri di ricerca, documentazione e valorizzazione dei beni ambientali e culturali. Questo patrimonio non solo non va disperso, rimosso o sottovalutato, ma può essere ulteriormente ampliato e valorizzato.

In particolare le associazioni, in genere caratterizzate dalla cooperazione fra insegnanti ed esponenti dei centri di ricerca, documentazione e valorizzazione dei beni ambientali e culturali, e da un elevato grado di pluralismo, democraticità e trasparenza della vita associativa, hanno tutte le carte in regola (patrimoni di competenze professionali, protocolli d'intesa con il MIUR, riconoscimenti come soggetti qualificati per l'aggiornamento degli insegnanti ecc.) per offrire i propri contributi critico-costruttivi alla politica della formazione, alla elaborazione dei nuovi curricula disciplinari e – più in generale – ai processi di riforma della scuola e di diffusione capillare di una cultura della riforma.

Fra le opzioni individuate a proposito dei modelli di formazione in servizio, si segnalano:

- la ricerca di un ventaglio di offerte formative adeguato al carattere variegato delle domande e dei bisogni di formazione degli insegnanti e non rigidamente appiattito sul mercato;
- la ricerca di opportune sinergie inter-istituzionali fra le diverse agenzie formative (associazioni degli insegnanti, istituzioni scolastiche, centri di ricerca, documentazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale ecc.);
- la preferenza accordata ai modelli di formazione non rigidamente trasmissivi, ma flessibili, integrati, partecipativi, interattivi e intelligentemente operativi (formazione fra pari; negoziazione *in itinere* del contratto formativo; attenzione alla dimensione comunicativa e relazionale, all'apprendere dall'esperienza e

alla metacognizione; integrazione fra obiettivi culturali e professionali, cognitivi e socio-affettivo-relazionali; laboratori; lavori di gruppo per compiti di realtà; approccio per problemi; formazione – ricerca; ricerca – azione; consulenze e monitoraggio; sostegno *in itinere* all'innovazione e alla sperimentazione didattica; certificazione delle competenze acquisite durante la formazione ecc.);

- il ricorso a forme integrate di formazione a distanza e in presenza, con un uso critico delle nuove tecnologie e di una pluralità di linguaggi, secondo modelli più reticolari (ossia basati sulla costruzione di reti anche telematiche di gruppi di ricerca didattici, scuole e agenzie formative) che non “a cascata” (cioè dall'alto verso il basso);

- la centralità della mediazione didattica fra i bisogni di formazione (generale, disciplinare e interdisciplinare) degli insegnanti, degli allievi e della società, da una parte, e le risorse dei saperi quotidiani (conoscenze di senso comune, concetti spontanei, rappresentazioni mentali ecc.) e specialistici / disciplinari, dall'altra.

Dato lo stretto nesso che, in una corretta prospettiva di formazione continua degli insegnanti, ci dovrebbe essere tra formazione iniziale, in ingresso e in servizio, non sono mancati i riferimenti anche alle esperienze di partecipazione delle associazioni disciplinari della scuola alla formazione iniziale universitaria degli insegnanti (corsi di laurea in scienze della formazione primaria e scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario). Al proposito, gli intervenuti hanno sottolineato il gravissimo rischio di una trasformazione di tali corsi e scuole in corsi di lauree specialistiche rigidamente contenutistici o astrattamente pedagogici, anziché incentrati su un intreccio di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali e didattico-disciplinari, tanto peggio se accompagnati dall'eliminazione delle figure dei supervisori e dei professori a contratto provenienti dalla scuola, dalla sostituzione di corsi di didattica disciplinare e di laboratori, incentrati sulla mediazione didattica e sulle aperture all'interdisciplinarietà e alle nuove tecnologie, con un'ennesima riproposizione di corsi caratterizzati da una rigida trasmissione di contenuti, o al massimo da accademiche rassegne di metodologia della ricerca disciplinare o di storia delle singole discipline.

Così pure, a proposito della formazione in ingresso, non sono mancati riferimenti all'iniziativa MIUR – INDIRE per l'anno di formazione dei docenti entrati in ruolo nell'anno scolastico 2001-2002, che ha visto la partecipazione costruttiva di molte associazioni che, però, non sono state coinvolte nella fase di progettazione generale del modello di formazione, ma solo nella gestione dei forum di discussione.

In generale, le persone intervenute giudicano sostanzialmente positive le esperienze dei protocolli d'intesa e di partecipazione alle iniziative di formazione iniziale e in ingresso, anche se si tratta – in questi ultimi due casi – rispettivamente di un primo, timido, incompleto e non irreversibile passo in avanti e di un primo, seppur incoraggiante, esperimento.

Studio

FRANCESCO BELLOMI

«Mi piace insegnare in questa città perché altrove, se dico a un allievo: ripeti questo studio venti volte, lui me lo ripete venti volte. Qui invece, se io dico: ripetilo venti volte, lui me lo ripete cinquanta volte».

Questa frase, ascoltata nel corso di un collegio docenti di diversi anni fa, racconta molto bene che cosa un musicista intende per studio, ma dice anche una cosa più sottile: dice quanta motivazione e quanta tenacia siano necessari per “digerire” una massa notevole di attività ripetitive, considerate indispensabili per il raggiungimento di un certo standard tecnico. La ripetizione è una delle strategie più usate e (devo ammetterlo) più efficaci, di apprendimento motorio per il musicista, ma non solo per lui. Chi vive o lavora vicino ai musicisti conosce molto bene gli esercizi ripetitivi. In un grande conservatorio italiano, qualche anno fa fu necessario, in determinati orari, sospendere le lezioni di strumento che si svolgevano nelle aule le cui finestre si affacciavano su una stretta via laterale. Gli inquilini dei palazzi di fronte avevano presentato denuncia per il “rumore” che erano costretti a sorbirsi quotidianamente. Nella denuncia uno degli aspetti fortemente sottolineati era proprio il carattere ossessivamente ripetitivo di tale “rumore”.

Ascoltare i musicisti che studiano di solito non è molto piacevole, ma qualcuno ha provato a farlo intenzionalmente. S.G. Nielsen racconta in un articolo pubblicato sul *British Journal of Music Education* (1999, 16/3, pp. 275-291), di come abbia videoregistrato e analizzato le sedute di studio di due allievi organisti alle prese con un brano di difficile esecuzione. Le conclusioni dell'articolo si basano sia sulle informazioni raccolte attraverso verbali, anche osservativi, redatti durante e dopo le sessioni di studio, sia sull'analisi dei filmati. I risultati dimostrano in modo inoppugnabile che i due studenti utilizzano delle strategie di tipo analitico in vari aspetti dell'attività di studio, ad esempio nella modificazione della struttura ritmica funzionale allo studio e anche nella segmentazione dei frammenti da ripetere durante lo studio. L'analisi, come strategia integrata ad altre da utilizzarsi nello studio strumentale, è implicita e si dimostra presente anche nella dimensione più libera e intuitiva del lavoro di studio dei musicisti, quella che ha a che fare con “cosa” ripetere.

Molti didatti hanno poi pensato bene di scrivere un re-

pertorio di brani denominati appunto studi o esercizi. La caratteristica fondamentale di uno studio o di un «esercizio» (come lo chiamava Domenico Scarlatti) è proprio la dose massiccia di ripetizioni. Ripetizioni che riguardano, nella maggioranza dei casi, particolari configurazioni melodico-ritmiche e quindi motorie.

Non solo i musicisti affrontano studi ripetitivi di questo tipo: ballerini, attori, atleti ecc. operano analogamente nei rispettivi settori. Perfino i pittori fanno i loro *studi* preparatori prima di affrontare un soggetto impegnativo. Si racconta che Pablo Picasso passasse a volte intere giornate a copiare ripetitivamente particolari decorazioni di vasi attici o frammenti di arte africana. Il suo scopo non era lontano da quello dei musicisti: esercitare l'occhio e la mano anziché l'orecchio e la mano o il labbro o la voce ecc.

Ma esiste anche un'altra dimensione dello *studio*, inteso sia come brano musicale che come prassi di apprendimento, quella che affronta problemi non di tipo meccanico o tecnico ma espressivo. In questo caso l'aspetto ripetitivo dello studio perde importanza a favore dell'esplorazione di un certo clima o andamento. Si tratta allora di quello che si potrebbe chiamare uno studio di carattere. Forse gli scrittori e i poeti sono quelli che fanno meno studi meccanici e più studi “di carattere” in assoluto; forse avranno fatto gli studi meccanici quando hanno imparato a leggere e a scrivere. Talvolta, un autore rivela di aver riletto decine e decine di volte certi testi: non sarà anche questo uno *studio*, esattamente come quello dei musicisti? Effettivamente chi ha provato a rileggere molte volte un libro (o a guardare molte volte un film come faceva Caetano Veloso con i film di Fellini, imparandoli alla fine a memoria) dice di scoprire sempre cose nuove a ogni lettura. Questo è quello che dovrebbe succedere anche ai musicisti, man mano che gli schemi motori ed espressivi si strutturano e si perfezionano. Tuttavia questo non sempre succede e talvolta (nella maggioranza dei casi dice qualcuno) la noia dell'esercizio ripetitivo produce una forte demotivazione.

Per fortuna Bach, Chopin, Debussy, Messiaen, Cage, Ligeti e altri geniali musicisti ci hanno lasciato degli studi così belli che nessuno pensa più alle ripetizioni.

NB. L'insegnante di cui sopra, quello delle cinquanta ripetizioni, adesso insegna in un'altra città, una da venti ripetizioni, se va bene.

Esplorazione e ascolto per scoprire la voce

La sperimentazione e l'utilizzo delle risorse espressive della voce, intonata e non, è l'obiettivo del percorso qui raccontato: rappresenta un'esperienza di tirocinio realizzato in una prima media.

È significativa e interessante la capacità del tirocinante di riflettere criticamente sulla propria pratica didattica, mettendone in luce aspetti positivi e negativi

MAURIZIO GUERNIERI

Questo progetto è un percorso di esplorazione delle possibilità espressive della voce.

Si articola in cinque fasi di lavoro, che prevedono una riflessione sulla lingua parlata e le sue possibilità sonore, l'analisi di repertori vocali di epoche diverse e la sperimentazione di alcune delle emissioni di voce ascoltate per giungere all'invenzione e alla esecuzione di un breve brano vocale. È stato progettato e realizzato all'interno del tirocinio previsto dalla Siss, nell'anno accademico 2001/2002 all'Università di Bologna (vedi tabella 1, pagina seguente).

Il progetto

Il progetto è stato inizialmente costruito facendo attenzione alla gradualità del percorso di apprendimento, così da portare i ragazzi all'elaborazione finale senza troppi problemi. L'impostazione meticolosa era dettata dalla novità che il percorso proposto costituiva per la classe: la vocalità infatti era stata poco praticata a favore della didattica strumentale.

Erano previste attività in classe, a casa, una fase specifica dedicata agli ascolti, momenti di sperimentazione estemporanea e una prova pratica conclusiva (vedi tabella 2). Inoltre avevo predisposto delle schede (vedi tabella 3) da utilizzare durante l'ascolto analitico. Infine, seppure questo lavoro non si concentri su competenze facilmente verificabili, ho considerato la possibilità di valutare il lavoro svolto attraverso la realizzazione delle consegne a casa e nella prova pratica finale. Citando Della Casa, mi sembrava di aver equilibrato «i diversi metodi così da garantire il massimo di significatività ma, allo stesso tempo, un raggiungimento adeguato degli obiettivi in tempi ragionevoli» (Della Casa, 1985, p. 37)

Fasi di lavoro e attività

Nella lezione relativa alla prima fase (conoscenza di alcune nozioni minime sul funzionamento dell'organo vocale) il lavoro è stato accolto con interesse proprio perché è stato vissuto come una riflessione su quanto essi già sapevano, piuttosto che come una mia lezione (vedi tabella 2).

Questo, successivamente, si è rivelato essere un'arma a doppio taglio, perché sulla parte relativa alla respirazione, che avevo avviato come una lezione frontale, il loro interesse è andato rapidamente diminuendo, costringendomi ad abbandonare l'argomento.

Cos'era successo? Poiché i ragazzi non conoscevano i meccanismi che stanno dietro alla respirazione nel canto avevo deciso di operare in modo frontale; ma così facendo li avevo tolti dal ruolo attivo precedentemente avuto. Da qui si dipartono altri interrogativi: l'argomento "la respirazione nel canto" era stato collocato in modo pertinente all'interno della lezione o semplicemente per rispettare un ordine logico convenzionale nella successione degli argomenti? In altri termini: rispondeva a una reale necessità di approfondimento e di contestualizzazione? Era rilevante in quel momento del lavoro? Probabilmente sarebbe stato meglio accolto durante le attività di sperimentazione pratica, quando sarebbero potuti sorgere interrogativi relativi al "come fare" una certa cosa per ottenere un certo risultato, il che è effettivamente successo nella quinta fase.

Ho quindi concluso che non basta scegliere gli argomenti della lezione solo sulla base della loro funzionalità e della logica consequenzialità, come "qualcosa che si deve sapere per.."; essi devono essere collocati nell'attività didattica sulla base della loro effettiva pertinenza con il lavoro svolto, in modo che atti-

vino negli alunni l'interesse alla *necessità di sapere per...*, sollecitato dalla concreta esperienza di lavoro. La successiva esplorazione creativa della lingua parlata si è rivelata per loro più coinvolgente poiché li ha portati a scoprirne gli elementi sonori, a sperimentarli direttamente, a utilizzare il loro vissuto per ricordare se e dove avevano sentito qualcosa di simile (alla tv, al mercato, nelle canzoni...). Erano tornati a essere parte attiva dell'apprendimento.

La proposta di ascoltare *Sesto Nonsense* di Pettrassi è stata accolta positivamente dai ragazzi e l'ascolto ripetuto del brano ha rivelato in loro una capacità insospettata di coglierne alcuni aspetti significativi. Senza essere guidati, hanno trovato da soli parecchi motivi di riflessione relativamente ai fonemi utilizzati, al tipo di emissione usata, alle voci messe in gioco fino ad arrivare ad aspetti di tipo strutturale, quali l'uso dell'ostinato, l'alternanza delle voci e l'ordine logico-sequenziale del testo.

Gli interventi dei ragazzi mi hanno convinto che lavorare su un ascolto significativo, utile e capace di stimolare interesse, voglia di capire e di esprimersi in merito, rende il lavoro significativo per loro stessi, e

li spinge a mettere in gioco le proprie competenze per ottenere una soddisfazione personale, in una condotta che sta a metà strada tra quelli che Delalande chiama il gioco di regole e il gioco simbolico, una condotta che in questo caso potrebbe essere *capire come fare, e capire cosa esprime*.

Correzioni di rotta

Le riflessioni maturate attraverso gli stimoli ricevuti nella prima lezione mi hanno portato a modificare conseguentemente le fasi successive.

Ho quindi pensato di iniziare ogni attività proponendo un ascolto su cui fare una riflessione e ho proposto *Evaporazione* degli Area e due brani tradizionali: il canto di un emigrato italiano che vende fiori a Brooklin e un momento di una messa gospel.

Nella fase successiva, dedicata all'analisi degli ascolti, ho scelto alcuni momenti di brani del Novecento quali: *Nuits* di Xenakis, *Deutsche Tanze* di Schwehr, *Geographical fugue* di Toch e *Lux Aeterna* di Ligeti, modificando la lista precedente redatta che prevedeva invece brani di epoche diverse.

Analogamente ho rielaborato le attività da far svolgere a casa, pensandole in modo più legato allo svolgimento successivo del lavoro o come integrazione della fase successiva e non come semplici prove di valutazione del loro livello di comprensione.

Pertanto, l'attività relativa all'uso espressivo della voce e alle possibilità sonore della lingua parlata è stata spostata alla quarta fase (incentrata sull'ascolto e analisi di alcuni brani), trasformandosi nell'elaborazione di un testo che avrebbe dovuto preparare il lavoro di gruppo della lezione successiva. La consegna a casa prevista nella quarta fase è stata anticipata alla seconda ed è diventata la ricerca di brani vocali che, a parere dei ragazzi, proponessero particolari voci o modi di utilizzare la voce.

Di conseguenza la fase dedicata agli ascolti è stata suddivisa in una parte dedicata all'ascolto analitico delle mie proposte e l'altra all'ascolto analitico delle loro.

L'ascolto dei brani proposti dai ragazzi si è rivelato particolarmente interessante. Le loro proposte erano orientate verso la musica di consumo ed è stato significativo provare ad analizzare quel tipo di musica con le stesse modalità con cui avevamo analizzato gli ascolti precedenti. Comprendere le qualità di un suono vocale, correlargli un'intenzione espressiva, verificare se è coerente con le intenzioni espresse nel testo verbale e quale funzione svolge la parte strumentale: sono queste le attività sviluppate tanto su un brano di Ligeti, quanto su un brano di Raf o dei Neri per caso. Della Casa chiama questa attività «traduzione in modelli descrittivi pianificati», intendendo una conoscenza di tipo «decentrato, analitico, coscientemente strumentata» (Della Casa, 1985, p. 55). Si tratta di un decentramento osservativo e valutativo che consente di valorizzare le risorse del pensiero simbolico e le capacità di profondità anali-

Tabella 1: Indicazioni preliminari del progetto

Scuola accogliente: Scuola media Rolandino Pepoli
Tutor: Prof.ssa Chiara Ricciardi
Classi coinvolte: due prime medie di circa 25 ragazzi
Ore previste: 5/6 per ogni classe.

PREREQUISITI

Conoscenza dei concetti di:

- altezza, timbro, durata, intensità;
- registro: acuto, medio, grave;
- curva intonativa.

OBIETTIVI

- Indagare e classificare le proprietà sonore della voce;
- Saper utilizzare la voce variandone l'espressività nel parlato e nel canto;
- Conoscere nuove possibilità di creazione con la voce;
- Progettare e realizzare brani vocali.

CONTENUTI CONCETTUALI

Voce, vocalità; uso espressivo della voce nel parlato e nel cantato.

CONTENUTI MATERIALI

- Canto gregoriano: *In Baptismate Domini: Offertorium: Benedictus*
- Madrigale: Claudio Monteverdi, *Si ch'io vorrei morire*
- Mottetto: G.P.da Palestrina, *Dies Sanctificatus*
- Aria: Georg Friedrich Handel, "Presti omai l'egizia terra" dal *Giulio Cesare*
- Aria: Giuseppe Verdi, "Volta la terrea fronte" da *Un ballo in maschera*
- Goffredo Pettrassi, *Nonsense*
- Iannis Xenakis, *Nuits*
- Gyorgy Ligeti, *Aventures e Nouvelle aventures* (estratto)
- Gyorgy Ligeti, *Requiem* (estratto)
- un brano di vocal jazz
- alcuni brani di musica etnica

MEZZI E STRUMENTI

Lettore cd; registratore; videocamera.

tica, al fine di ottenere una rappresentazione significativa dell'oggetto sonoro osservato.

Ho ritenuto interessante far sperimentare per imitazione, all'intera classe, le sonorità che avevamo ascoltato.

La terza fase si è rivelata non più necessaria al progetto ed è stata quindi eliminata.

Per la realizzazione pratica della quinta fase che consisteva nell'elaborazione in gruppi di quattro o cinque ragazzi di un breve brano vocale (vedi tabella 2), ho pensato di dare solo un limite di tempo, e non indicare emissioni vocali predefinite da utilizzare. Ho maturato questa scelta sulla base degli esiti delle sperimentazioni precedenti e del feedback positivo ricevuto durante la problematizzazione dei contenuti proposti.

Dallo studio iniziale alla realizzazione: difficoltà e certezze

Qual è la finalità ultima di un progetto didattico? Motivare all'apprendimento? Stimolare un interes-

se? Attivare una condotta? Produrre qualcosa che riassume e rappresenti in pratica le attività sperimentate? Arrivare alla misurazione valutativa di un apprendimento?

Questi e altri interrogativi s'impongono in fase di elaborazione di un progetto curricolare e condizionano fortemente le scelte rispetto a metodi, contenuti e attività. Terminata la realizzazione pratica, è inevitabile che questi interrogativi si ripresentino nella riflessione sul lavoro svolto.

La prima questione importante è inerente all'impostazione del percorso didattico. Risulta fondamentale la conoscenza del contesto in cui si opera: uno stesso progetto, infatti, può funzionare solo in parte, o non funzionare affatto, in contesti diversi. Nel caso specifico della vocalità, che tocca anche aspetti legati all'emotività e alla comunicazione interpersonale, la questione si complica di variabili relative sia alla singolarità di ogni ragazzo sia alla comunicazione come pratica sociale. Se sugli aspetti legati alla soggettività possiamo intervenire, pur con cautela, nel caso delle pratiche sociali legate alla comunicazione ci troviamo a confronto con mo-

Tabella 2: Fasi di lavoro e attività

Le fasi del progetto

Fase 1

Conoscenza della vocalità (fisiologia) e delle sue possibilità espressive

Le attività

Conoscenza di come avviene la produzione del suono, con la messa in vibrazione delle corde vocali attraverso la respirazione. Sperimentazione/gioco di alcune tecniche di respirazione.

Fase 2

Vocalità applicata alla lingua parlata (differenze tra vocali, consonanti sonore e non)

Le prime due fasi potranno richiedere 1 ora

Comprensione delle possibilità sonore ed espressive della lingua parlata; esplorazione di vocali e consonanti, con eventuali approcci a una scrittura musicale non convenzionale. Ascolti: estratti da *Nuits* di Xenakis e il *Sesto nonsense* di Petrassi.

A casa. Quante modalità di emissione possiamo descrivere: parlato, gridato, sussurrato, mormorato...?

Quali sono le caratteristiche che le contraddistinguono: piano, dolce, scuro...? Pensiamo a una frase "pronunciata" con queste diverse modalità.

Fase 3 (1 ora)

Lettura delle frasi elaborate a casa e confronto delle differenti modalità di emissione descritte dai ragazzi.

Elaborazione di un elenco di aggettivi per descrivere le modalità di emissione del parlato usate nell'attività svolta a casa.

Sperimentazione pratica delle modalità di cui sopra con modifica di alcuni parametri sonori, per comprendere se e come cambia il senso.

Rappresentazione grafica delle emissioni sonore sperimentate.

Fase 4 (1 ora)

Ascolto (guidato) di brani caratterizzati da usi differenti della voce

Ascolto e analisi di brani e descrizione delle diverse emissioni vocali (piano, forte, chiaro, scuro, dolce, aggressivo...). Confronto delle caratteristiche rilevate nei brani ascoltati con quelle elaborate nel lavoro a casa dai ragazzi: somiglianze e differenze. Il risultato dei due lavori costituirà l'inizio della stesura di una tavolozza sonora da cui attingere per comporre brani da eseguire con la voce (il Vocal-bolario?)

A casa. Ascolto di brani proposti dall'insegnante. Di ognuno di essi si chiede la descrizione delle caratteristiche sonore.

Fase 5 (2 ore)

Fase sperimentale di applicazione di alcune forme di emissione vocale su un brano composto dai ragazzi

Composizione a gruppi di un brano da eseguire, utilizzando una consegna di tipo semantico, un brano letterario o un'idea sonora. Il brano dovrà essere una composizione e non una sonorizzazione. I ragazzi dovranno scegliere, motivandole, alcune forme di emissione vocale per la composizione che potranno variare attraverso gli altri parametri possibili; il numero di emissioni vocali da scegliere dovrà essere compreso tra cinque e otto. Ogni gruppo esegue il proprio brano davanti agli altri, che ascoltano e scrivono le loro impressioni. L'esecuzione viene registrata. Alla fine degli ascolti la classe discute su quanto ha ascoltato.

La verifica

La prima verifica sarà costituita dall'esecuzione a casa di alcune consegne (fasi 2 e 4). Di queste consegne si verificherà la coerenza tra capacità di ascolto ed esplicitazione di quanto ascoltato. Anche il lavoro di gruppo in classe di composizione del brano vocale, costituirà momento di verifica.

delli che passano attraverso i mass media: spacciati come espressione della cultura giovanile, in realtà sono dettati esclusivamente da esigenze di mercato. Se il modello che passa è basato sulla ripetizione ostinata di ritmi o *riff*, e se questi modelli sono ripetuti costantemente dai media, può essere naturale pensare che un'idea musicale considerata buona, possa bastare a se stessa e che non occorra altro che ripeterla un certo numero di volte per esprimere e comunicare musicalmente. Nelle prove finali dei ragazzi, per la maggioranza dei gruppi, la ripetizione pura e semplice è stato un elemento essenziale del brano elaborato. Non credo che questa scelta sia dovuta esclusivamente al fatto che la ripetizione è la forma più semplice di elaborazione; penso invece che la riflessione condotta in classe sugli ascolti non sia stata correttamente sviluppata e approfondita e non sia dunque riuscita a fornire ai ragazzi delle linee guida per la loro invenzione diverse da quelle che essi avevano già assorbito dall'ambiente culturale. Lasciarli liberi di costruire senza vincoli, ma anche senza indicazioni di lavoro, ha creato le condizioni perché prevalesse una condotta emotiva; di conseguenza la ripetizione è stata la prima idea ma anche lo scoglio su cui si sono subito bloccati, portandomi a intervenire sul loro lavoro con sollecitazioni di diverso tipo. In definitiva, credo che questa fase del mio percorso, costruita sulla convinzione che la comprensione dimostrata dai ragazzi nelle fasi precedenti avrebbe portato automaticamente a un apprendimento dimostrabile in un'attività pratica, abbia in realtà lasciato che prevalesse il condizionamento del contesto di appartenenza.

Solo nella fase conclusiva mi sono reso conto che poco spazio era stato dedicato al lavoro combinatorio, all'aspetto relativo al *con-porre*, al mettere insieme il materiale sonoro di cui si era fatto esperienza per produrre senso. La difficoltà dei ragazzi nasceva dall'aver riflettuto poco all'ascolto dei brani e conseguentemente aver sperimentato poco questa abilità; l'unica soluzione possibile per loro era rifarsi a modelli musicali conosciuti o quantomeno utilizzarli come punto di partenza per assolvere alla consegna ricevuta.

In questo senso la dicotomia tra apprendimento dei materiali sonori e l'utilizzo degli stessi attraverso alcuni criteri costruttivi diventa evidente e lascia aperti alcuni interrogativi.

Dalla comprensione dei materiali sonori alla capacità di utilizzarli autonomamente

La comprensione di un contenuto, verificata anche attraverso l'esemplificazione pratica, non implica necessariamente la capacità di utilizzare quel contenuto anche in contesti differenti da quello di apprendimento. Nella pratica vocale, saper descrivere coerentemente quanto appreso e saperlo riprodurre con la voce, non significa saperlo utilizzare per produrre senso in contesti diversi. Una cosa è l'assimilazione e la comprensione dei materiali sonori, un'altra è la capacità di utilizzare i materiali sonori. Quest'ultima presuppone un'abilità che, pur essendo trasversale a diversi contenuti del curriculum di Educazione Musicale, non si costruisce solo attraverso l'apprendimento del contenuto stesso, ma richiede una pratica costante. Se è pur vero che le inflessioni della voce, le modulazioni, le intonazioni, le accentuazioni, il ritmo e le sfumature timbriche e dinamiche sono tutti aspetti musicali intrinsecamente connessi all'espressione del linguaggio verbale, è altrettanto vero che il loro utilizzo in ambito musicale incontra difficoltà sintattiche e grammaticali analoghe a quelle della lingua parlata. Rimangono comunque aspetti positivi nel lavoro svolto dai ragazzi. In alcuni casi i tentativi di usare la voce non sono perfettamente riusciti, ma indicano come il percorso di apprendimento sia riuscito ad attirare l'attenzione verso alcune modalità di utilizzo della voce. Gli ascolti che hanno stimolato di più la loro creatività sono stati il *Sesto Nonsense* di Petrassi, *Evaporazione* degli Area e la *Messa Gospel*. I tre brani presentano ora il parlato, ora il declamato e ora il cantato, con sfumature intermedie tra le diverse modalità, nonché l'ostinato e la manipolazione del testo.

Queste modalità di uso della voce si ritrovano nei brani elaborati dai gruppi: da ciò risulta evidente che è stato per loro più facile scegliere l'emissione vocale con cui pronunciare o cantare il testo, piuttosto che organizzare formalmente le scelte in una costruzione di senso esplicitamente perseguita. Infatti, l'uso che è stato fatto della voce e del testo verbale è simile a un utilizzo del materiale sonoro che potremmo paragonare alla manualità propria di attività pratiche e che comporta un basso investimento simbolico. Probabilmente questo è dovuto al fatto che essi apprendono naturalmente la maggior parte delle espressioni sonore sia del canto che verbali, ma mancano ancora della consapevolezza del loro utilizzo artistico e della comprensione esplicita della dimensione simbolica. La loro difficoltà maggiore è nel comprendere che il senso complessivo che si ricava dall'organizzazione di materiali sonori diversi non è semplicemente la somma dei sensi di cui ogni singolo evento sonoro è dotato. Malgrado ciò i lavori dei gruppi non mancano di senso, e in molti di questi si può riconoscere un buon livello di elaborazione for-

Tabella 3: Questionario per l'analisi degli ascolti

Brano n.	usi della voce	dinamica	è variato	registro
	<input type="checkbox"/> Sussurrato	<input type="checkbox"/> Pianissimo	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Titolo
	<input type="checkbox"/> Mormorato	<input type="checkbox"/> Piano	<input type="checkbox"/> Poco	<input type="checkbox"/> Basso
	<input type="checkbox"/> Gridato	<input type="checkbox"/> Normale	<input type="checkbox"/> Abbastanza	<input type="checkbox"/> Medio
	<input type="checkbox"/> Parlato	<input type="checkbox"/> Mezzoforte	<input type="checkbox"/> Ad alternanza	<input type="checkbox"/> Acuto
	<input type="checkbox"/> Chiuso	<input type="checkbox"/> Forte	<input type="checkbox"/> Molto	<input type="checkbox"/> Misto
	<input type="checkbox"/> Inespressivo	<input type="checkbox"/> Fortissimo	<input type="checkbox"/> Moltissimo	

Scrivi che cosa ne pensi:

male. Ma si intuisce anche che esso è implicito nelle scelte effettuate e non è frutto di una scelta operata esplicitamente.

Per una conclusione: le teorie a posteriori

La formazione, così come il fare artistico, mira a una forma che non sempre è data fin dall'inizio. Progettare azioni e produzioni attraverso un percorso di riflessione, è "tentare", attraverso una continua interazione tra esperienza e riflessione sulla stessa.

Si potrebbe pensare alla progettazione come un orientamento del percorso senza prefigurarne in modo preciso i passi successivi, e considerandola invece esposta all'imprevedibilità degli eventi e alla negoziazione con i ragazzi, che sono tutt'altro che soggetti passivi.

Si tratta di prefigurare una riuscita a partire da una conoscenza iniziale e, mai come in questo caso, la forma è data in modo compiuto solo a posteriori, e neppure questo può assicurare che lo stesso percorso sia funzionale alla stessa maniera in un altro contesto.

Mi sembra pertinente riprendere la distinzione che opera Della Casa in merito a due diversi ambiti formativi che necessitano di due approcci diversi in fase di programmazione: un primo ambito, rivolto «verso la padronanza dei contenuti culturali», articolabile con maggior precisione in fase di programmazione; un secondo ambito, riguardante la «libera esplorazione degli oggetti sonori, [...] di attività espressive immediate», «che oppone resistenza all'analisi» e che «sarebbe piuttosto arduo pretendere di segmentare in componenti minute singolarmente controllabili» (Della Casa, 1985, pp. 10-11). Quest'area di discrezionalità richiede di intervenire con correzioni che adeguino il percorso alle variabili intervenute di volta in volta.

Il progetto sarebbe stato certamente più efficace se orientato dall'idea di ampliare verso una direzione precisa una conoscenza già esistente piuttosto che dall'idea di guidare verso un apprendimento predefinito. Avrebbe dovuto porsi l'obiettivo di contribuire a mettere in gioco la capacità di negoziare significati tra i soggetti – l'insegnante e i ragazzi – e la capacità di riflettere sui propri processi mentali e operativi intorno a quello che viene identificato come l'oggetto dell'apprendimento.

In questo senso, il lavoro sul linguaggio e le sue possibilità sonore non ha spostato di molto l'orizzonte conoscitivo dei ragazzi, perché erano già in possesso di un *background* implicito costruito attraverso la fruizione di linguaggi diversi: dai fumetti al cinema passando per i generi musicali a loro preferiti. Diversamente, porre l'accento sulla costruzione di senso con le possibilità sonore della lingua parlata avrebbe stimolato procedimenti metacognitivi più complessi ma significativi.

Spostare l'asse epistemico sull'aspetto produttivo, in questo caso l'invenzione, ne avrebbe messo maggiormente in evidenza la complementarità con l'aspetto fruitivo, ovvero percettivo, dell'ascolto. Entrambi

sono necessari infatti, e da qui la scelta di far partire dall'ascolto le diverse attività, ma è mancata nel mio progetto la connessione e l'interiorizzazione delle strutture, a favore di un'analisi delle qualità del suono vocale in realtà già ben chiare nei ragazzi.

Si può affermare che l'apprendimento di un contenuto deve essere calato all'interno di un pensiero organizzatore, perché sia l'espressione di un'intelligenza musicale e che la crescita formativa di ogni soggetto parte dalle proprie esperienze per elaborarle e dargli senso e formalizzarle.

La pratica vocale si presta a questa possibilità proprio perché la voce è il veicolo che unisce il linguaggio parlato al mondo dei suoni e può, con maggiore facilità, dare accesso a strutture fornite di senso di entrambi i linguaggi. I rischi da evitare sono quelli relativi all'uso della voce in semplice forma imitativa di quanto proposto, o peggio ancora la sua trasformazione nell'espressione sonora di una forma verbale, nella ricerca di una corrispondenza tra i due sistemi di significazione.

Si possono mutuare strutture di senso da un sistema all'altro, ma non si tratterà mai di una trasposizione di senso da un sistema verso l'altro.

Bibliografia

- CAPPELLI FIORELLA, TOSTO IDA MARIA, 1993, *Geometrie vocali. Giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano
- DELLA CASA MAURIZIO, 1985, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna
- DERIU ROSALBA, 2001, *Educazione Musicale*, in COLOMBO ADRIANO, D'ALFONSO ROSSELLA, PINOTTI MARIO (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia.*, La Nuova Italia, Firenze
- DERIU ROSALBA, 2000, "Intorno al concetto di competenza musicale", in *Musica Domani*, n. 116, EDT, Torino
- NOVAK J. D., GOWIN D.B., 1984, *Learning how to learn*, Cambridge, University Press (trad. it., 1989: *Imparando a imparare*, SEI, Torino)
- IMBERTY MICHEL, 1986, *Suoni Emozioni Significati*, CLUEB, Bologna
- SCHAFFER R. MURRAY, 1970, *When words sing*, Universal Edition, London
- SCHAFFER R. MURRAY, 1998, *Educazione al suono. 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Milano (ed. orig., 1992: *A sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making*)
- STEFANI GINO, 1998, *Musica: dall'esperienza alla teoria*, Ricordi, Milano
- TAFURI JOHANNELLA, 1995, *L'Educazione Musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino
- TOMATIS ALFRED, 1987, *L'oreille et la voix*, Paris (trad. it., 1993: *L'Orecchio e la Voce*, Baldini & Castoldi, Milano)
- TOSTO IDA MARIA, 1994, "La voce come luogo di attività interdisciplinari", in *Musica Domani*, n. 93, EDT, Torino
- TOSTO IDA MARIA, 2000, "Imitando si impara", in *Musica Domani*, n. 115, EDT, Torino
- TOSTO IDA MARIA, 2000, "C'è parlato e parlato", in *Musica Domani*, n. 116, EDT, Torino
- TOSTO IDA MARIA, 2000, "Una, due ... tante voci", in *Musica Domani*, n. 117, EDT, Torino
- TOSTO IDA MARIA, 2000, "L'intonazione: che passione", in *Musica Domani*, n. 118, EDT, Torino
- WILLELMS EDGAR, 1972, *L'oreille musicale*, Bienne, Suisse (trad. it., 1977: *L'orecchio musicale*, Zanibon, Padova)

Carnavalito

[ARGENTINA – BOLIVIA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

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

www.siem-online.it.

Posizione di partenza: cerchio di coppie frontali, dame all'esterno, cavalieri all'interno.

Introduzione: 8 misure (parte percussiva)

Parte A

1-5 Partendo da una disposizione non organizzata, con passi liberi e 3 battute di mano dove segnato, ci si dispone a cerchio in coppie.

Parte B

6 passi avanti con dx, pausa, sx, pausa
 7 passi sul posto con dx, sx, dx, pausa
 8 passi indietro con dx, pausa, sx, pausa
 9 passi sul posto con dx, sx, dx, pausa aggiungendo tre battute di mani
 10-13 ripetere misure 6-9.

Parte C

14-22 improvvisazione libera da soli o in coppie. Le improvvisazioni possono utilizzare tutta la sezione; oppure, nelle prime 8 misure, la coppia esegue l'improvvisazione, nelle successive il gruppo ripete.

Ripresa parti A, B, C, B, C

Carnavalito o *Carnaval* è una antica danza collettiva del nord-ovest dell'Argentina e della Bolivia che si pratica ancora oggi in coppia, ma in grandi gruppi portando in mano foglie di basilico e mais per augurare un buon raccolto.

Attività di movimento. Si concede agli alunni un tempo determinato per elaborare un'improvvisazione di coppia, prima senza e poi con la musica (si raccomanda sempre la semplicità e la brevità, perché i ragazzi sono portati a produrre movimenti eccessivamente difficili e complessi). Esempi: giochi di mani con battute alterna-

te dx e sx o entrambe, giri di coppia prendendosi con il braccio dx e poi sx, scambi di posizioni dei partner. Attività di ascolto. Esempi di *carnavaliti* sono presenti in *15 Estudios para piano – Estudio n. 10 – Carnavalito*; dalla *Misa Criolla* il *Gloria – Carnavalito Yaravi* di A. Ramirez. Interessante è l'ascolto di gruppi andini (Inti-Illimani e altri) dove, oltre al ritmo del *carnavalito*, si possono ascoltare i timbri degli strumenti tradizionali. Proposte esecutive. L'introduzione è costituita da una parte percussiva che può essere allungata a piacere: nell'originale, che comprende anche la chitarra (origi-

The musical score is divided into three main sections: Melodia 1 (measures 1-17), Mel. 2 (measures 18-22), and Coda (measures 23-24). The instruments are Melodia 1, Xilofono, Basso, and Piano. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 3/4. Chord symbols are provided above the Melodia 1 staff: F, F, C7, F, F, F, F, F, F. Measure numbers 10, 11, 18, and 12 are indicated. The Coda section is marked 'Coda' and contains measures 23 and 24.

nariamente il charango) che esegue il ritmo semimini-
ma, due crome, arriva a 22 misure.

Prima volta: parte A, B (melodia 1, xilofono, basso, pia-
no, percussioni), C;

Seconda volta: parte A, B (melodia 2, xilofono, basso,

piano, percussioni), C;

Terza volta: parte B (tutti), C (manca la parte A).

Le percussioni che sicuramente devono accompagnare
la danza vengono lasciate alle possibilità e al gusto del
docente. Un riferimento lo può dare il file midi nel sito.

Cantare a scuola: con quali materiali?

L'esperienza corale nella scuola rappresenta, per l'insegnante, una sfida a trovare materiali capaci di sviluppare le abilità dei ragazzi e, nello stesso tempo, capaci di interessarli e motivarli al canto.

L'autore, da sempre attento a questo ambito della formazione musicale, propone alcuni materiali di lavoro.

Al vostro Donato di Niccolò di Betto Bardi, chiamato per comodità Donatello, fu chiesto da un allievo: «Maestro, come si impara a dipingere?» Si narra che la sua risposta fu: «Dipingere e ancora dipingere». Una risposta eccellente anche nel campo del canto: infatti si impara a cantare attraverso la pratica.

Il problema reale è che ci sono tante differenti idee su come condurre l'esperienza del cantare in pratica. E, soprattutto, come invogliare alla pratica del canto.

Leonard Bernstein soleva affermare che solo dall'entusiasmo nasce la curiosità, e che solo gli allievi curiosi hanno forte volontà di imparare. Egli sosteneva infatti che tutte le conoscenze derivano dal desiderio di sapere. Ciò significa che tutte le conoscenze e tutte le capacità hanno bisogno dell'entusiasmo e della gioia, le sole in grado di provocare, come risultato, la curiosità.

La domanda che mi pongo oggi è: come è possibile stimolare la curiosità nei bambini? E inoltre, come è possibile superare i tanti ostacoli che influenzano il nostro lavoro? Come è possibile lavorare contemporaneamente con 29 coristi, siano adulti o bambini, che hanno voci diverse, problemi fisici, mentali e musicali differenti, interessi, gusti e motivazioni diversi?

Sappiamo che l'attività corale può essere realizzata in diversi contesti e con diversi scopi.

Non voglio qui occuparmi dei cori che praticano un canto corale di alto livello, ovvero fanno concerti, girano il mondo, fanno incisioni: si tratta di cori grandemente apprezzati e considerati un modello da copiare. Di questi cori fanno parte bambini molto motivati, che generalmente studiano uno strumento, frequentano lezioni di teoria e due lunghe prove settimanali; in breve hanno un'educazione semi-professionale. Di fatto questi ragazzi rappresentano una sceltissima élite.

In questo modo – naturalmente – si raggiunge un ele-

SEBASTIAN KORN

L'ONDA

Tutti

sssc qj sssc lrrr d srrr sssc ss c c scara i
 zzuu b rrr d scuu t crrr d ds crr d
 scua opa, scua bor dfa, scua scua, scua cca, scua ta, scua
 zzuu lu, ri de, cca ta, ac cor dfa, di scua dfa.
 eventualmente, ripetere – poi attacca

Gr. 2a | sssc qj sssc qj sssc qj sssc qj
Gr. 2b | sssc qj sssc qj sssc qj sssc qj
Gr. 3a | sssc lrrr d sssc lrrr d sssc
Gr. 3b | sssc crr d sssc crr d sssc crr d sssc crr d

Gli ostinati proseguono. Il gruppo 1 inizia il canone. Finiscono progressivamente i gruppi 3b, 3a, 2b. Il gruppo 2a continua in diminuendo, senza perdere l'intensità della pronuncia. Una voce a ritmo libero declama: «Tutte accoglie e fonde le dissonanze acute nelle sue volute profonde».

Il gruppo 2a finisce secondo la fantasia del direttore.

Finale: a 6 voci: 1a/1b canone – gruppi 2a/2b e 3a/3b ostinati.

Chiusura *ad libitum*.

Esempio 1: *L'onda* (testo: G. D'Annunzio)

L'idea che guida il pezzo è quella di ricreare l'atmosfera dell'acqua, del mare. Si tratta di un'idea onomatopeica. Il pezzo è organizzato in modo tale da provocare l'attività diaframmatica.

GLORIA

Melodia esp. 1.

Glo ri a, Glo ri a, in ex cel sis De o.

Ostinati

in ex cel sis De o.
Glo ri a, Glo ri a.
in ex cel sis De o.

Esempio 2: *Gloria*

Canone a 2 o 4 voci. Di facile esecuzione questa polifonia in cui la settima e la triade minore non rappresentano particolari problemi.

vatissimo livello corale. È un'esperienza meravigliosa e unica per i ragazzi che hanno talento e una forte motivazione. Ma del tutto lontana dalla normalità dell'esperienza musicale infantile e giovanile.

Completamente differente, infatti, è l'esperienza nella scuola dell'obbligo. Gli interessi dei bambini sono qui molto diversi: essi cantano perché *devono* cantare, non perché lo vogliano intimamente. Ci sono classi più dotate, alcune meno. A volte l'interesse di una classe per il canto dipende da fattori casuali come la presenza di un alunno con funzione di leader che ama il canto e riesce a comunicare anche ai compagni questa sua passione. Ma nella normalità l'attività corale nella scuola è piuttosto complicata. Ho molta ammirazione e rispetto per gli insegnanti che riescono a interessare i loro bambini al canto, e riescono a raggiungere discreti risultati.

Cori parlati

Il mio primo consiglio è di affrontare l'attività corale cominciando con il parlato. Anche attraverso il parlato si può fare musica, si può educare la voce e il senso ritmico. Parlare non richiede quella particolare predisposizione che il canto invece esige; parlando non si corre il rischio di sbagliare l'intonazione e di provocare lo sguardo severo dell'insegnante e le risate del gruppo-classe.

Vediamo cosa si può educare concretamente attraverso il parlato. La risposta è semplice: tutto tranne quanto è strettamente legato all'intonazione esatta, e cioè:

- l'articolazione delle consonanti, un aspetto molto, molto importante, che può portare in poco tempo a un miglioramento enorme anche nella pratica del canto; la purezza delle vocali, importante per una buona intonazione;
- i fraseggi e l'attività diaframmatica, ad esempio con una pronuncia intensa delle consonanti che fanno muovere il diaframma come *s, f, sc, c*, oppure con un respiro comune, che costringe i bambini a padroneggiare ed economizzare il loro fiato;
- l'espressività del testo, della singola parola, della singola lettera;
- la struttura ritmica del testo, la sua dinamica e tutto questo con una giusta postura;
- i primi passi polifonici: parlare un canone ad esempio è più semplice che cantarlo;
- l'incoraggiamento dei bambini a esprimersi senza correre il rischio di sbagliare l'intonazione;
- il coinvolgimento di bambini non proprio predisposti al canto; il parlato è, come il movimento, un'azione che si compie naturalmente e che tutti sanno più o meno gestire;
- la possibilità di raggiungere in poco tempo un bel risultato, il che ha una grande rilevanza psicologica;
- il parlato è un campo ideale per un direttore, che non ha studiato professionalmente il canto, per scoprire da autodidatta le funzionalità della propria voce.

re da autodidatta le funzionalità della propria voce.

E tutto questo attraverso filastrocche ritmate, cori parlati, eventualmente con strumenti ritmici. Gli insegnanti possono trovare parecchi materiali per questo lavoro (esempio 1).

L'attività non è particolarmente difficile e i bambini si divertono. È un inizio! Dopo, o contemporaneamente, propongo di iniziare con il canto a una voce, per mettere in pratica quello che i bambini hanno già imparato attraverso il parlato; un accompagnamento strumentale, ad esempio con lo strumentario Orff, o altri strumenti o con la chitarra suonata dall'insegnante aiuta l'intonazione ed educa l'orecchio.

Più tardi, a seconda ovviamente

ERWACHT IHR SCHLÄFER

Sve glia te vi ra gar ze che gis sui tò il eu eu, eu,
so le gra sa lu ta i taer ti si pri tav el ber.
Sve glia ta, sve glia te ene gis sui tò il eu eu, eu.
Cu cù eu cù eu cù eu cù eu eu.
Cu eu eu eu eu eu eu eu.

Esempio 3: *Erwacht ihr Schläfer* (Austria)

L'estensione del brano non desta problemi e complessivamente le diverse voci sono semplici da imparare. Anche qui prevale un'idea onomatopeica.

Siem – Corsi estivi 2003

Rimini
CORSI INTERNAZIONALI DI
FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO
DI DIDATTICA MUSICALE
XXXIV STAGIONE
7 / 12 luglio

DIDATTICA DEL PIANOFORTE

Annibale Rebaudengo (docente di pianoforte – Conservatorio “G. Verdi” di Milano)

7 – 12 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00

Per docenti di scuola media a indirizzo musicale, Liceo musicale, Conservatorio, scuole di musica pubbliche e private, diplomati e diplomandi in Pianoforte, diplomati e allievi dei corsi di Didattica della musica.

LIBERA LA VOCE!

Maddalena Koczka Tibone (cantante – Torino)

7 – 9 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00

Aperto a tutti coloro che utilizzano la voce.

E ADESSO CANTIAMO...

Maddalena Koczka Tibone (cantante – Torino)

10 – 12 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00

Aperto ai docenti di musica dei diversi ordini di scuola e a tutti coloro che sono interessati all'attività corale.

TRAME D'AFRICA

Ritmi e canti afro per la scuola dell'obbligo, e non solo...

Marco Giovanazzo (docente di percussioni, esperto di materiali “etnici” – Aosta)

7 – 12 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00

Aperto a tutti.

DIDATTICA... CHE SPETTACOLO!

Ciro Paduano (operatore musicale – Roma)

7 – 9 luglio, ore 9.00 / 12.00 o 16.00 / 19.00

Per docenti di scuola primaria e scuola dell'infanzia, animatori, operatori musicali.

DANZARE GLI ALTRI

Laura Campironi (esperta di danza popolare – Milano)

10 – 12 luglio, ore 9.00/12.00 o 16.00/19.00

Aperto a tutti.

Marsala
X CONVEGNO MARE MUSICA
28 luglio / 2 agosto

OH ISSA

Uno spettacolo musicale in scatola di montaggio

Paolo Cerlati (direttore dell'Atelier di Musica di Biella)

28 – 30 luglio, ore 9.00 / 13.00

Aperto a tutti.

DIMMI COME CANTI...

Elisa Poidomani (docente di direzione di coro per didattica – Catania)

28 – 30 luglio, ore 15.30 / 19.30

Aperto a tutti.

L'IMPROVVISAZIONE AL PIANOFORTE SECONDO IL METODO JAQUES-DALCROZE

Sabine Oetterli (docente di Ritmica Dalcroze – Roma)

31 luglio – 2 agosto, ore 9.00 / 13.00

Docenti di pianoforte e pianisti.

HOMO RIDENS

Maurizio Spaccaczocchi (esperto in Didattica e pedagogia della Musica – Pesaro)

31 luglio – 2 agosto, ore 15.30 / 19.30

Aperto a tutti.

PERCORSO DI FORMAZIONE PER OPERATORE MUSICALE – SECONDA SETTIMANA ESTIVA

28 luglio / 2 agosto 2003 (48 ore)

LA MANO LA MENTE E IL CUORE

Teoria e metodi di animazione musicale – 2

Maurizio Spaccaczocchi

ore 9.00 / 11.00

LA VOCE E IL GESTO

Vocalità e direzione di coro

Elisa Poidomani

ore 11.15 / 13.15

ESPRESSIVITÀ MUSICALE

ED ESPRESSIVITÀ CORPOREA – 2

Sabine Oetterli

ore 15.30 / 17.30

ABITARE I SUONI

Nella molteplicità delle musiche e delle pratiche

Paolo Cerlati

ore 17.45 / 19.45

CLUSTER 2003 ASSOCIAZIONE MUSICALE – SIEM

Regione Autonoma Valle d'Aosta – Assessorato per l'Istruzione e la Cultura
AIAT Monte Cervino – Comune di Châtillon – Comune di Saint-Vincent – Assessorato alla Cultura
Châtillon – VACANZA STUDIO

22 / 31 agosto

*Per allievi e docenti di Scuola Media ad indirizzo musicale, scuole popolari di musica,
corsi inferiori di Conservatori e Istituti di musica, amatori giovani e adulti*

All'edizione 2002 erano presenti 120 musicisti, giovani e meno giovani, provenienti da ogni parte d'Italia, che hanno vissuto una settimana intensa seguendo: lezioni individuali, esercitazioni orchestrali, laboratorio di percussioni in cerchio, analisi, elaborazione e improvvisazione di gruppo, laboratorio per la costruzione di strumenti musicali, ascolto, seminari teorico-pratici. Anche quest'anno tutto ruoterà attorno ad una narrazione, che costituirà il *fil-rouge* delle esibizioni pubbliche di fine corso. Si farà musica nelle piazze, per le strade, in teatro sotto forma di marching band, musica da strada, musical. Gli insegnanti avranno occasione di vivere direttamente un'esperienza ricca e innovativa di autoaggiornamento, scambiando saperi e competenze con lo staff e i musicisti di Cluster.

DOCENTI – Violino: **Mariateresa Lietti**, Violoncello: **Luca De Marchi**, Flauto: **Daniela Priarone**, **Alessandra Masoero**, Clarinetto e Sassofono: **Luciano Meola**, Tromba: **Alberto Mandarinini**, ass. **Matteo Albicini**, Chitarra: **Gianni Nuti**, Chitarra e musica d'insieme: **Lucia Pizzutel**, **Marco Silletti**, Pianoforte: **Mariangela Arnaboldi**, Percussioni: **Marco Giovanazzo**, Laboratorio orchestrale, improvvisazione e repertorio jazz: **Alberto Mandarinini**, Musica d'insieme in cerchio: **Marco Giovanazzo**, repertori etnici: **Claudio Dina**, Laboratorio teatrale e d'espressione corporea: **Paola Roman**, Atelier per piccoli musicisti: **Gianpaolo Bovio**

Sul sito dell'Associazione www.siem-online.it si possono consultare i programmi dettagliati.

Info: segreteria SIEM – tel./fax 011.9364761 – email: siemsegr@libero.it

Info CLUSTER: tel. 0165.257066 / 349.08805040 – www.clustervda.org – email: cluster.aosta@libero.it

Storia di Babar e di una lezione concerto

La compresenza di un animatore, un pianista e un attore consentono ai bambini di cogliere in modo intuitivo ed efficace le caratteristiche musicali del testo che accompagna l'azione narrativa.

La lezione-concerto diventa occasione per costruire un dialogo che, grazie all'attenzione degli adulti, rende davvero i bambini autori consapevoli di scoperte musicali significative.

Ottanta bambini di sei-sette anni sono seduti in una sala del Teatro Comunale di Bologna.

Un attore, Pasquale Marangoni, ha preparato un piccolo teatro su cui anima delle sagome di legno colorato. Il pianista, Carlo Mazzoli, è pronto davanti al suo strumento.

Sta per cominciare una lezione-concerto dedicata al primo ciclo della scuola elementare, *La storia di Babar*. L'idea è quella di raccontare la fiaba dell'elefantino nella versione musicata da Francis Poulenc: musica bellissima ma difficile da analizzare all'ascolto, piena di dissonanze e scarsamente memorizzabile. Anche la fiaba, in realtà, presenta un impianto narrativo poco organico, in cui i diversi passaggi non sono sempre ben risolti e il valore simbolico dell'intero racconto è frammentario e complessivamente debole. L'operazione dunque si presenta tutt'altro che semplice. Soprattutto se si considera che l'idea-guida delle lezioni-concerto che il Teatro organizza da una decina d'anni insieme alla Siem di Bologna è che i bambini debbano vivere un approccio attivo alla musica e, dunque, che il compito dell'animatore non sia quello di spiegare loro i brani che ascolteranno, ma di aiutarli a scoprire da sé come è fatta la musica e come comunica. È lui infatti a proporre modi diversi per indagare la musica o per ascoltarla: è lui a indicare a cosa fare attenzione prima di un ascolto o a stimolare i bambini a esprimere, dopo l'esecuzione, quello che hanno spontaneamente colto, rilanciando e approfondendo le osservazioni più significative anche quando esse sono espresse con un linguaggio impreciso e approssimativo.

In questo progetto l'incontro con la musica dunque non è concepito come evento da vivere rispettosamente in silenzio, ma come momento in cui formulare ipotesi sulla musica ascoltata e poi verificarle. Il

ROSALBA DERIU

musicista interviene in questo processo smontando e rimontando la musica per farne emergere aspetti altrimenti non udibili; rallentando, accelerando, cambiando registro, suonando legato o staccato, piano o forte, sottolineando una parte più delle altre ecc., egli mostra gli aspetti della musica cui fare attenzione.

Ma perché la lezione-concerto funzioni, bisogna che le musiche proposte siano "avvicinabili" dai bambini, ovvero che essi siano in grado di percepirne e di riconoscerne – a orecchio, si intende – alcune caratteristiche fondamentali.

La musica di Poulenc sembrerebbe, da questo punto di vista, veramente ostica. Ma forse l'operazione non è impossibile.

Fra parole e suoni

Dico ai miei piccoli ascoltatori che la fiaba verrà loro raccontata dai suoni del pianoforte di Carlo e dalle parole e dai personaggi di legno preparati da Pasquale. L'attore comincia il suo racconto, facendo muovere le sagome sul teatrino e mimando lui stesso alcune situazioni, con grande divertimento dei bambini.

Nella grande foresta è nato un piccolo elefante. Si chiama Babar. La sua mamma gli vuole un gran bene. Quando lo addormenta lo culla con la sua proboscide, cantando dolcemente.

Babar cresce in fretta. Ora gioca insieme agli altri piccoli elefanti. È uno dei più carini. Guardate come si diverte a scavare la sabbia con una conchiglia!

Interrompo la narrazione e chiedo: Quante musiche avete sentito? Erano uguali o diverse? So che il rischio di questa lezione-concerto è che la *storia narrata* prevalga sulla *storia musicata* e voglio aiutare i bambini a prestare attenzione ai suoni che sentono e a capire

quale relazione li lega alle parole.

Comincia la discussione: le musiche sono due, tutti se ne sono accorti. La prima è una ninna nanna, mi dicono, e la seconda è più agitata. Proviamo allora, tutti insieme, a definire qualcuna delle caratteristiche sonore della ninna nanna ascoltata (Figura 1): lenta, si muove nella zona centrale del pianoforte, piano e legata. Sull'ultimo aggettivo non tutti sono d'accordo. Non ho dubbi che i bambini siano perfettamente in grado di percepire la differenza fra suoni legati e suoni staccati, ma, evidentemente, non hanno ancora sufficientemente chiaro il concetto di legato/staccato.



Figura 1

Ci viene in aiuto il pianista che ci fa ascoltare la ninna nanna in versione staccata e senza pedale. Gran divertimento dei bimbi e fine di ogni disputa: la ninna nanna di Poulenc è indiscutibilmente legata.

Potere dei suoni! Troppo spesso si chiede al musicista della lezione-concerto *solo* di suonare i brani concordati, ma la vera forza della sua presenza sulla scena è la possibilità di interagire con i bambini proprio con i suoni: quello che l'animatore spiega con le parole, il musicista può spiegarlo, a volte con maggiore efficacia, suonando il proprio strumento: modificando seduta stante l'esecuzione, introducendo delle varianti e apportando quelle modifiche che, senza ulteriori commenti verbali, portano i bambini a capire da sé alcuni dei concetti fondamentali della musica – alto/basso, legato/staccato, ascendente/discendente, piano/forte e così via –, il musicista consente infatti ai nostri piccoli ascoltatori di verificare autonomamente le proprie idee sulla musica.

Il bambino che alla fine della lezione-concerto chiede ridendo al pianista se gli suona un'ultima volta la ninna nanna staccata che l'ha fatto tanto divertire, non si dimenticherà il concetto di legato/staccato in musica. Ascoltiamo ancora una volta il tema della ninna nanna, perché, dico loro, lo ritroveremo più avanti nella storia e allora sapranno certamente riconoscerne il ritorno. Vedo i bambini chiudere gli occhi e tenersi la testa fra le mani mentre ascoltano il pianoforte, a mostrarmi che si stanno impegnando a far entrare quella musica nelle loro menti, per trattenerla fino al suo prossimo ritorno.

La discussione affronta poi la seconda musica, quella che accompagna i giochi di Babar sulla sabbia (Figura 2): per ricordarcela il pianista ce la suona un'altra volta.



Figura 2

Sono tutti d'accordo nel dire che è una musica veloce, forte, suonata prevalentemente nella parte sinistra del pianoforte. Dunque, suggerisco, nel registro grave. Ma il concetto di grave/acuto è lontano dalle menti dei miei interlocutori che mi guardano senza capire. E qui, lo so bene, non è solo un problema di padronanza del linguaggio specifico: qui il problema è anche di natura percettiva. I bambini a questa età non sono ancora del tutto capaci di estrarre all'ascolto quella caratteristica che va sotto il nome di altezza, senza confonderla con altre dimensioni del suono. Mi aiuta nuovamente il pianista, suonando l'inizio del brano nel registro acuto. L'effetto è così comico che i bambini ridono apertamente e rumorosamente: immaginano un Babar che cammina in punta di piedi o, addirittura che sia stato trasformato per magia in un piccolo e leggero uccellino.

Sottolineo ancora una volta che la musica dei giochi di Babar sulla sabbia è grave. So che non basterà per apprendere il concetto di alto/basso. Ma torneremo ancora su questo nel corso della lezione-concerto.

Pasquale riprende il suo racconto:

Babar, tutto contento, se ne va a passeggio in groppa alla sua mamma. Quando...

Lo interrompo e propongo ai bambini di farci raccontare il seguito della storia non da Pasquale ma dai suoni del pianoforte. Sono sicura che capiranno da soli cosa succede al nostro piccolo Babar. In questo passaggio infatti la musica scritta da Poulenc segue passo passo la narrazione – che è prevista proprio *durante* l'esecuzione pianistica, e non *prima* come di norma in quest'opera – con effetti improvvisi e spettacolari. Sono sicura che i bambini coglieranno le caratteristiche più importanti di questo racconto sonoro e, soprattutto, che questo brano sarà capace di attirare la loro attenzione fino alla fine.

Durante l'esecuzione osservo i loro volti: nella prima parte della musica – la “passeggiata di Babar in groppa alla sua mamma”, lenta, calma e ripetitiva – la loro concentrazione sfuma abbastanza presto, ma l'interesse si riaccende improvviso quando il tranquillo e regolare incedere degli accordi prima ascendenti e poi discendenti viene interrotto da un breve accordo dissonante, forte e secco nel registro acuto. Vedo di colpo tutti i bambini girarsi verso il pianoforte e seguire con lo sguardo le rapide evoluzioni delle mani di Carlo. E saranno ancora attenti durante tutta l'ultima parte del brano: le veloci biscrome seguite dagli accordi veloci e accentati e il lungo movimento discendente che percorre tutta la tastiera del pianoforte e rallentando si ferma su un accordo grave, piano e consonante (il riposo finalmente, dopo tanta angoscia) li avvince quasi come il racconto che poi farà loro Pasquale (Figura 3 a pagina seguente).

Al termine dell'esecuzione pianistica le loro mani sono tutte alzate, desiderose di raccontarmi cosa hanno sentito. L'accordo dissonante e acuto che ha troncato la passeggiata di Babar li ha spaventati (è aspro, mi dice in modo del tutto pertinente una bambina); la musica era inizialmente tranquilla ed è stata interrotta, mi dicono, da un suono strano. Riascoltiamo l'ac-

Tout à coup un élan chasseur, caché derrière un buisson, tire sur eux.

Le chasseur a tué la maman. Les singes se cachent, les oiseaux s'envolent. Le chasseur court pour attraper le pauvre Babar. Babar se sauve parce qu'il a peur du chasseur.

Molto agitato

cider beaucoup

mais progressivement

Tous Lent

Figura 3

cordo dissonate e osserviamo anche il lungo movimento discendente in rallentando che porta alla conclusione del brano. Sono tutti d'accordo nell'affermare che qualcosa ha turbato la passeggiata e che è seguito un movimento frenetico. Qualcuno conosce la storia e ci dice che l'accordo dissonante è il cacciatore, anzi lo *sparo* del fucile del cacciatore. Ma, ci chiediamo, chi è che scappa? Perché non c'è dubbio che dopo lo sparo, la musica ci dica con chiarezza che qualcuno corre, corre, fino a perdere il fiato e a fermarsi sfinito.

A questo punto chiediamo a Pasquale di raccontarci la storia e i bambini, soddisfatti, trovano finalmente conferma alle ipotesi appena formulate.

D'un tratto un cacciatore crudele, nascosto dietro a un cespuglio, spara su di loro. Il cacciatore ha ucciso la mamma. Le scimmie si nascondono, gli uccelli volano via. Il cacciatore insegue il povero Babar per catturarlo, ma Babar scappa, perché ha paura del cacciatore.

Dopo qualche giorno, quando ormai è stanchissimo, Babar arriva in una città. Rimane stupefatto perché è la prima volta che vede tante case. Quante cose nuove! Guarda quante belle strade! Quante automobili e quanti autobus!

Pasquale accompagna l'ultima esclamazione con la mimica e la gestualità da attore consumato, rivolgendo lo sguardo lontano, oltre i bambini, come se vedesse davvero gli autobus. E i bambini cadono nel gioco: si voltano per vedere anche loro ciò che provoca tanta meraviglia! Poi si girano sorridendo verso Pasquale come a dirgli: *lo sapevamo che facevi per finta.*

Capiamo che sono coinvolti nella finzione teatrale, e

che la riconoscono come finzione. Tant'è che quando, durante una scena successiva Pasquale addenterà una bella pasta piena di crema – vera – per mimare l'arrivo di Babar e dei suoi amici in pasticceria, i bambini lo guarderanno increduli, come se avesse violato una delle convenzioni del teatro che recita che tutto – dunque anche le paste – deve essere finzione.

La storia prosegue:

Ma quello che interessa di più a Babar sono due signori che incontra per la strada. Pensa fra sé e sé: «Che bei vestiti! Piacerebbe anche a me avere un bel l'abito! Ma, come posso fare?».

Fortunatamente un'anziana signora, molto ricca e amante degli elefantini, capisce, guardandolo, che Babar ha voglia di un bel vestito. Siccome è molto gentile, gli regala il suo portamonete. Babar le dice: «Grazie, signora».

Adesso Babar abita con l'anziana signora. Ogni mattina fanno ginnastica insieme, poi Babar fa il bagno.

Interrompo nuovamente la narrazione: chi fa ginnastica per primo? Come lo si capisce? Riascoltiamo la musica (Figura 4) e concentriamo l'attenzione sull'uso che Poulenc fa dei registri alto e basso per indicare i due diversi personaggi, l'anziana signora (che Pasquale ha disegnato piccola e magra) e Babar, giovane, ma pur sempre un elefante. E mentre riascoltiamo un'ultima volta il brano, sono loro a indicare a Pasquale, al momento giusto, quale dei due personaggi deve muovere.

Per il divertimento dei bambini, l'attore finge una grande confusione, io fingo di sgridarlo e i bimbi giocano, una volta tanto, a fare “quelli che sanno la risposta giusta”.

Dopo il gioco, possiamo riprendere la narrazione:

Moderé ♩ = 100

Lento

piu basso

piu in alto

Lento

Figura 4

Tutti i giorni Babar va a fare un giretto in automobile. L'anziana signora gli regala tutto quello che vuole. Ma Babar non è del tutto felice, perché non può giocare nella grande foresta insieme ai cuginetti e alle scimmie, sue amiche. Spesso, alla finestra, sogna a occhi aperti, pensando alla sua infanzia, e piange ricordandosi della sua mamma.

E qui si tocca uno dei punti più significativi della fiaba di Babar, quello che colpisce maggiormente i bambini: la morte della madre e l'abbandono in cui si trova il figlio sono temi densi di risonanze simboliche per i nostri piccoli ascoltatori, che non hanno dubbi sul fatto che Babar è triste non tanto perché non può più giocare nella foresta con i suoi amichetti, ma per l'assenza della sua mamma.

A noi interessa capire come fa la musica a raccontarci la tristezza di Babar. Anzi, come fa a dirci che Babar è triste proprio perché gli manca la mamma. È una domanda difficile, per dei bambini di sei – sette anni e riascoltiamo la musica per cercare suggerimenti. Carlo ci aiuta con il pianoforte, dando il giusto risalto al tema della ninna nanna che riemerge proprio in questo punto affidato alla voce superiore della mano destra (Figura 5). E i bambini se ne accorgono.



Figura 5

Per essere sicuri che si tratti proprio della stessa ninna nanna ascoltata all'inizio, il pianista ce ne ripropone un frammento così i bambini possono fare da sé il confronto. Un po' uguale e un po' diversa, suggerisce un bambino particolarmente attento, e ha ragione. La melodia è la stessa ma la sonorità complessiva è un po' diversa, più sonora e scura nella musica del ricordo – la melodia è qui armonizzata con accordi eseguiti nella zona grave del pianoforte –, più pulita e semplice nella ninna nanna originale.

Le mamme arrabbiate

Sono passati due anni.

Un giorno, durante la sua solita passeggiata, vede due elefantini, tutti nudi, che gli vengono incontro. «Ma sono Arturo e Celeste, i miei cugini!» dice stupefatto all'anziana signora. Babar abbraccia Arturo e Celeste, poi va subito a comprare dei bei vestiti per loro. Poco dopo li accompagna in pasticceria a mangiare dei dolci squisiti.

Nel frattempo, nella foresta, gli elefanti cercano e chiamano Arturo e Celeste; le loro mamme sono molto preoccupate.

Fortunatamente, un vecchio marabù, volando sopra la città, li ha visti e si precipita ad avvisare gli elefanti.

Le mamme di Arturo e Celeste partono a cercarli nella città. Sono contente di ritrovarli, ma li rimproverano perché sono scappati.

Il motivo delle mamme che sgridano i loro figlioli (Figura 6) perché sono scappati è un punto capace di coinvolgere ed emozionare il nostro pubblico. Riascoltando la musica delle *mamme arrabbiate*, i bambini mimano il gesto dei figli che si fanno piccoli piccoli, mostrando così la loro spontanea e immediata identificazione non con il protagonista dell'azione, le mamme in questo caso, ma con chi sentono più affine e vicino alla propria esperienza.



Figura 6

Per contrasto ascoltiamo anche il brano delle *mamme preoccupate* e proviamo a definirne alcune delle caratteristiche sonore più evidenti (Figura 7): accordi gravi, dall'incedere regolare, assai diversi da quelli mobili e imprevedibili che caratterizzano la musica delle *mamme arrabbiate* che, mi dicono, fa proprio paura.

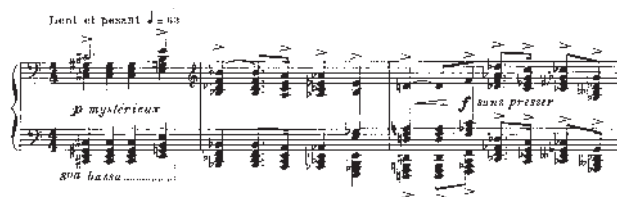


Figura 7

Riascoltiamo anche la musica del marabù che vola sulla città e, insieme, ne sottolineiamo le differenze principali con la musica degli elefanti: qui l'andamento è veloce, la sonorità leggera e brillante e prevale chiaramente il registro acuto, notano i bambini, che ormai usano con eccessiva disinvoltura il concetto di acuto/grave (Figura 8).



Figura 8

A questo punto il pianista propone un gioco di riconoscimento, anche per preparare quello che faremo alla fine della lezione-concerto: suona uno dei tre brani appena ascoltati e chiede ai bambini di individuare a quale dei tre momenti della storia si riferisce. I risultati sono molto buoni e il gioco si rivela fin troppo facile.

Pasquale può riprendere il suo racconto: *Babar decide di partire con Arturo, Celeste e le loro mamme per rivedere la grande foresta.*

Tutto è pronto per la partenza. Babar abbraccia la signora sua amica. Le promette di ritornare. Non la dimenticherà mai. L'anziana signora resta sola. È triste e pensa: *Quando rivedrò il mio piccolo Babar?*

Di nuovo una musica triste. Con un effetto particolare che cerchiamo di scoprire assieme: la mano sinistra del pianista esegue, dall'inizio alla fine, un ostinato ritmico (Figura 9).



Figura 9

Per aiutarli nell'individuazione della cellula ritmica Carlo esegue il frammento facendo emergere con chiarezza l'ostinato. Poi proviamo a realizzarlo con dei gesti-suono, mentre il pianoforte esegue l'intero brano:

♪	♪	♪	♪	♪
mano su	mano su	battito	schioc-	schioc-
coscia	coscia	di mani	co sx	co dx
sx	dx			

Quale musica per il matrimonio?

Sono partiti; per le mamme non c'è abbastanza posto sull'auto; allora la seguono di corsa sollevando le proboscidi per non respirare la polvere.

Ahimè! Quello stesso giorno il re degli elefanti, durante una passeggiata, ha mangiato un fungo cattivo. Avvelenato. Il re è stato molto malato. Così malato che è morto. È una grande disgrazia.

Dopo il funerale i più anziani fra gli elefanti si sono riuniti per scegliere un nuovo re.

Proprio in quel momento sentono dei rumori; si girano e, cosa vedono? Babar che arriva nella sua automobile e tutti gli elefanti che gridano: «Eccoli eccoli, sono ritornati! Buongiorno Celeste, buongiorno Babar! Buongiorno Arturo! Che bei vestiti, che bella automobile!».

Allora Cornelius, il più vecchio degli elefanti, dice con la sua voce tremolante: «Miei cari amici, noi cerchiamo un re, perché non scegliere Babar? Torna dalla città, ha imparato tante cose vivendo fra gli uomini. Diamo a lui la corona».

Tutti gli elefanti trovano che Cornelius ha ragione. Impazienti aspettano la risposta di Babar.

«Vi ringrazio di tutto» dice allora Babar, «ma prima di accettare devo dirvi che durante il viaggio mi sono fidanzato con Celeste. Se io sono il vostro re, lei sarà la vostra regina».

Viva la regina Celeste! Viva il re Babar! gridano tutti gli elefanti senza esitare.

E fu così che Babar divenne re.

È questa la parte più strampalata e meno significativa

della fiaba di Jean de Brunhoff: Babar diventa re senza aver fatto nulla per meritarselo. Inoltre la soluzione narrativa utilizzata per giungere a ciò, la morte di un vecchio re degli elefanti mai menzionato prima, è improvvisa e poco credibile. I bambini fanno fatica a raccapazzarsi e Pasquale, sottolineando chiaramente i passaggi più importanti della storia ed eliminando alcune parti del racconto che appaiono francamente inutili e sovrabbondanti, cerca di far cogliere ai bambini il nocciolo della fiaba. Che, siamo sicuri, non resterà nel loro immaginario come una storia particolarmente memorabile. Ma noi, forse in modo presuntuoso, confidiamo che sia memorabile l'esperienza globale, quella in cui l'incontro di parole e musica ha consentito loro di vivere un approccio curioso e significativo con la musica.

Babar disse allora a Cornelius: «Fra otto giorni sposerò Celeste: allora faremo una grande festa per il matrimonio e per l'incoronazione».

Poi Babar chiede agli uccelli di invitare alle sue nozze tutti gli animali.

Gli invitati cominciano ad arrivare.

Il dromedario, incaricato di comprare in città i vestiti per le nozze, giunge appena in tempo per la cerimonia.

Manca proprio solo il matrimonio per concludere questa storia. Chiedo ai bimbi come sarà, secondo loro, la musica dello spozalizio: *dolce, delicata, romantica* mi rispondono i più, mentre qualcuno azzarda, addirittura, *allegro*. In realtà la musica scritta da Poulenc non è affatto dolce né romantica. Il pianista ne suona un frammento (Figura 10).



Figura 10

È una musica seria, dice senza nascondere la delusione un bambino dell'ultima fila. Eh sì, è proprio una musica seria, dall'incedere lento, pesante e solenne. Ma non dobbiamo dimenticare che Babar è un re e la cerimonia che si sta per celebrare è un evento assai importante. E la musica non può essere da meno.

E come ci si muove su una musica così? Pasquale accenna qualche camminata sulla musica suonata da Carlo: la prima è affrettata e disinvolta, ma i bambini la ritengono inadatta al momento. Infine adotta un portamento austero e solenne e una camminata lenta e cerimoniale, e allora i bambini sono soddisfatti.

Chiedo al pianista se, dopo il matrimonio, si farà festa e si ballerà e Carlo mi risponde suonando qualche battuta della musica per il ballo che segue la cerimonia. E qui finalmente i bambini ritrovano soddisfatte

le loro aspettative: che matrimonio è se non c'è nemmeno una musica allegra?

Faccio notare che, a un certo punto, anche gli uccelli *si uniscono all'orchestra*: ma dove? Sapranno individuare il punto? I bambini ascoltano con attenzione e, al momento giusto, riconoscono le stesse sonorità che hanno già incontrato nella musica che accompagna il marabù nei suoi voli sopra la città alla ricerca di Arturo e Celeste. Anche in quel punto infatti prevalgono i suoni nel registro acuto e una sonorità leggera e brillante (Figura 11).



Figura 11

Ora siamo davvero pronti per concludere: chiedo a Pasquale di scegliersi una dama fra le bambine presenti per mostrarci cosa succede durante il matrimonio, l'incoronazione e la festa. Sono almeno due le bambine che vogliono recitare la scena del matrimonio e Pasquale, collocate le due dame una alla sua destra e l'altra alla sua sinistra, si avvia a celebrare un improbabile matrimonio a tre.

Agli altri bambini suggerisco di prestare attenzione alla musica che Carlo ci suonerà e di alzare la mano quando riconosceranno l'intervento degli uccelli.

Diamo dunque il via alla scena del matrimonio:
Matrimonio di Babar.

Incoronazione di Babar.

Dopo il matrimonio e l'incoronazione tutti quanti danzano allegramente.

Gli uccelli si uniscono all'orchestra.

Pasquale e le sue dame recitano degnamente la scena del matrimonio, dell'incoronazione – per la quale estraggo, a sorpresa, una bella corona di cartone tutta d'oro che fa la sua figura sulla capigliatura un po' trasgressiva di Pasquale/Babar – e della festa finale. I bambini sono attenti soprattutto alle evoluzioni delle loro compagne, che Pasquale trascina in una danza indiativolata, ma prestano attenzione anche alla musica e al momento giusto vedo alzarsi qualche mano a indicarmi la prevalenza del registro acuto, proprio quando gli uccelli *si uniscono all'orchestra*. Poi Pasquale riaccompagna al posto le sue due dame e conclude la storia.

La festa è finita.

Scende la notte e sorgono le stelle. Il re Babar e la regina Celeste, felici, pensano alla loro futura vita insieme. Ora tutto dorme; gli invitati sono tornati alle loro case: sono contenti anche se un po' stanchi per aver tanto ballato. Si ricorderanno a lungo di questa bella festa. Fine.

I bambini sono soddisfatti e un po' stanchi, ma sono attirati dall'idea degli indovinelli musicali: Carlo suonerà qualche frammento di musica e loro dovranno individuare a quale punto della storia si riferisce. Il primo indovinello è facile: si tratta della musica del matrimonio, ancora fresca nelle loro orecchie e il riconoscimento è immediato. Più problematico quello della "musica della ginnastica", mentre risulta facile quello del marabù che vola sopra la città. Qualcuno ne chiede altri, ma decidiamo di salutarli; mentre le maestre cercano di radunare le classi per farle uscire, dobbiamo difendere il teatrino di Pasquale e le sue sagome di legno dall'assalto dei bambini che vogliono vedere da vicino i personaggi della storia appena ascoltata.

Per fortuna il pianoforte è robusto e regge bene la curiosità infantile.

© Degli esempi musicali: Paris Music 1949, 1989 for all countries, Chester Music Ltd., London.

Musica Domani in libreria? La trovate qui.

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

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

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

Gesti

JOHN PAYNTER

Spesso raccontando qualcosa si usano i gesti insieme al linguaggio verbale. In effetti, molta gente trova abbastanza difficile tenere ferme le proprie mani quando parla! Noi accompagniamo ciò che stiamo dicendo con una varietà di gesti grandi e piccoli, forti o aggraziati, casuali, incitanti, tranquillizzanti, che mettono in guardia, o incoraggiano. Talvolta agitiamo le nostre braccia in modo furioso, indichiamo con le dita, stringiamo i pugni, scuotiamo la testa, accenniamo con il capo o alziamo le spalle. Facciamo anche gesti con il viso, increspando le labbra, corrugando o alzando le sopracciglia, guardando in alto per esprimere disperazione o derisione. Compriamo movimenti anche durante le conversazioni telefoniche, parlando a persone che non possiamo vedere e che non possono vederci! Gesticolare sembra essere un aspetto importante della comunicazione, un modo di enfatizzare particolari contenuti. Sebbene i gesti creino una certa "continuità" mentre stiamo parlando, ogni gesto è separato dall'altro, è un'azione a sé stante che non si sviluppa, ma ne fa semplicemente scaturire un altro diverso.

In musica siamo abituati all'idea che i "materiali musicali" si sviluppino. Vale a dire che melodie, cellule ritmiche, combinazioni di diversi strumenti o voci sono estese o espanse, aumentate o diminuite. Una melodia può ritornare in una versione più lunga o più corta o con piccoli cambi di direzione, più in alto o più in basso, ma finché possiamo ancora riconoscere la forma generale e lo stile del motivo originale, abbiamo la sensazione di essere condotti verso una conclusione soddisfacente. Queste relazioni e ripetizioni melodiche o ritmiche aiutano a dare un'idea di completezza che fa percepire la musica finita come un vero "pezzo".

Nelle consegne che seguono potremo esplorare un modo diverso di fare musica: un modo che permette di mantenere ancora la qualità essenziale della completezza, sebbene i suoi materiali musicali non si espandano né si sviluppino rimanendo corti come sono in origine, *gesti* indipendenti. Gli aspetti più importanti da considerare sono (1) l'*ordine* in cui i gesti dovrebbero susseguirsi e (2) l'intera durata del pezzo. A dispetto della loro natura indipendente e "sconnessa", dovendo comporre un "pezzo", i gesti musicali dovranno essere guidati dall'uno all'altro in modo convincente (per esempio in una relazione di opposi-

zione, causale, o complementare rispetto a quanto è accaduto prima), *la sequenza deve avere senso*. Per ciò, se la durata totale fosse troppo corta non si avrebbe il tempo di comprendere quanto sta accadendo musicalmente, e se fosse troppo lunga gli ascoltatori potrebbero essere annoiati e individuare la causa in un difetto dello "sviluppo".

Organizzazione e attività

I ragazzi lavorano in piccoli gruppi (vedi rubriche pubblicate sui numeri 122-125 di *Musica Domani*). Ogni gruppo identifica, per quanto è possibile, una grande varietà di gesti da fare con le mani, con le braccia, con la testa o con il viso. Da questa "collezione" selezioneranno quelli appropriati per raccontare una semplice storia *in modo silenzioso*, senza parlare o produrre effetti sonori, e senza alcuna azione drammatica all'infuori dei gesti su cui ci si è accordati. Per esempio, la sequenza dovrebbe suggerire una discussione o un argomento, oppure le diverse reazioni ad uno strano incidente (sebbene non possiamo *vedere* cosa sia successo), o una folla di persone che ascolta un oratore e reagisce, come gruppo, a quanto viene detto (sebbene, ancora una volta, non vediamo né sentiamo le persone che stanno facendo il discorso). I ragazzi metteranno insieme questi "materiali" gestuali, in modo che da soli facciano un "pezzo": un "pezzo" completo e silenzioso che dica al pubblico cosa sta succedendo, non grazie alle parole e né grazie alla mimica, ma in virtù dei soli significati dei gesti che esprimono cosa *prova* il personaggio piuttosto che rappresentare le sue azioni. Ogni pezzo verrà eseguito per vedere le reazioni degli altri gruppi o per divertirli, oppure per divertirsi, perché potrebbe trattarsi di un pezzo serio ma anche giocoso! Naturalmente, la sequenza finita dovrà essere "compiuta" in modo soddisfacente così che il pubblico ne percepisca il senso.

Gli stessi gesti nello stesso ordine di quelli utilizzati nella realizzazione della prima consegna, questa volta vanno eseguiti solamente da due o tre membri del gruppo. I restanti due o tre scelgono strumenti adatti da usare individualmente o in combinazione per creare gesti *musicali* che imitino le caratteristiche dei gesti fisici. Discutete queste caratteristiche attentamente. Siate sicuri che ognuno all'interno del gruppo sia d'accordo su ciò che distingue ogni gesto dagli altri. Non accontentatevi della prima cosa che vi salta

in mente: provate varie possibilità finché avrete trovato esattamente il tipo giusto di suono o la combinazione ideale ad imitare il gesto fisico. Ricordate, i gesti musicali non sono come le melodie o le cellule ritmiche: ogni gesto è completo in sé, un singolo gruppo di suoni ha bisogno solo del tempo necessario per alzare le sopracciglia, per fare spallucce o muovere le mani in modo espressivo. Quando sarete soddisfatti di ogni gesto musicale, perché è precisamente equivalente a quello fisico, organizzate l'intera sequenza in una esecuzione che deve essere presentata agli altri gruppi: ne uscirà un pezzo di "teatro musicale" che combina i gesti e i loro equivalenti musicali.

In seguito cercate di ideare e presentare un pezzo teatrale di musica *astratta*. Non provate a raccontare una storia di alcun tipo. Quindi, dimenticate tutto a proposito di altri "significati" e permettete alla sequenza combinata (di gesti fisici e musicali) di essere apprezzata per ciò che è, come struttura di *movimenti* contrastanti, quasi come una "danza" per mani e teste e volti! Scegliete un serie di gesti fisici, *non* come espressione di disperazione o divertimento o paura o rabbia o qualsiasi altra cosa ma solamente perché interessanti in qualità di gesti e perché ognuno suggerisce un equivalente gesto sonoro interessante. Scegliete strumenti musicali appropriati e provate le combinazioni di gesti fisici e sonori. Discutete l'ordine dei gesti combinati e lavorateci sopra per creare un brano compiuto.

In fine, create musica "gestuale" per strumenti e/o voci sole (per esempio senza gesti fisici). Non tentatevi a raccontare storie o a collegare la musica a eventi o persone del mondo "reale", e soprattutto evitate tutto ciò che può essere percepito come effetto sonoro "descrittivo". Iniziate inventando un certo numero di gesti musicali diversi e indipendenti, usando sia strumenti soli sia in varie combinazioni. Quando sarete soddisfatti, poiché i gesti musicali sono sufficientemente vari e interessanti, sperimentateli in ordini diversi. Come può iniziare il pezzo? Quale gesto è più adatto per l'inizio? Come potrebbe terminare? Quale gesto sembra assolutamente adatto a concludere il pezzo? Discutete i modi in cui i gesti rimanenti possono creare una sequenza che vada in una determinata *direzione* di senso: forse si potrebbe mantenere l'interesse ripetendo certi gesti o gruppi di gesti, come pure facendo un uso drammatico del silenzio e dei diversi livelli dinamici (molto forte e molto piano)? Pensate attentamente all'intera durata del pezzo: come potrete sapere quando è durato esattamente per il tempo giusto?

Esecuzione e osservazioni

Tutti i pezzi devono essere presentati e discussi. Nelle consegne 1 e 2 è importante che i gruppi impediscano alla rappresentazione di essere un mero mimo accompagnato da effetti sonori! L'insegnante deve

aiutarli a comprendere in che modo lo schema di ciò che accade nella "storia" può essere comunicato dai soli gesti che rappresentano i sentimenti o le reazioni, piuttosto che gli eventi in sé. Allo stesso modo, creando un equivalente gesto *sonoro* con strumenti musicali, devono tentare di catturare il medesimo stile conciso del "commento" che caratterizza il gesto fisico.

Nelle consegne 3 e 4 l'insegnante è tenuto a spiegare che ci sono vari modi di creare un brano musicale. Può darsi che generalmente, quando pensiamo alla musica, ricordiamo facili melodie che si svolgono e si sviluppano con strutture ritmiche ripetitive. Di certo, gran parte della musica è così. Tuttavia, ogni brano musicale è in sostanza una sequenza di suoni che si succedono nel tempo, e questi possono essere di ogni tipo: sono utilizzabili tutti quelli che si possono collegare agli altri in modi interessanti. Forse, quindi, possiamo immaginare sequenze di suoni sconnessi, piccole espressioni separate da silenzi di varie durate, che funzionano proprio come i gesti brevi che facciamo mentre parliamo. Possiamo sperimentare sequenze di gesti musicali, ognuna con il suo carattere distintivo, interessante in sé e senza alcuna relazione con la vita "reale". E ancora, sempre sperimentando, possiamo decidere un ordine "giusto" per ogni sequenza di gesti sonori e, allo stesso modo, *avvertire* la "correttezza" della durata complessiva quando il brano intero è condotto a una conclusione soddisfacente.

[Traduzione a cura di Paola Bernardelli]

L'autore della rubrica propone agli insegnanti di inviargli registrazioni di brani inventati dai ragazzi sulla base delle proposte offerte su queste pagine o di proposte analoghe.

In effetti, per l'insegnante che propone e gestisce il lavoro creativo dei suoi allievi, la difficoltà maggiore sta nella fase finale, quella in cui si commentano i brani inventati, cogliendone spunti e idee interessanti e sapendo fornire stimoli per modificare le parti che, eventualmente, risultassero suscettibili di miglioramenti.

L'autore ascolterà le registrazioni inviate (corredate di qualche breve indicazione relativamente alla consegna data o al progetto compositivo) e dedicherà l'ultima rubrica del 2003 al commento dei brani pervenutigli.

A tale scopo è necessario e che le registrazioni arrivino alla sede di Musica Domani (via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna) entro il 20 giugno 2003.

Saggi di fine anno: davanti e dietro il palcoscenico

Evento importante in un percorso di studio, l'esibizione in pubblico coinvolge a livelli differenti bambini, insegnanti e genitori, che le attribuiscono significati particolari. Ottiche professionali diverse indagano le dimensioni emotive, culturali e professionali che interagiscono nella preparazione e nella gestione del momento spettacolare.

a cura di FRANCA MAZZOLI

Come pedagogo, ma anche come genitore e come zia, mi capita spesso (e mi piace) di assistere a spettacoli musicali, lezioni aperte e saggi di fine anno di scuole di musica e danza. Questi appuntamenti sono sempre per me motivo di riflessione attorno all'immaginario musicale che contiene i bambini e le loro prime esperienze espressive e artistiche, in bilico tra l'emozione del poter condividere con altri le proprie competenze e l'inevitabile esibizionismo che lo stare sotto i riflettori, anche quando sono semplici lampadine, mette in atto.

Le riflessioni (e i dubbi) ruotano attorno a diversi elementi che determinano la qualità comunicativa e musicale di questi appuntamenti, e il significato culturale attribuito all'evento stesso, da cui dipendono scelte didattiche e repertori. Mi domando, ad esempio, perché tanti insegnanti di musica (dentro alla scuola pubblica o nei corsi di strumento privati) preferiscano proporre ai giovani allievi un repertorio di brani molto limitato, scegliendo tra quelli più in voga al momento (ai tempi dello strepitoso successo del film *Titanic*, chi può dire di non aver ascoltato almeno cinque o sei versioni del suo tema musicale nei saggi di fine anno?) o tra gli *evergreen* che piacciono forse più ai genitori che non ai ragazzi (a giugno ho avuto modo di ascoltare tre versioni di *Yesterday* nello stesso saggio, in versione minima da cinque dita su una tastiera, a due mani e molte più note per pianoforte, e per violoncello e pianoforte).

Ascoltando certe versioni "minimaliste" di pezzi noti quasi irriconoscibili, mi chiedo quale sia la convinzione (didattica o strategica) che spinge a insegnare brani troppo complessi per le effettive competenze degli allievi, semplificando l'esecuzione a tal punto da banalizzarne il brano scelto in modo irreparabile.

Eppure... eppure i genitori applaudono, si commuovono, si inorgoliscono, gli insegnanti sembrano soddisfatti anche se, prima e dopo l'evento, tutti concordano nell'affermare che la fatica per arrivare al risultato finale è veramente tanta, per non dire troppa.

E se la fatica è tanta, vale forse la pena di domandarsi

davvero quali sono le motivazioni didattiche e di marketing che portano ogni anno gli insegnanti a progettare e organizzare lezioni aperte, saggi, spettacoli, per cercare di individuare all'interno di questi "eventi" le caratteristiche peculiari che possono rendere ciascuno di essi preferibile in un contesto specifico.

Nonostante l'eterogeneità dei progetti e delle situazioni, mi sembra comunque di poter affermare che un denominatore comune a lezioni aperte, spettacoli e saggi consista nel mettere i bambini a contatto con il mondo della performance in cui, a differenza dell'attività di ricerca ed esplorativa, non è importante solo il processo di apprendimento, ma anche la qualità del risultato, e che quindi gli allievi che si esibiscono debbano aver acquisito una seppur minima consapevolezza nel gesto e nell'esecuzione musicale, per evitare che l'esibizione scivoli in un esibizionismo fine a se stesso.

Anche una riflessione sul ruolo del pubblico, costituito a larga maggioranza da genitori e parenti che non necessariamente possiedono una formazione musicale specifica, può essere sviluppata tenendo conto delle dinamiche legate a processi di identificazione e proiezione che interessano la relazione genitori/figlio, ma anche considerando l'incidenza che l'immaginario musicale mediato dalla televisione può avere sui criteri di valutazione dell'evento complessivo e delle singole prestazioni.

La complessità dell'intreccio di variabili che alimentano la progettazione e la realizzazione di questi momenti pubblici, e la consapevolezza della parzialità dell'ottica pedagogica che non consente di metterne a fuoco aspetti rilevanti, mi ha spinto a cercare il confronto con il punto di vista di insegnanti che, a fine anno, "devono" comunicare i risultati dell'apprendimento musicale dei propri allievi.

Ho quindi pensato che poteva essere interessante dedicare un *Confronti e Dibattiti* a questo argomento, sperimentando però uno schema diverso da quello abituale. Ho preferito evitare di porre le stesse domande ai diversi interlocutori coinvolti, formulando

invece quesiti differenti, più attinenti alla realtà professionale di ciascuno di loro, perché potessero articolare più liberamente, ma anche in modo più specifico il proprio discorso, lasciando al lettore il compito integrare in una visione d'insieme i contributi qui raccolti, che affrontano l'argomento secondo angolazioni varie ma complementari.

A Pierluigi Postacchini che, oltre a fare il neuropsichiatra infantile e occuparsi di musicoterapia, ha anche un presente e passato di strumentista, ho chiesto di riflettere sul senso che lo spettacolo riveste per i genitori e per i piccoli "attori". E in particolare di esprimere il suo punto di vista sui significati che l'esibizione dei figli può avere per i genitori e sui possibili criteri di valutazione che scattano nei confronti di bambini e insegnanti. Il suo intervento mette a fuoco con chiarezza la dimensione emotiva e relazionale della performance, con alcuni importanti riferimenti alla cultura musicale degli adulti a cui i saggi si rivolgono, che determina attese specifiche.

A Marina Maffioli, insegnante di danza che svolge anche interventi di danza educativa nella scuola dell'obbligo, ho chiesto di puntualizzare le differenze tra saggio e lezione aperta e il loro significato didattico, con una particolare attenzione ai criteri che portano a scegliere le due differenti modalità di comunicazione e ai condizionamenti che la scelta operata determina sulla metodologia e sugli itinerari didattici proposti in classe. I diversi ruoli che le due modalità comunicative chiedono all'insegnante – parte attiva della dimostrazione che si realizza nella lezione aperta, coreografa e regista dietro le quinte del saggio – diventano nel suo intervento polarità integrabili ma distinte, che possono aiutare il lettore a considerare motivazioni e problematiche specifiche, da valutare con attenzione in funzione dei propri obiettivi, per operare una scelta più consapevole.

Il saggio come momento di verifica importante all'interno della scuola è stato invece proposto come tema di riflessione a Davide Zambelli, che insegna musica alle scuole medie, e a Laura Cattani, che insegna pianoforte e dirige una scuola di musica privata. A entrambi ho richiesto un contributo teso a comprendere se e come la prospettiva di un momento finale aperto al pubblico agisce sui tre soggetti coinvolti: ragazzi, insegnanti e genitori. E più specificamente, come si modificano la motivazione dei ragazzi, la collaborazione tra colleghi, le valutazioni dell'insegnamento musicale. È interessante notare che le risposte di entrambi indicano l'allestimento di un saggio o di uno spettacolo come elemento rigenerante per la motivazione degli insegnanti, che dà visibilità al proprio lavoro e offre l'opportunità di ripensarlo in ottiche innovative.

A Walter Zanetti, che insegna chitarra al conservatorio e ha un'attività concertistica che lo ha portato a sperimentare repertori diversi, ho chiesto di riflettere sul problema del repertorio dello spettacolo/saggio di fine anno, indicando le logiche che determinano la scelta dei brani da eseguire e in quale percentuale pesano le effettive capacità/incapacità/inclinazioni personali dell'allievo e le caratteristiche tecniche e didattiche messe in gioco nel brano scelto. Ero poi interes-

sata a un suo parere sul ruolo che nel saggio gioca l'impatto con il pubblico (distinto in genitori, ma anche colleghi e direttore) sugli allievi di un conservatorio che devono confrontarsi con l'esecuzione in pubblico a un livello formativo professionale.

Infine a Roberto Neulichedl, che oltre a insegnare pedagogia musicale nel conservatorio, lavora nel teatro come compositore di musiche, performer e regista, ho chiesto di riflettere sulla dimensione fruitiva dello spettacolo/saggio e in particolare di approfondire la differenza che c'è nel costruire uno spettacolo e viverlo dall'interno e invece fruirlo come spettatore. E come è possibile garantire al pubblico la godibilità dello spettacolo, quando si lavora con bambini e ragazzi di età diverse, ovvero che cosa è possibile mettere in scena a seconda delle età. La sua risposta, che intende lo spettacolo di fine anno come documento/medium tra processi che avvengono dentro la scuola e le aspettative della comunità scolastica, evidenzia i problemi che l'insegnante deve affrontare per riuscire a coniugare qualità estetica e modalità di rappresentazione mantenendo costante un atteggiamento di onestà e apertura intellettuale.

Nel loro insieme, le domande cercavano di articolare l'analisi dei miei interlocutori in modo da illuminare alcuni tra i molti scenari che fanno da sfondo al momento spettacolare, per renderli più distintamente percepibili, perché non più sovrapposti e mescolati.

La chiarezza espositiva dei contributi che seguono credo possa facilitare nel lettore, chiamato ad assumere i diversi punti di vista relativi non soltanto a ottiche professionali particolari, ma anche a situazioni formative differenti, la ricomposizione di una visione d'insieme personale.

Molti a mio parere gli spunti che possono risultare utili agli insegnanti che già in questo periodo dell'anno si trovano a progettare un momento pubblico finale: il rischio (da evitare!) di esporre alcuni bambini al senso del ridicolo e la necessità di garantire invece la loro identità; la maggiore ansia prodotta negli allievi dalla lezione aperta, che a differenza del saggio implica un rapporto più diretto con il pubblico, troppo vicino per non risultare invadente e, in certi casi, minaccioso; il necessario rispecchiamento tra la motivazione dei ragazzi e quella dell'insegnante (che difficilmente può risultare efficace quando non è autentica); la difficoltà degli insegnanti di scegliere per e con gli allievi, anche tenendo conto della "simpatia emozionale" che si deve creare fra il brano e chi lo esegue; l'importanza della capacità di mettersi a confronto diretto con un pubblico per gli allievi del conservatorio, che modifica sensibilmente il significato e la tipologia delle diverse situazioni in cui ci si esibisce; lo spettacolo come entità a due facce che contiene tracce dei processi produttivi che lo hanno generato, ma rappresenta anche l'oggetto che attende la lettura del pubblico.

Non resta che augurare a questo nuovo *Confronti e Dibattiti* una fattiva collaborazione al testo da parte di chi lo leggerà, come necessario strumento di trasformazione delle idee degli autori in nuovi percorsi didattici e spettacolari, orientati a una comunicazione coerente con l'identità di tutte le persone coinvolte.

Desiderio di mettersi in scena e rischio del ridicolo

PIERLUIGI POSTACCHINI

Spesso i saggi costituiscono per i bambini prove molto impegnative e difficili, fino a diventare negative, perché il risultato e la prestazione costituiscono l'interesse preminente. A loro volta i genitori vi partecipano di malavoglia o per necessità, perché in qualche modo si sentono obbligati a essere presenti, soprattutto quando la situazione è problematica (come ad esempio nelle situazioni di bambini di genitori separati). Alcuni affermano di assistere con sofferenza a questi spettacoli, perché avvertono le prestazioni dei bambini come ridicole e non le condividono, ma poiché vedono contenti i bambini si adattano e fingono di essere contenti anche loro. In realtà i genitori che trovano ridicoli i loro bambini si sentono ridicoli personalmente in quella situazione, ma non riescono a rendere esplicito questo sentimento.

Quando poi esistono delle attese specifiche nei confronti delle prestazioni musicali dei propri figli, sembra addirittura che giochino a sfavore dei risultati stessi, come mostra una ricerca sull'atteggiamento degli insegnanti americani che devono valutare l'idoneità dei loro allievi per finalità concertistiche. Lo studio individua nella presenza di aspettative forti dei genitori un elemento negativo che presumibilmente creerà nel bambino l'angoscia da palcoscenico. Il saggio o lo spettacolo non sono comunque di per se stessi eventi negativi, e dovrebbero essere costruiti con modalità orientate soprattutto a far vivere ai bambini e alle loro famiglie un'esperienza culturale importante, che non coincide e non si esaurisce in se stessa. Il fine non deve essere lo spettacolo, il saggio in quanto tale che si

esaurisce in un attimo, velocissimo, che incombe come preoccupazione eccessiva nella preparazione dell'evento. Deve al contrario contenere e in qualche modo raccontare tutta l'esperienza del lavoro che è stato fatto insieme, lo sviluppo di relazioni, l'atteggiamento di rispetto, l'attenzione ai livelli comunicativi, la scoperta della propria creatività, il desiderio di comunicare con gli altri. Soltanto in questo caso l'esperienza può risultare di crescita entusiasmante, comunicativa, come avviene per fortuna nelle situazioni più favorevoli.

Purtroppo oggi nei confronti delle attività musicali dei bambini, legate all'immaginario, alla fantasia, ai percorsi rappresentativi, si tende a sostituire una realtà molto concreta, misurabile nei suoi risultati, ignorando il percorso che il bambino può fare verso la scoperta di quelle che sono le sue reali capacità espressive.

Una delle ragioni per cui questo accade è la perdita di attenzione per l'introspezione, per la ricerca del modo interno, e la confusione che spesso esiste tra i bisogni primari e i desideri.

Il bisogno primario è ciò che va soddisfatto, altrimenti è in discussione la stessa sopravvivenza. Un desiderio è invece l'espressione di una libertà, di una ricerca che si articola e si declina rispetto a tendenze personali. Se i desideri vengono violentati, resi obbligatori, trasformati confusivamente in bisogni, ecco che la costellazione relazionale viene a essere perduta e tutto si esprime in una forma di identificazione narcisistica non tanto con il proprio mondo interno, quanto con modelli e obblighi esterni. Questo percorso non è il percorso dell'identità, ma è il per-

corso della disgregazione e della confusione, oggi purtroppo molto diffuso nella nostra società, riscontrabile anche nell'atteggiamento che i genitori hanno nei confronti delle prestazioni musicali e dei propri figli e dei saggi che le incorniciano.

È come se i genitori avessero in mente un figlio ideale, e questo figlio ideale, non necessariamente corrispondente al figlio che hanno, a sua volta dovesse identificarsi con l'irraggiungibile ideale dei genitori.

È un gioco di specchi, di illusioni identificatorie, non di realtà identificatorie, che viene a condizionare fortemente anche il tipo di valutazioni che il genitore compie sull'insegnante.

Se l'insegnante raggiunge il risultato che il genitore ha in mente va bene, altrimenti se si occupa di aspetti più interni dell'educazione e meno misurabili attraverso le prestazioni, lo si valuta poco adeguato o tecnicamente impreciso.

È necessario infine considerare che, parlando in specifico di valutazione musicale, facciamo i conti con un livello generale di competenze musicali molto basso. Come mi diceva un giovane compositore tedesco alcuni mesi fa, in Italia non esistono dilettanti. Oltre due secoli fa in Italia molte persone praticavano musica e poteva quindi esistere un livello di percezione ancorato anche a una pratica musicale. Oggi invece gli adulti si rapportano alla musica soprattutto attraverso una pratica di ascolto di linee melodiche semplificate, ripetitive, non problematiche, molto superficiali, che è il tipo di musica che siamo abituati e condizionati ad ascoltare alla radio e alla televisione. Oggi molti bambini non vivono la musica in una dimensione ludica, di puro piacere, ma in una dimensione obbligatoria, in cui bisogna a tutti i costi arrivare a un risultato, misurarlo (oggi è importantissimo, soprattutto in campo emozionale) e puntare a un tecnicismo più da professionisti che da dilettanti, amanti del fare.

Un'ultima considerazione sull'immaginario di genitori e bambini, oggi coartato e appiattito su ciò che è visibile: sembra che non ci sia più spazio per un lavoro interno, anche se l'esperienza musicale continua a proporre di elaborare le proprie emozioni e quindi dovrebbe facilitare un percorso legato alla costruzione di un'identità personale autentica. L'effimero si è concretizzato e il rappresentativo è scomparso:

questa è la situazione paradossale nella quale viviamo oggi, che rende davvero difficile, se non impossibile, non solo l'esperienza musicale, ma qualunque prestazione ludica.

In un mondo di Pokemon, Tamagotchi e Harry Potter che rappresentano modelli assoluti di tipo narcisistico, è necessario restituire ai bambini i percorsi di identificazione multipla offerti dai personaggi delle fiabe e dalle loro tra-

sformazioni che seguono le leggi del mondo interno e dei percorsi emotivi.

Così, anche nell'organizzazione e nella lettura degli eventi che mettono in scena i bambini sarebbe molto opportuno, se non assolutamente necessario, consentire a ciascuno di vivere la propria identità, sentendosi soprattutto in armonia con se stesso, e non solo con la logica della dimostrazione.

Lezione aperta e saggio: due modi per rappresentare la danza

MARINA MAFFIOLI

La lezione aperta che ha luogo nella scuola di danza stessa, e può essere organizzata pochi mesi dopo l'inizio dei corsi, a metà e anche a fine anno, è una vera lezione a porte aperte dove gli allievi hanno la possibilità di mostrare passi, sequenze e brevi composizioni studiate. Non richiede agli allievi tempi supplementari di preparazione, al di fuori della partecipazione alle ore canoniche di lezione e per gli insegnanti è uno stimolo a ripensare la lezione per renderla fruibile da parte di un pubblico non esperto, ovvero pensare a una lezione-tipo che, in un tempo, dato possa indicare il percorso didattico seguito nell'insegnamento di una tecnica di danza.

L'insegnante è parte attiva della dimostrazione: conduce, suggerisce e fa richieste agli allievi come abitualmente avviene, anche se vengono abbreviati i tempi di corezione o ripetizione.

Durante una lezione aperta tra gli spettatori, gli allievi e l'insegnante avvengono veloci passaggi di comunicazione: l'insegnante parla con gli allievi attraverso un vocabolario specifico poco comprensibile ai non addetti, gli allievi mediano e traducono questo linguaggio attraverso il loro corpo, lo inviano al pubblico in forma di movimento, il pubblico guarda e risponde con espressioni del viso e atteggiamenti del corpo che dichiarano il proprio interesse, talvolta esplicitandolo con domande e richieste di chiarimenti.

Questa modalità di esibizione veicola una serie di valori educativi e comunicativi: dando valore alla lezione in sé e per sé e rendendola spettacolare, si dà rilievo anche a quegli esercizi e apprendimenti ritenuti dagli allievi più faticosi e ripetitivi; vengono rese riconoscibili le competenze ottenute attraverso la ripetizione e la memoriz-

zazione; viene data visibilità ai progressi ottenuti sul piano espressivo e comunicativo del singolo allievo.

Credo sia importante sottolineare che la lezione aperta produce negli allievi più apprensione rispetto allo spettacolo anche perché il contatto visivo ed emotivo con chi ci è venuto a guardare è più immediato, il loro gradimento è più visibile che non a teatro dove le luci, il numero e la lontananza degli spettatori nascondono, a chi sta sul palcoscenico, l'indice di gradimento del pubblico che è comunque diverso: alla lezione aperta sono presenti soprattutto i genitori e i fratelli o nonni, e mancano invece amici e compagni di scuola.

Il giudizio di chi osserva viene maggiormente sentito a livello personale e stimola gli allievi ad approfondire con più efficacia i contenuti tecnici ed espressivi.

Infine, sul piano dei contenuti da presentare, la lezione aperta permette grande flessibilità: si possono omettere gli esercizi più difficili e ancora in via di perfezionamento e dare spazio alle performance che gli allievi preferiscono mostrare. Possono quindi essere organizzate lezioni aperte più brevi a metà anno e di più lunga durata alla fine, in sostituzione del saggio-spettacolo, dando a ogni

classe tempi più lunghi di esibizione e la possibilità di presentare assoli di singoli allievi o lavori di piccoli gruppi.

Il saggio si presenta invece come un vero spettacolo con costumi, luci, camerini, trucchi, e ha luogo di solito a fine anno scolastico in un teatro, dove gli allievi si esibiscono interpretando coreografie preparate nei tre mesi precedenti. Nel saggio l'insegnante diventa un regista che rimane dietro la rappresentazione, ma svolge un ruolo di creatore di coreografie e insegnante-ripetitore delle stesse. Ciò significa pensare a un soggetto, a un tema, scegliere la musica adeguata, i costumi inerenti al soggetto e alla musica, e soprattutto pensare a una composizione dove il livello tecnico richiesto non solo sia consona al gruppo, ma tenga anche conto delle differenze e delle capacità esecutive del singolo allievo, ne valorizzi le qualità e ne nasconda le debolezze. Ma non è detto che un bravo insegnante di danza sia anche un bravo coreografo, così come un bravo insegnante di musica può anche non essere un buon creatore di partiture per i suoi allievi. Così nei saggi può capitare di ve-

dere bravi allievi per nulla valorizzati dalla coreografia, o al contrario una furba scelta di musica, costumi e "passi" che nasconde carenze altrimenti avvertibili sul piano tecnico ed esecutivo.

Per il saggio non si può usare il termine "flessibilità": il periodo, come già detto, è fissato a fine anno scolastico, le coreografie devono essere quelle concordate con gli insegnanti degli altri gruppi che partecipano, e immancabilmente si arriva a questo appuntamento con l'ansia di dover presentare un prodotto finito che richiede un enorme contributo di energie da parte di chi è coinvolto, sia esso insegnante che allievo, in tempi insufficienti, che coincidono con altre scadenze, scolastiche e festive. Il lavoro viene però sempre sostenuto dalla forte motivazione e dal desiderio di fare degli allievi: se durante le lezioni si erano esercitati nello studio di sequenze, ora si impegnano a danzare una coreografia creata apposta per il loro gruppo, con una musica importante, che verrà danzata su un vero palcoscenico con tanto di luci, quinte, davanti a un pubblico che c'è ma non si vede. In questo senso il saggio rappresenta il grande e forse unico, vero appuntamento

finale di un percorso di studio. Spesso gli allievi, verso la fine dello spettacolo, mi chiedono: ma come, è già finito? Non potremmo fare il bis? Richiesta che non si sognerebbero mai di fare alla fine di una lezione aperta.

La motivazione degli allievi diventa contenuto della rappresentazione, ne determina il successo. I ragazzi sono felici, i genitori anche, d'altra parte il contrario sarebbe difficile da appurare, in quanto la fine del saggio rappresenta anche la fine stagionale del rapporto.

A fronte dell'evento scenico e senza voler togliere valore a tutto questo, la preparazione al saggio impegna almeno un terzo dello studio dell'intero anno, sottraendo mesi di lavoro importanti per il progredire tecnico di ciascun allievo.

In questo senso, come insegnante di danza, credo importante riuscire a ridimensionare il carico di aspettative legate al saggio, verificando se la sua realizzazione continui a soddisfare la definizione data dal dizionario: «prova in cui si mostrano agli altri le proprie attitudini, la maturità o il grado di preparazione raggiunti in una disciplina, un'arte» (Zingarelli, 2003).

Quando la classe diventa gruppo

DAVIDE ZAMBELLI

Ma sì, chiamiamolo saggio! Anche se il termine che preferisco, spettacolo, mi sembra rispondere maggiormente a ciò che ho in mente quando – a novembre e ad aprile – dico preoccupato ai miei studenti: "ragazzi: che si fa?".

Preoccupato perché non sempre nelle numerose scuole in cui ho lavorato l'idea di portare i ragazzi a uno spettacolo musicale nasceva da un progetto pianificato esplicitamente all'inizio d'anno. Certo non sono mancate le sedi

fortunate in cui un ottimo rapporto professionale – e prima ancora una forte relazione personale – ha fatto sì che l'apporto dell'insegnante di musica diventasse organico all'interno di un progetto più ampio (spesso teatrale) a fianco di colleghi di lettere o artistica. Ma di solito è più facile coinvolgere la classe, ad esempio, in un lavoro di sonorizzazione di una performance teatrale, o di esecuzione di danze su basi predisposte o su musiche dal vivo, o ancora di canti o cori parlati sempre all'interno di un momento espressivo più ampio. O anche avventurarsi, con una collega di musica con cui

si condividono obiettivi e modalità di lavoro, in lavori a tema (ricordo, ad esempio, gli spiritual, le danze popolari americane, le canzoni dei film di Walt Disney) che coinvolgono tutte le classi di un istituto.

Ma poi si cambia sede dieci volte, la relazione professionale non sempre è fortunata e comunque deve essere ricostruita, o semplicemente si invecchia e si diventa più scontrosi e meno disponibili alla collaborazione. E allora si lavora molto di più dentro il proprio orto, inseguendo percorsi personali, di anno in anno diversi, per evitare che la routine uccida l'insegnamento. Ma anche in questa situazione spesso, a un tratto (sembra incredibile, ma è così), piomba sul lavoro paziente e solitario un improvviso: "ragazzi, e allora?".

Non ho ricordi di classi titubanti o negative di fronte all'ipotesi di costruire uno spettacolo di musiche. Certo, ragazzi che giuravano che mai sarebbero saliti su un palco di fronte ai loro compagni e che piuttosto si sarebbero dati malati, ce ne sono stati, o altri così poco motivati da affrontare il lavoro con una superficialità disarmonica. Ma poche le assenze strategiche il giorno del saggio: più facile, invece, avere presenti ragazzi febbricitanti, con le gambe ingessate di fresco o alle prese con il flauto nonostante le dita steccate.

Perché lo spettacolo è l'opportunità di farsi vedere, è l'occasione di occupare la scena, è quando "ho un freddo bestiale" o "sto sudando in modo pazzesco": è adrenalina che si riversa a rivoli portando all'interno del lavoro scolastico sentimenti forti.

È il momento in cui la classe diventa gruppo, una falange che lavora su un progetto in cui tutti sono fortemente coinvolti, perché esposti senza pietà al giudizio severo dei compagni delle altre classi (i commenti benevoli dei papà o delle nonne hanno tutto un altro peso...). È incredibile come, soprattutto con l'avvicinarsi del giorno fatidico, cresca la capacità di concentrarsi, di offrire esecu-

zioni sempre più raffinate, aumenti la propensione ad approfondire il gesto musicale e la disponibilità ad accettare critiche e suggerimenti.

Anche perché, almeno per certi aspetti del lavoro (per esempio flauto, chitarre, tastiere, danze), un obiettivo di questo tipo porta a un impegno a casa molto più serio, che in contesti di maggior rilassatezza sarebbe impensabile. I quindici giorni che precedono lo spettacolo sono spesso i più soddisfacenti, e mostrano una crescita evidente dal punto di vista musicale e dell'insieme, certamente dovuto alle numerose ripetizioni, in genere malviste, ma che in questo contesto vengono accettate e a volte addirittura richieste dai ragazzi.

Il problema del che cosa portare allo spettacolo – e non secondariamente, del che cosa portano in contemporanea le altre classi – è una questione non da poco. Su cosa si è lavorato i primi mesi dell'anno scolastico? Su che cosa gli altri quattro? Voce, movimento, strumenti? Come mettere assieme il tutto? Tragitti esplorativi liberi, percorsi di lavoro disomogenei richiedono una svolta per coagularsi in qualcosa di rappresentabile, per diventare sensati alle orecchie di un pubblico che in quanto tale ha dei diritti inalienabili: non annoiarsi, per esempio, ma anche vivere emozioni in grado di lasciare qualcosa. O anche, più semplicemente, comprendere il percorso di lavoro che un insegnante propone alle sue classi.

Il repertorio, certamente, non può fare riferimento solo agli omogeneizzati dell'*easy listening* corrente, ma non deve snobbarlo per principio, visti i legami con il vissuto dei ragazzi e la loro motivazione nell'affrontare brani che sentono in qualche modo vicini. Il materiale, quindi, diventa secondario. Certo tre *Yesterday* di fila possono disturbare qualcuno, ma possono non essere affatto un problema per i ragazzi e un pubblico meno pronto a razionalizzare. Perché gli spettatori di un saggio scolastico sono disponibili ad ascoltare di tutto: dalle im-

provvisazioni vocali più azzardate a esecuzioni strumentali stile Tambour du Bronx, dai *Titanic* più lacrimevoli fino a brani in cui la tastiera (con un traspositore dimenticato) provoca un effetto di politonalità di notevole impatto musicale. Prestano attenzione certamente alla musica, ma forse essenzialmente spiano i gesti di chi suona, cercando di entrare in sintonia con l'emozione che pervade gli esecutori e che nei casi più fortunati riesce a coinvolgere i presenti.

E di questo i ragazzi ne hanno un grande bisogno: essere ascoltati, guardati, valorizzati.

La soddisfazione che esprimono dopo un riuscito momento di espressione personale è in grado di coinvolgere nel profondo i genitori, ma anche di ridare dignità a discipline sottovalutate purtroppo ancora oggi da colleghi poco intelligenti.

Per i dirigenti può diventare vetrina, occasione di promozione, ma se con il fumo si vende anche l'arrosto, non credo ci sia nulla di male. Se poi i lavori scolastici escono dal portone della scuola per entrare nel teatro del paese, nella chiesa parrocchiale, in un capannone del quartiere, nella vicina scuola elementare lo spettacolo assume significati ancora più ampi. Si scopre che la scuola è capace di produrre situazioni emotive forti, riconosciute come tali dalla comunità in cui è inserita, si comprende che la motivazione scolastica deriva anche dal sentirsi creatori di cultura e di significati.

Situazioni così fortunate, è pur vero, non sono la norma e richiedono congiunzioni astrali rare. Ma se non c'è la voglia di rischiare, se manca la determinazione e soprattutto se non si trova l'entusiasmo, anche l'esecuzione più corretta del brano più adeguato, può lasciare del tutto indifferenti. Questi stati d'animo, questi modi di proporsi il docente non può chiederli ai ragazzi, deve innanzitutto cercarli dentro di sé e comunicarli a chi ha attorno.

Che servano a questo i saggi scolastici?

Rispettare chi suona e anche chi ascolta

LAURA CATTANI

Appuntamento più o meno scontato e più o meno desiderato e temuto da allievi, genitori e insegnanti, i saggi di fine anno sono un'occasione per tutti in cui mettersi alla prova, dimostrare (perché no?) i progressi fatti e possibilmente divertire divertendosi. Ovviamente c'è chi riesce facilmente soprattutto in quest'ultima impresa, chi soffre un po' e chi tenta la fuga!

Non ho mai preferito la definizione "lezione aperta": i saggi finali sono, per una scuola di musica privata magari patrocinata dal Comune, un appuntamento ufficiale, e devono avere la giusta cornice e la giusta risonanza pubblicitaria. Bisogna lavorare bene a livello di organizzazione, di insegnamento e di preparazione affinché chi si esibisce possa farlo nel modo più rilassato possibile.

Non è scritto da nessuna parte che tutti debbano suonare, chi ha appena iniziato, chi è troppo piccolo e non è oggettivamente pronto, non deve suonare, quantomeno non da solista! Esistono moltissimi brani a quattro o sei mani per ogni tipologia di musicisti in erba, esiste la musica d'insieme, anche per principianti, esistono le orchestre ritmiche d'accompagnamento che si possono inventare a seconda delle esigenze, affinché tutti possano avere il loro piccolo momento di gloria suonando per esempio il cembalo. Chi suona deve essere all'altezza di quello che fa. Qualche volta può capitare che eseguire un brano difficile diventi una sfida, ma per la mia esperienza è quasi sempre deleterio e fine a se stesso, non serve né per suonare né per crescere, nella maggioranza dei casi allontana dallo strumento e per estensione dalla musica, dall'insegnante, dai genitori.

Sono tuttavia ammessi gli incidenti

e gli errori e non è sempre facile da parte degli insegnanti scegliere per e con gli allievi i brani giusti, sia per le difficoltà tecniche sia per la simpatia emozionale che si deve creare fra il brano e chi lo esegue. Un brano può piacere moltissimo all'allievo, ma essere tecnicamente proibitivo o viceversa, è difficile a volte trovare il giusto equilibrio ma credo che, in funzione dei saggi, sia questo uno dei compiti principali di un insegnante.

Ogni anno io e i miei colleghi dell'Associazione musicale *Il Flauto Magico* di Formigine (Modena) ci troviamo a organizzare sei o sette serate di saggi finali con l'intento di far partecipare tutti o quasi i 200 allievi iscritti ai corsi, strumentisti "percussionisti", cantanti coristi, ma anche con la preoccupazione che non diventino un evento "pesante" per il pubblico che, sebbene formato da genitori, è pur sempre un pubblico con una propria dignità. Sarebbe bello che gli allievi potessero suonare "tutto" il loro repertorio, ma è impensabile che ognuno possa fare più di un brano da solista senza creare doppioni o rendere infinito il saggio e di conseguenza annoiare il pubblico.

Credo quindi sia molto importante creare saggi che abbiano, nei limiti delle possibilità di chi si esibisce, una valenza estetica nella scelta dei brani e nella loro esecuzione: i repertori per tutti gli strumenti ormai sono vastissimi, ogni anno escono nuovi libri di brani in tutti gli stili, perché allora bisogna continuare ad ascoltare qualcuno che suona male *Per Elisa*, *The Entertainer* o *Al chiaro di luna* (sono pianista e mi riferisco a brani pianistici ma il discorso si può estendere a tutti gli strumenti)? Perché si devono ascoltare mini strumen-

tisti ad arco, per forza incerti sull'intonazione, suonare, da soli, brani notissimi di autori classici con conseguente raccapriccio represso del pubblico?

Chi assiste ai saggi deve comunque, sempre a mio parere, provare piacere nell'ascoltare musica ben eseguita, anche se sconosciuta o semplice, non tristi parodie (o riduzioni facilitatissime) di brani noti, e d'altra parte, chi suona deve essere consapevole di fare vera musica e non di scimmiottare i musicisti veri.

Negli ultimi anni, per creare occasioni interessanti anche per un pubblico di non genitori e allo stesso tempo momenti in cui gli allievi e gli insegnanti si potessero incontrare e confrontare, abbiamo sperimentato i saggi a tema: Serata Classica, Serata Blues e Jazz, Serata Folk, Serata Rock, Serata di Musiche da Film e d'intrattenimento e Gran Galà degli allievi più grandi ed esperti, saggio che ormai è diventato un vero e proprio Concerto. È un'esperienza che funziona, si sono creati gruppi trasversali tra diversi strumenti, scambi interessanti di repertori e materiali fra allievi e fra insegnanti, ovvero ciò che in una scuola dovrebbe normalmente succedere, ma che spesso, per distrazione e ritmi serrati di lavoro, si trascura. L'attività che comunque diverte e responsabilizza di più i bambini e i ragazzi è suonare insieme, richiede uno sforzo maggiore nella programmazione e collaborazione da parte degli insegnanti e della preparazione da parte di tutti, ma da un punto di vista didattico, educativo e musicale è quella che dà i frutti migliori!

Per finire ecco la mia "ricetta" per saggi: durata massima un'ora e un quarto; brani non troppo lunghi; divieto assoluto di ripetere lo stesso brano anche se suonato da strumenti diversi; scelta di nuovi repertori tutti gli anni; buona preparazione tecnica e "spirituale" di chi si esibisce; varietà degli strumenti e strumentisti che si esibiscono; almeno quattro brani di musica d'insieme; programmi di sala; presentazione iniziale e ringraziamenti finali.

Il contatto con il pubblico nella formazione del musicista

WALTER ZANETTI

I conservatori di musica, luoghi istituzionalmente dedicati alla formazione pratica del musicista, dovrebbero incentrare la loro attività soprattutto sulla produzione di eventi musicali che permettano ai ragazzi di mettersi a confronto diretto con un pubblico. In parte ciò è sempre avvenuto, ma è difficile negare che tali occasioni sono in molti casi quantitativamente insufficienti rispetto all'importanza che riveste questo aspetto per la formazione di un musicista.

Nel corso della mia attività didattica presso il conservatorio di Bolzano ho sempre cercato di non relegare le esibizioni pubbliche al classico saggio di fine anno, ma di costruire assieme ai ragazzi opportunità di questo tipo quasi a cadenza mensile, attraverso l'istituzione di esercitazioni di classe aperte a tutti e concerti in luoghi esterni al conservatorio. In tali occasioni i ragazzi hanno l'opportunità di sperimentare periodicamente il fare musica per gli altri oltre che per se stessi, la possibilità di mettersi alla prova, conoscersi dal punto di vista emotivo e affinare capacità comunicative e capacità di controllo che soltanto nella pratica costante possono essere perseguite con successo.

L'appuntamento con un'esecuzione pubblica può fungere da grande stimolo per lo studio e offrire forti motivazioni che John A. Sloboda indica come "estrinseche", connesse cioè alla ricerca di approvazione da parte dei genitori, dell'insegnante o dei colleghi, in generale con una ricerca di successo e affermazione positiva di se stessi.

Se inseriamo l'esibizione pubblica come uno dei fondamentali punti di arrivo dell'interpretazione di un brano musicale è importante, da parte dei ragazzi, sperimentare l'e-

sperienza in modo positivo e profondo, progettando l'apprendimento in funzione di questi eventi. Spesso mi chiedo dov'è il confine fra la libertà e le regole dello stile musicale, fino a che punto il seguire le regole dello stile lascia libera la musicalità dei ragazzi e mi accorgo che non esiste una regola, un limite uguale per tutti. Questo limite è correlato strettamente con le capacità di ognuno, sia musicali che psicofisiche, ma la libertà di esprimersi con la musica attraverso l'interpretazione di un brano diviene una necessità nel momento in cui scegliamo di condividere il nostro fare musica con qualcuno che ci ascolta. Credo che questa necessità, questa ricerca di autenticità del proprio dire con le note, sia uno degli aspetti che attrae maggiormente i giovani musicisti quando scoprono che la musica può essere veicolo espressivo per le proprie emozioni da condividere con gli altri.

Discuto assieme ai ragazzi l'opportunità di scegliere un brano piuttosto che un altro, consideriamo assieme il grado di maturazione, di interiorizzazione del brano stesso, e testo il loro desiderio di un'esecuzione pubblica.

Nella prima parte dell'anno scolastico preferisco programmare le tracce generali del lavoro che svolgerò individualmente con ciascuno di loro: decidiamo insieme il ventaglio di autori, i repertori che affronteremo durante l'anno, tenendo conto dei gusti personali e del programma curricolare. Mi piace inoltre dedicare un lavoro di approfondimento su determinati autori o su un periodo particolare, diverso per ogni anno accademico, al quale i ragazzi partecipano studiando alcune composizioni rappresentative. Si crea così la

possibilità di costruire programmi tematici la cui realizzazione passa anche attraverso la presa di coscienza dell'evento musicale come fatto culturale, dell'interpretazione come processo di acquisizione non solo di abilità tecniche, ma anche di abilità semantiche legate a una prassi esecutiva.

Il repertorio per chitarra studiato nei conservatori spazia dalla musica rinascimentale (originale per liuto e vihuela) alla musica barocca (originale per liuto barocco e per chitarra barocca), alla musica del periodo classico (originale per chitarra dell'Ottocento), alla musica romantica e tardoromantica fino al Novecento e alla musica contemporanea. Una varietà insomma di stili e repertori i cui protagonisti sono stati in gran parte essi stessi esecutori dello strumento e hanno lasciato attraverso le loro composizioni stili profondamente idiomati. Quegli idiomi, se impariamo a leggerli, svelano l'invenzione di un'epoca, di un mondo espressivo, di un atteggiamento culturale ed emotivo. Ogni personalità potrà trovarsi periodicamente più sensibile a un determinato linguaggio rispetto ad altri e credo sia importante da parte dell'insegnante e da parte dello studente rendere coscienti tali inclinazioni e valorizzarle nella scelta dei brani da studiare e di un programma da eseguire. Per questo mi fa sempre molto piacere quando i ragazzi scelgono da soli cosa suonare.

È altresì importante che ognuno di loro arrivi a possedere a un buon livello esecutivo una discreta rosa di brani, in modo da poter giocare sulla composizione del programma del saggio secondo i criteri di un programma da concerto, in modo tale che il contributo di ogni singolo solista contribuisca al risultato corale.

Ho sperimentato negli ultimi anni una coreografia semplice ma a mio avviso efficace per accentuare questo senso di coralità che dovrebbe permeare lo svolgersi dell'evento: la classe è seduta sul palco della sala da concerto con le sedie disposte a semicerchio e le esecuzioni individuali si susseguono

con il solista che prende posto nella sedia centrale, in posizione avanzata rispetto al gruppo.

In una passata esercitazione in classe è successo a un allievo ben preparato di essere tanto agitato da compromettere la propria esecuzione; ne è seguita una discussione molto interessante sul come

porsi nei confronti del pubblico, composto da compagni della classe o da estranei. L'ansia della prestazione, la soverchiante paura del giudizio sono i nemici della nostra capacità di suonare in pubblico. Portare all'esterno la piacevole esperienza del suonare, che ancora Sloboda indica come mo-

tivazione intrinseca, e condividerla con chi ascolta in modo armonico e gratificante, significa trovare un equilibrio fra sé e gli altri, fra il proprio interno e il proprio esterno, considerando e sperimentando il proprio ruolo di interprete come tramite perché la musica accada.

Saggi e assaggi

ROBERTO NEULICHEDL

Il principio dell'esternalizzazione, uno dei nove principi cardine delineati da Bruner per un'educazione incentrata in una prospettiva culturalista, costituisce in qualche modo il fulcro dei problemi posti. In *La cultura dell'educazione* (1997), riferendosi a un'enunciazione della seconda metà del Novecento dello studioso francese di psicologia culturale Ignace Meyerson, Bruner afferma: «In sintesi, egli pensava che la funzione principale di ogni attività culturale fosse di produrre opere».

Intesa da Bruner quale prodotto collettivo che mette in mostra il risultato di un'attività umana solidale, l'opera rappresenterebbe quindi un'entità a due facce: contiene in sé l'inevitabile traccia dei processi produttivi condivisi da un gruppo (una sorta di processo poetico collettivo) e, al tempo stesso, rappresenta l'oggetto che attende la sua possibile lettura/fruizione (nei processi estesici) da parte di un pubblico. E per pubblico dovremmo qui intendere tanto il soggetto singolo quanto quello collettivo che assiste alla mostra/rappresentazione dell'opera.

Sarei dunque propenso a collocare lo spettacolo/saggio in questa otti-

ca culturalista. Lo spettacolo rappresenta un fatto importante per l'intera comunità scolastica in quanto documento/medium tra processi che avvengono dentro la scuola e le aspettative della comunità scolastica che ruotano attorno a essa: in primo luogo le famiglie (genitori, fratelli e sorelle, nonni, zie ecc.) e le cerchie degli amici.

Questo pubblico familiare – che effettivamente contiene in sé un inevitabile dato di autoreferenzialità potenzialmente deprimente – in realtà si presenta come particolarmente benevolo nei confronti del prodotto presentato. Ed è necessariamente benevolo, in quanto fortemente compartecipe culturalmente dei processi di apprendimento, nonché fortemente coinvolto sul piano emotivo.

Questa credo sia in sostanza la ragione per la quale risulta infine possibile proporre a questo tipo di pubblico un qualsiasi prodotto/risultato. La cosa è evidentemente scorretta, poiché – e non è raro il caso – quando al pubblico familiare se ne mescola uno parzialmente estraneo alla comunità scolastica (e dunque estraneo ai processi formativi che la innervano) si avverte

in tutta evidenza che qualcosa non funziona.

Inoltre, la performatività connessa ad alcuni linguaggi artistici (se non addirittura loro propria) non fa che aumentare le problematiche qui poste sul tappeto. Ciò per almeno due ragioni.

La prima è legata al fatto che dall'uso di un linguaggio artistico ci si dovrebbe attendere una qualche sorpresa, capace di smuovere la sfera estetica in qualsiasi spettatore. Sfera che peraltro rischia di essere ormai sempre più fortemente narcotizzata (se non drogata) dai vari sistemi di comunicazione di massa.

La seconda ragione riguarda invece il fatto che i linguaggi performativi, se usati male, rischiano sempre di sostituire la portata del valore estetico del linguaggio artistico (nelle svariate forme che esso può assumere) con la portata spettacolare dell'eventuale virtuosismo connesso alla performance. Così facendo l'opera rischia di vanificare il valore potenziale del suo essere "rappresentazione", soccombendo alla dimensione spettacolare nel suo ridursi a "recita".

Si pone quindi qui un problema di etica del saggio, il quale dovrebbe saper coniugare l'inevitabile questione estetica dell'opera con la questione della sua ragionevole rappresentazione per mezzo della performance.

Giungo così alla questione del "cosa mettere in scena, a seconda delle età".

Innanzitutto, sul piano della fruizione, credo che un buon spettacolo non si debba porre il proble-

ma di eventuali vincoli di età: dovrebbe poter “funzionare” per tutti. Non è ovviamente il caso di aprire qui un lungo discorso sulla semiotica multiplanare che si attiva in uno spettacolo (in quanto sistema complesso di segni). Ma è facile comprendere che proprio in virtù di questa multiplanarità segnica si rende possibile una fruizione a più livelli con una differenzata gradazione di complessità/immediatezza comunicativa. Inoltre non ci si deve dimenticare che in arte il rapporto tra forma e contenuto è un rapporto fruttuosamente problematico perché dinamico: talvolta dove non arriva la completezza dell'uno arriva quella dell'altro, e viceversa. Quando questo magico squilibrio viene accolto come un valore, si produce quel “non so che” che chiamiamo poesia. E la poesia del messaggio è qualcosa che, fortunatamente, è dato a tutti di capire.

Se poi si riesce a evitare di cadere nella tentazione di appiattirsi sull'esaltazione delle qualità/abilità dei performer (magari giocando con i limiti delle stesse), allora l'opera si potrà tranquillamente candidare anche per uscire dal ghetto della comunità scolastica locale, per divenire finalmente fatto culturale pieno e, quindi, di portata extra-scolastica.

Il “cosa” mettere in scena, dipende quindi in sostanza dai fattori fin qui evidenziati. Tentare di dare una ricetta mi pare una cosa pressoché impossibile... Credo che anzitutto, e negli insegnanti in primo luogo, si debba risvegliare una qualche coscienza estetico/poetica capace di guidare le scelte sul da farsi. Ogni pretesto può essere in sé buono, ma non basta. Un testo (qualsiasi sia la sua natura materiale: suono, parola, gesto, immagine), in particolare se si parte da un'opera esistente di sicuro valore

artistico, quasi sempre contiene in partenza le sue “logiche estetiche e poetiche”. Dunque il primo obiettivo dovrebbe essere quello di tentare di comprenderle o, quantomeno, di intuirne il mistero che le governa. Quindi un testo non può essere un semplice pretesto: rappresenta il potenziale DNA estetico di partenza... Coinvolgere i bambini/ragazzi nell'avventura di un processo produttivo collettivo richiede anzitutto (unitamente ad una fiducia/consapevolezza straordinaria nelle capacità dei performer) onestà e apertura intellettuali da parte dell'insegnante. Ma anche una qualche “urgenza estetica”. Chiudere dicendo che, tra saggi e saggi, ci vorrebbe quindi una sorta di “saggezza” estetica, significa dire tutto e dire nulla. Meglio allora chiudere invece con un assaggio, parafrasando una nota pubblicità: Faccio spettacoli... non so perché...

L'ISME NEL 2004

XXVI CONVEGNO

Il XXVI Convegno Internazionale ISME si terrà a Tenerife, Isole Canarie, Spagna, dall'11 al 16 luglio 2004. Scadenze: per la presentazione di relazioni, laboratori o poster, 1° settembre 2003; per la presentazione di concerti, 31 maggio 2003. Informazioni sulle modalità di partecipazione sono disponibili sul sito web: www.isme2004.com

SEMINARI

All'interno dell'ISME operano sette Commissioni che organizzano un proprio Seminario prima del Convegno.

Il Seminario della Commissione di Ricerca si terrà a Las Palmas de Gran Canaria (Spagna) dal 4 al 10 luglio 2004.

Tutte le persone interessate sono invitate a:

1) presentare ricerche recenti sulla didattica musicale.

2) inviare proposte di poster, sempre su ricerche per la didattica musicale, da presentare al XXVI Congresso Internazionale dell'ISME (11-16 luglio 2004, Tenerife, Spagna) nell'apposita sessione gestita dalla Commissione stessa.

L'obiettivo di questi incontri è quello di offrire uno spazio per la diffusione e la discussione di risultati e implicazioni di ricerche recenti e relativi metodi. Le relazioni scelte conterranno progetti di ricerca di vario tipo: sperimentale, osservativo, descrittivo, etnografico ecc. Dovranno inoltre focalizzare chiaramente il problema, l'ipotesi di ricerca, il quadro teorico di riferimento, ed essere realizzate con un metodo appropriato.

Tra quelle pervenute, saranno scelte 30 ricerche, e i rispettivi autori saranno invitati a partecipare al Seminario come ospiti (vitto e alloggio per la durata del Seminario, spese di viaggio escluse). È necessario essere presenti durante tutto il Seminario. Saranno scelte inoltre fino a un massimo di 60 ricerche da presentare come poster al XXVI

Congresso Internazionale dell'ISME, a Tenerife, all'interno degli spazi affidati alla Commissione di Ricerca. Gli autori dei poster avranno a loro carico tutte le spese. La ricerca dovrà essere presentata in inglese, entro il 1° novembre 2003, secondo le norme stabilite dalla Commissione e pubblicate sul sito web: www.isme.org/commissions.html

INFORMAZIONI

Per ulteriori informazioni si può anche contattare il Presidente della Commissione e rappresentante per l'Europa:

Johannella Tafuri
Via S. Margherita 16
40123 Bologna – Italia

e-mail:
vi11019@iperbole.bologna.it

Riguardo ai Seminari organizzati dalle altre 6 Commissioni, si può consultare il sito web: www.isme.org/commissions.html

La Siem qualificata per la formazione dei docenti

ANNIBALE REBAUDENGO

La Siem ha ottenuto il significativo risultato di essere annoverata tra gli enti formatori qualificati dal MIUR. Dobbiamo il riconoscimento innanzitutto ai presidenti di sezione territoriali che negli anni hanno progettato e gestito i corsi di aggiornamento e hanno così, insieme a chi ha curato i corsi estivi nazionali, "qualificato" la Siem nella coscienza degli insegnanti di Musica, prima ancora che il MIUR lo ufficializzasse. Maddalena Patella, Segretaria nazionale della Siem, analizza gli aspetti salienti e le responsabilità che questo riconoscimento comporta. (A.R.)

Con orgoglio e soddisfazione abbiamo potuto annunciare, meno di un anno fa, la notizia della qualificazione concessa dal Ministero dell'Istruzione alla Siem quale ente formatore per il personale della scuola (decreto del 23-5-2002). La Siem risulta quindi iscritta nel primo elenco definitivo dei soggetti qualificati in base al decreto ministeriale n. 177 del 10-7-2000 e ottiene il riconoscimento delle iniziative di formazione, nazionali e locali, attivate nell'arco di un triennio. Siamo grati al direttivo nazionale in carica nello scorso biennio e, in particolare, a Maritè Villa e Miriam Mazzoni per aver avviato con pazienza e perseveranza l'iter ora concluso.

La Siem è un punto di riferimento autorevole per l'aggiornamento degli insegnanti, grazie a un'esperienza di formazione consolidata e a un'attenzione costante alla ricerca e sperimentazione di metodologie didattiche innovative.

La precedente normativa (direttiva n. 305 del 1-7-1996), tuttora valida per gli enti non accreditati o qualificati, prevedeva che i corsi programmati dovessero essere autorizzati di anno in anno dal Ministero o dagli uffici scolastici periferici e inseriti nei Piani nazionali o provinciali di aggiornamento. Il Decreto Ministeriale 177/2000 attribuisce invece agli enti riconosciuti autonomia nell'erogazione della formazione e nella gestione delle iniziative, che sono ora automaticamente approvate dall'amministrazione scolastica.

Si distinguono nettamente soggetti *accreditati* e associazioni *qualificate*: queste ultime non sono solo titolate a produrre formazione, ma vengono riconosciute come anche determinanti nel dibattito culturale e professionale in ambito scolastico. Le associazioni professionali e disciplinari come la Siem costituiscono infatti, da decenni, il collegamento tra il mondo della scuola e quello della ricerca scientifica e culturale. La conces-

sione del rimborso, seppure parziale, per la partecipazione individuale alle attività di aggiornamento promosse dagli enti accreditati e qualificati ai sensi del decreto ministeriale 177/2000 (prevista dalla direttiva n. 70 del 17-6-2002) è un primo passo verso la legittimazione del diritto a una crescita professionale autonomamente determinata da ciascun docente.

Il passaggio dal sistema delle autorizzazioni a quello del riconoscimento ministeriale non è un fatto solo formale ma investe le agenzie formative di nuove responsabilità sia dal punto di vista della qualità delle proposte, sia per quanto concerne la regolarità delle procedure. La Siem nazionale deve pertanto farsi garante delle sue articolazioni interne, vigilando affinché le iniziative promosse su tutto il territorio nazionale siano conformi a uno standard qualitativo e organizzativo uniforme, assicurato da un'accurata progettazione e controllo dei risultati secondo le linee guida fornite dal direttivo nazionale alle sezioni territoriali.

Particolarmente importante risulta, a tal fine, l'accertamento degli esiti formativi tramite l'utilizzo di adeguati strumenti di verifica e valutazione, tuttora allo studio di una commissione nazionale Siem. Si tratta, cioè, di rilevare la possibile ricaduta delle pratiche formative nei diversi contesti scolastici e lavorativi, non tanto per ottemperare a delle formalità burocratiche, quanto allo scopo di controllare l'efficacia e la qualità delle esperienze.

Annualmente la Siem invierà al sistema informativo del MIUR, come previsto dall'articolo 4 del decreto, il piano di tutte le iniziative di formazione e aggiornamento organizzate a livello nazionale e dalle sezioni, affinché ne sia data diffusione attraverso i canali istituzionali (www.istruzione.it) e perché lo stesso ministero possa predisporre, tramite il Comitato Tecnico Nazionale appositamente costituito, il monitoraggio delle azioni formative. La perdita dei requisiti prescritti, accertata tramite ispezioni, potrebbe portare a una revoca della qualificazione.

La collaborazione tra l'amministrazione scolastica e la Siem sulla formazione del personale della scuola, già proficuamente avviata con il progetto nazionale di *e-learning* per l'ingresso dei docenti assunti nell'anno scolastico 2001/02, si è dunque consolidata. E ancora si è recentemente rafforzata grazie alla stipula del protocollo d'intesa MIUR-Siem finalizzato a promuovere, fra l'altro, l'attuazione di un programma comune per la formazione iniziale e in servizio dei docenti di discipline musicali.

(Maddalena Patella)

Interazioni e scambi nell'educazione musicale

ALESSANDRO PADOVANI

Musiche, culture, identità propone una riflessione a più voci sulla dimensione interculturale dell'educazione musicale in cui confluiscono contributi provenienti da diversi campi di ricerca: l'antropologia, l'etnomusicologia, la storia della musica, la psicologia e la pedagogia.

Il testo, curato da Maurizio Disoteo, Barbara Ritter e Maria Silvia Tasselli, espone i risultati di un lavoro sperimentale proposto in un corso triennale di formazione e aggiornamento, organizzato e realizzato dall'Istituto pedagogico provinciale di ricerca e sperimentazione e aggiornamento educativi per il gruppo linguistico italiano della provincia di Bolzano.

Nella prima parte del libro, intitolato *Le idee*, si evidenziano gli aspetti teorici e le linee guida sul tema dell'interculturalità in musica, con contributi di Maurizio Disoteo, Serena Facci, Mario Piatti, Enrico Strobino, Mauro Carboni, Elita Maule. Il contributo di apertura di Maurizio Disoteo ha il compito di orientare la riflessione

generale, introducendo i temi chiave della ricerca e delineando alcuni principi di riferimento che, con prospettive differenti, verranno affrontati e sviluppati nelle altre parti del libro.

Il saggio di Disoteo inizia mettendo in luce le significative differenze tra i termini *multi-culturalità* e *inter-culturalità*. L'atteggiamento multiculturale «si limita a rilevare una presenza di culture diverse [...], non prevede scambi e integrazioni, si regge sulla separazione tra le stesse, sull'esistenza di nicchie culturali tenute in equilibrio dalla "tolleranza"» (p. 20). Ma in questo caso il termine "tolleranza" assume un significato negativo, in quanto racchiude in sé un atteggiamento di rifiuto del confronto, come se da esso potessero venire meno i propri spazi, le tradizioni e le abitudini.

La prospettiva interculturale, invece, «oltrepassa la soglia della semplice e fredda presentazione di elaborati culturali, attivando dei dispositivi di confronto, interazione e scambio tra le culture in gio-

co. Questi dispositivi coinvolgono necessariamente anche le emozioni e la partecipazione affettiva: l'interculturalità non è un processo freddo» (p. 21).

Di qui una pedagogia attenta a predisporre percorsi di reali interazioni tra culture, senza cadere nell'equivoco dell'accoglienza: «pedagogia interculturale e accoglienza dei bambini stranieri sono due campi distinti anche se comunicanti» (p. 21).

Il tema dell'identità musicale è uno dei punti centrali affrontati in questo libro. Per far sì che le diverse culture comunichino realmente tra loro, attraverso una dinamica aperta e tesa al confronto, all'integrazione, all'ibridazione con l'altro, è necessario, secondo Disoteo, conoscere a fondo la propria storia, avere memoria della propria cultura e dei molteplici incontri, cambiamenti, integrazioni che in essa sono già avvenuti.

La consapevolezza della propria identità musicale, dispone favorevolmente all'incontro con altre culture.

La memoria, l'incontro e il cambiamento, sono gli elementi che ispirano un pensiero pedagogico e didattico finalizzato alla formazione di persone aperte al dialogo e al confronto, che vivono la molteplicità come un'occasione di crescita e arricchimento.

Nella parte seconda, riservata alle pratiche, da queste prospettive-guida si sviluppano proposte e ma-

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

Società Italiana per l'Educazione Musicale
I. Associazione Artista-Fabrizio/Donatoni/Donatoni/Lotti/Alfieri
WWW.SIEM-online.it

teriali di musica, movimento e danza, ascolto e produzione. Questa parte del libro si apre con *Vian-danti. Piccola performance multimediale per gesti, parole, oggetti e strumenti* proposta da Enrico Strobino, a cui segue la descrizione di esperienze d'ascolto su brani tratti da diversi repertori, a cura di Corrado Vitale. La proposta di Flavia Sparapani focalizza l'attenzione sulla danza quale «segnale di espressione autentica, e riflesso di una comunità» con vari riferimenti in funzione dei diversi periodi storici. Sempre sul tema della danza, il libro presenta altre esperienze: *L'espressività del corpo e della danza nei progetti interculturali* di Elena Mulasso, *Musica e movimento nelle diverse culture*, di Reinhard Ring, *Musiche e danze tradizionali altoatesine*, di Annemarie Baraldo e Rosa Oberholler, *Musica e movimento: apprendere in modo globale*, di Heidi Stuffer. Roberto Neulichedl propone un progetto finalizzato all'apprendimento delle lingue straniere a partire dalla musica, mentre il lavoro di Maria Videsott descrive un'esperienza di ricerca e riscoperta di un patrimonio musicale fatto di ninna-nanne, filastrocche, melodie e nenie, comune a gruppi etnici e linguistici differenti, in una scuola media di un paese del Trentino. In chiusura dell'opera, un'appendice di Marco Ferretti dal titolo: *Alunni stranieri e prospettive interculturali*. Questo libro offre un valido contributo a tutti gli educatori impegnati sul tema, oggi assai ricorrente, dell'incontro di culture, visioni del mondo e identità differenti. Come suggeriscono gli autori, la musica, per la sua storia, i percorsi, gli strumenti, i repertori, da sempre può essere considerata territorio di frontiera e quindi luogo particolarmente idoneo perché questo incontro avvenga.

Maurizio Disoteo, Barbara Ritter e Maria Silvia Tasselli (a cura di), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 174, € 13,00.

DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e politica, anno LI, numero 403, 5/2002, € 13.

Montecchi Giordano, 2002, "Dal suono alla musica", *Musica/Realtà*, anno XIII, n. 68, pp. 97-104, Lim-Libreria Musicale Italiana, Lucca, € 12,91.

«Se il grado di civiltà di una nazione, tra l'altro, si manifesta attraverso la sua cultura musicale, allora l'Italia anche su questo fronte segna da tempo il passo». Siamo d'accordo? Per pensarci un po' su vale la pena leggere i quattro saggi sulla "Musica in Italia" raccolti nell'ultimo numero della rivista *il Mulino*, nell'introduzione redazionale ai quali si trova come *incipit* la perentoria affermazione sopra citata. Sicuramente assai discutibile è la frase posta subito dopo: «Nel nostro Paese manca qualunque tipo di cultura musicale diffusa, come dimostra l'assenza di un'educazione alla musica nella scuola di base.» Superato l'inevitabile disappunto di fronte a una frase del genere, rinnovo l'invito a prestare attenzione ai saggi che fanno seguito: può essere l'occasione per riflettere sul contesto nazionale nel quale si inseriscono le attività della Siem e per fare il punto sulle relazioni della nostra associazione con altri soggetti presenti nello stesso contesto.

"Mentalità tradizionalista e cultura musicale" (pp. 918-929), di Giordano Montecchi, denuncia la presenza deleteria di un approccio tradizionalista in diversi settori della vita musicale italiana, dalla lobby dell'opera lirica ai vertici dell'industria discografica che guida il mercato della *popular music*, passando però anche attraverso molte delle attività dei nostri Conservatori e persino, con paradossalità solo apparente, incidendo sull'operato di molti protagonisti della nostra avanguardia musicale. Per comprendere meglio le affermazioni di Montecchi su quest'ultimo aspetto conviene consultare un altro suo recente saggio, "Dal suono alla musica", sui rapporti tra le avanguardie musicali (non solo italiane) di quest'ultimo secolo e le pratiche più avanzate tecnologicamente della *popular music*. Per chi invece voglia continuare la riflessione sulle prospettive della cultura musicale italiana, Mario Baroni propone di "Educare alla musica: un'utopia quasi rinascimentale" (pp. 930-942): sotto le spoglie dell'esposizione di un sogno di un'Italia del futuro (che, ahimè, difficilmente avrà le caratteristiche auspicate dall'autore) nella quale sia presente la migliore delle educazioni musicali possibili, vengono presentate una serie di mete ottimali verso le quali si invita a muoversi.

In "Canzoni e falsa coscienza. Perché occuparsi di *popular music*" (pp. 943-951), Franco Fabbri rileva come, a differenza di molti altri paesi stranieri, in Italia nelle università siano state istituite pochissime occasioni di studio della *popular music*, mettendo in relazione tale fenomeno con la ricezione nel nostro paese degli scritti di Adorno su questo repertorio. Infine, Marco Santoro, docente di Sociologia dell'Università di Bologna, nel saggio "La musica, la sociologia, e 40 milioni di italiani" (pp. 952-961) nota che i sociologi italiani si sono interessati molto meno di musica che di altri ambiti culturali, quali ad esempio la televisione e la stampa, sicché una notevole percentuale dei pochi studi di sociologia della musica sviluppati in Italia è stata condotta da non-sociologi. Oltre a ipotizzare le ragioni di tale fenomeno (la maggiore difficoltà a definire l'appartenenza e la rilevanza politica delle pratiche musicali rispetto ad altre pratiche culturali), viene auspicato che in futuro si assuma una tendenza contraria, sottolineando l'importanza della presenza di studi sociologici sulla musica nell'ambito dei discorsi interdisciplinari sulla vita musicale contemporanea.

Percorsi didattici nelle musiche extraeuropee

CHIARA ZOCCA

È uscito di recente, con pubblicazione a cura del Comitato italiano per l'Unicef, un interessante volume dal titolo *Un'altra musica a scuola*, di cui sono autori gli etnomusicologi Anna Rita Colaianni ed Erasmo Treglia.

Il lavoro, quanto mai interessante e pertinente con l'attuale situazione scolastica italiana che vede crescere ogni giorno l'inserimento nelle classi di alunni stranieri provenienti dai più disparati paesi extraeuropei, ha come punto di partenza alcune opzioni di fondo, epistemologiche e pedagogiche (sottolineate dall'introduzione di Franca Ferrari) dalle quali non si può prescindere: l'integrazione non è solo tolleranza, ma implica scambio di risorse; le conflittualità non vanno ignorate, ma si devono cercare all'interno della scuola soluzioni non violente; l'omologazione culturale delle minoranze deve essere contenuta. D'altra parte la musica, per la sua immediatezza, può davvero diventare un eccezionale tramite da una cultura all'altra, purché la si usi con intelligenza e, da parte dell'uomo occidentale, con umiltà e rispetto. Ecco quindi una prima parte dal titolo *Portare la musica del mondo a scuola*: le culture extraeuropee hanno un modo di considerare la nostra musica, che pure a noi sembra il non plus ultra della complessità concettuale, spesso come prodotto troppo semplice, o superficiale. Per quanto queste affermazioni possano apparire strane, forse vale la pena di soffermarsi sul valore che la musica ha per un africano, un orientale, un eschimese, valori di intensità e profondità spirituale che esulano dalle ricerche linguistiche vere e proprie, ma che toccano un coinvolgimento a livello personale e

sociale che probabilmente noi abbiamo perso. Ci si sofferma quindi sulla immensa varietà degli

strumenti musicale, sui materiali, sulle raffinate e sottili differenze presenti in certe musiche e percepibili solo attraverso un orecchio particolarmente attento, sull'importanza del tempo e della capacità di concentrazione nell'ascolto della musica.

La seconda parte, *Proposte di lavoro in classe*, abbraccia non solo la musica, ma suggerisce interessanti percorsi che coinvolgono anche le altre discipline; seguono quattro proposte: una sulla figura

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Mariagrazia Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano 2002, pp. 212, € 17,00

«Attribuire centralità alla comunicazione intersoggettiva vuole dire [...] opporsi a un apparato culturale che, mentre incoraggia il sedimentarsi dell'individualismo – con il suo bisogno anonimo di possedere, dominare e tutelarsi – nega valore alla soggettività come nucleo organizzatore di pensieri ed emozioni, di corporeità e sistemi simbolici, di progettualità e intenzionalità rivolta all'altro da sé: perché in tutto questo non è previsto un "logo" che distingua chi "conta" da chi è "irrelevante"». Questa è, in estrema sintesi, la tesi centrale del libro. È nei confronti di quel soggetto senza «logo» che si sperimentano la delicatezza degli atteggiamenti e l'autenticità dei rapporti, superando egocentriche autoreferenzialità e analfabetismi emozionali, giochi di potere e di sopraffazione, aggressività televisive, illusioni di autosufficienza e fragilità identitarie contrabbandate come valori da molta parte della cultura volgare del nostro contesto globale.

Gli strumenti cui ricorre l'autrice per attraversare la tematica sono la filosofia e la letteratura: strumenti accorti e usati sottovoce, con attenzione alle sfumature e ai significati impliciti dei fenomeni e delle relazioni, nemici della spettacolarità e inclini alla cauta riflessione.

«Il contesto che non c'è»: da questo emblematico enunciato si snodano gli altri temi del libro: la comunicazione tra opacità e trasparenza, l'amicizia e l'amore quali relazioni «simmetriche», la comunicazione empatica e la funzione formativa di una didattica per i sentimenti. Tale paradossale affermazione ci induce a riflettere che il contesto in cui noi siamo immersi non coincide necessariamente con l'*hic et nunc*, anzi i cerchi concentrici rappresentati dai diversi contesti cui partecipiamo quotidianamente si allargano a dismisura e tendono a rendersi sempre meno percepibili nella loro influenza, più scontati e, quindi, tanto familiari e ovvi da non essere più frutto di discussione. Essi rappresentano una garanzia che rassicura proprio nella loro ovvietà, nella rinuncia a problematizzarli, nella convinzione che elaborare distorte ma *condivise* (e pertanto ritenute corrette) modalità di rappresentazione degli eventi funzioni come elemento di reciproco riconoscimento. Quali sono gli indicatori che riflettono questo stato di cose? La globalizzazione (con le sue parole d'ordine, quali flessibilità e competitività, che sommate a fenomeni di disintegrazione e degrado sociale costituisce, a detta di R. Dahrendorf, una mi-

del *griot*, il cantastorie dell'Africa centro-occidentale; la seconda è dedicata alla Rumba, e alla danza popolare centroamericana; abbiamo poi una scheda sui canti di lavoro (in particolare i pescatori del Mozambico); infine la preghiera del muezzin, con un occhio attento alla diversità della scala che presenta al suo interno un microintervallo, più piccolo del nostro semitono.

Chiudono il lavoro un laboratorio sulla costruzione di strumenti musicali come la quena, il bendir, il mbangwe, effettuabile anche con materiali "poveri", e una nutrita pagina bibliografica e discografica sull'etnomusicologia. Il libro, strumento importante se si vuole anche solo provare a mettersi in gioco su un territorio così delicato ed impegnativo, è inoltre corredato di deliziosi acquarelli di Gary Jo Gardenhire, belle fotografie e disegni esaurienti sulle modalità di costruzione degli strumenti.

A.R. Colaianni – E. Treglia, *Un'altra musica a scuola*, Comitato Italiano per l'Unicef, Roma, 2002, pp. 48.

Libri ricevuti

- J.M. Aparicio, *A scuola di sax. Metodo progressivo per ragazzi. Vol 2*. Edizioni Curci, 2002 (ed.or. 1999), pp. 92, € 13,50.
- L. Moretti, *Ouverture. Dall'opera "La clemenza di Tito" di W.A. Mozart*. Per due chitarre. Edizione critica a cura di S. Zanusi Fortes. Edizioni Curci, 2002, pp. 18, € 11,00.
- S. Mingo – G. Migliucci, *Il giro del mondo in 85 pezzi. Canti e danze popolari per 1, 2, 3 chitarre*. Edizioni Accord for Music, Roma, 2001, pp. 95.
- R. Vinciguerra, *La musica rumorosa. Piccoli studi ritmici per una prima avventura musicale*. Edizioni Curci, 2002, pp. 56, con basi su cd, € 17,00.
- M. Rusca, *Terzo piano jazz. Per la tecnica dell'improvvisazione*. Edizioni Curci, 2002, pp. 124, € 16,00.
- R. Vinciguerra, *Le scale che sorridono. 30 studi in stile moderno per lo studio delle scale. Per pianoforte*. Edizioni Curci, 2002, pp. 80, € 14,00.
- P. Tomelleri (a cura di), *Per chi suona il sax. 26 brani celebri trascritti per sax in Sib e Mib*, Edizioni Curci, 2002, pp. 30, € 12,50.

sceles esplosiva che minaccia la stessa libertà dei soggetti) e la solitudine (considerata non sempre negativa, mentre negativi sono piuttosto i suoi risvolti anonimi, quali l'isolamento e l'estraneità che sfocia nell'indifferenza). A questi due elementi si aggiunge la paura («Dopo l'11 settembre 2001: come continuare il discorso sulla comunicazione?», p. 41).

Di fronte ai deliri autodistruttivi del *noi* e dell'*io*, il primato del *tu* porta a rendersi conto di quanto siano parziali, soggettive e pregiudiziali le rappresentazioni che noi ci facciamo degli altri, anche se appaiono condivise dai più, legittimate e incoraggiate dal «contesto che non c'è». Occorre uscire dai confini della propria soggettività e conoscere gli altri, prima di giudicarli; averli presenti come interlocutori e compagni di viaggio che condividono con noi, qualunque sia la distanza geografica e culturale che ci separa, il nucleo essenziale della condizione umana, costituita dagli stessi bisogni e dalle stesse paure.

Da qui la prospettiva di una comunicazione che si situa, in modo ambivalente, tra opacità e trasparenza. Se si cerca a tutti i costi la totale trasparenza nei processi di comunicazione, essa finisce con l'assimilarsi a un processo di riduzione che la confina a mera apparenza, fine a se stessa, che può tradursi in effetti di spettacolarità. D'altro canto l'opacità inquieta per i suoi coefficienti di impermeabilità, di problematicità, di mancanza di senso. Il tentativo è quello di costruire un «altro pensiero» che si situa tra l'analogia e il concetto, tra lo spiegare e il comprendere, senza contrapposizione tra i piani del conoscere e quelli del sentire. Un esempio di ciò è il piano della narrazione: il narrato acquista un'ampiezza di vibrazioni che manca all'informazione.

Sembra che occorra situarsi in un'area di problematicità esistenziale, evitando sia l'illusione di una trasparenza totale e per ciò stesso insignificante, sia la drammaticità dell'opacità che a volte si rivela inaccessibile e minacciosa, ma che può rivelarsi come ricchezza da scoprire e condividere usando la lentezza e la cautela, modalità così inattuali oggi. In questo senso l'opaco non ottunde ma stimola il discorso sulla comunicazione intersoggettiva, anche nei momenti dell'amicizia e dell'amore. Facendo appello a un'«ironia esistenziale» (p. 122) che sdrammatizzi le nostre percezioni improntate a paura, gelosia o diffidenza, si ridimensionano i nostri bisogni di rassicurazione, imparando a crescere e a valorizzare ciò che ci viene donato, tenendo presente comunque (come ricorda Musil) che l'ironia può ammutolirsi di fronte alla drammaticità della vita, a certe condizioni che fanno risaltare i limiti umani e che tuttavia possono evolvere in un'elaborazione della tragicità che è arricchimento esistenziale e umana *pietas*.

Il testo, ricco di suggestioni e di opportunità di riflessione personale, si conclude con un capitolo dedicato a *Una didattica per i sentimenti*, in cui si segue un'impostazione assiologica e metodologica che non ripone il proprio rigore nella gerarchizzazione dei saperi e delle abilità, piuttosto intende misurarsi su terreni che, a lungo abbandonati allo spontaneismo, devono guadagnare credibilità diventando aree di ricerca e di sperimentazione su cui confrontarsi, evitando il duplice cedimento verso una retorica esaltante o una discussione marginale.

Attraverso una responsabile e competente pratica educativa (da parte del docente) e l'esercizio dell'intelligenza e degli approfondimenti culturali (da parte dell'alunno) si imparerà a conoscere e gestire sentimenti ed emozioni, facendo leva sui quali si potrà, forse, riuscire a sottrarsi alla manipolazione di massa del consenso, attestato ormai da tempo su infimi livelli di consapevolezza critica e su ignobili fascinazioni e abitudini di infantilistica fruizione culturale.

La musica raccontata con parole e immagini

FRANCESCO BELLOMI

Un libro, rivolto a un pubblico giovane, sui rapporti tra arte visiva e musica nella cultura contemporanea. Il primo capitolo, a cura di Silvia Spadoni, è tutto dedicato a John Cage, con una traduzione di un diario giovanile e varie foto di questo autore e del suo mondo. In questo diario, che va da febbraio ad agosto del 1926, un Cage quattordicenne tocca già tutti i temi del Cage adulto: il silenzio, la bellezza dei rumori ascoltati con attenzione, il fastidio per i comportamenti ovvi e prevedibili, il fascino per la casualità, in sostanza tutta l'intelligenza e la genialità musicale del Cage adulto. Nella lettura ci si abbandona al piacere del documento, che è riprodotto nudo e crudo, senza note, spiegazioni o inutili dissertazioni musicologiche, dal quale emerge una visione straordinariamente viva e umana. Impossibile non fare almeno una citazione particolarmente pregnante per insegnanti e educatori:

«1 marzo 1926. Miss Clarque oggi mi ha detto che non ho voce. Mi ha detto anche che potevo non sforzarmi e muovere solo le labbra, che era meglio così, altrimenti facevo stonare i miei compagni nel coro.

Ci sono rimasto male. Sono andato a parlare con zia Marge, lei canta in chiesa ed insegna pianoforte a me e ad altri. Ha riso forte sentendo il mio racconto. L'adoro quando ride, mette subito di buon umore. L'adoro perché ridere le fa tremare tutto il davanzale. È come un maremoto che si diffonde nel suo decolté.

Mi ha detto di non farci caso, anzi che era meglio così, perché è decisamente inutile spreca fiato per cantare quegli stupidi inni patriottici. Poi mi ha fatto sedere sul di-

vano a fiori, ha caricato il grammofofono e ha ispirato a lungo come per prepararsi a cantare.

Il Flauto Magico di Mozart, l'aria della Regina della Notte.

È stato meraviglioso. La voce del soprano saliva forte e riempiva

l'aria di energia elettrica. Mi pareva di ascoltare con tutto il corpo, come se fossi stato un unico grande orecchio.

Questo è cantare, caro John – mi ha detto orgogliosa sistemandosi il davanzale. Adoro zia Marge.

Da grande vorrei sposarmi con lei. Sono tornato a casa correndo come una lepre: correvo e sgambavo per saltare più in alto, e intanto cantavo. Sì, cantavo!! Fanculo Miss Clarque!».

Seguono un paio di pagine sulla struttura del nostro orecchio a cura di Sissi (sic!), giovane artista bolognese. In questo caso un apparato esplicativo non sarebbe

SCHEDE

S. Joplin, *The Entertainer* (€ 13,00) – G.F. Haendel, *Sarabanda* e J. Clarke, *Marcia* (€ 12,00) – M. Novaro, *Fratelli d'Italia* e L. v. Beethoven, *Ode alla gioia*, (€ 11,00), serie Music Kit, Edizioni Curci, 2002.

Finalmente, anche in Italia l'editoria musicale sembra accorgersi di un importante settore di mercato rimasto molto al margine degli interessi commerciali: la musica d'insieme per ensemble scolastici, dai corsi inferiori del conservatorio alle scuole di musica, dalle scuole medie a indirizzo a quelle tradizionali.

Si può concordare più o meno con le scelte di contenuto: troppo frequentato il *The Entertainer* di Joplin? poco conosciuta la *Marcia* di Clarke? eccessivamente patriottici l'inno nazionale italiano o quello europeo? La Curci avrà ponderato bene queste sue prime uscite, che nel piano dell'opera puntano ad allargarsi anche al repertorio etnico e jazz.

Certamente, la decisione di offrire degli arrangiamenti finalizzati alla musica d'insieme rimane il punto di forza della collana *Music Kit*: tre linee melodiche, una parte di basso, l'accompagnamento del pianoforte, sigle degli accordi per la chitarra, delle proposte per l'aggiunta di percussioni. Questo materiale si presta a diversi utilizzi: classi di musica d'insieme, gruppi d'archi o di fiati, ensemble misti o consort di flauti dolci; può inoltre essere eseguito con formazioni ridotte: duo, trii o quartetti.

Il volume contiene le parti staccate per i vari strumenti e, delle prime tre voci, oltre alle parti in *do*, anche le parti per strumenti in *si* bemolle e in *mi* bemolle, in quest'ultimo caso solo della terza voce. Una domanda sorge spontanea: sapendo quanto è diffuso il saxofono contralto, perché non prevedere le parti in *mi* bemolle anche delle prime due voci? Pazienza: trascriveremo.

Nella partitura trovano posto dei brevi cenni storici sui brani e uno schema della struttura. Una parte più ampia, chiamata *Appunti del maestro*, contiene utili indicazioni esecutive, consigli pratici per l'assegnazione delle parti e proposte di combinazioni strumentali.

Un appunto di carattere tecnico relativo alla partitura: è scritta molto spesso in modo troppo largo (da tre a sei battute per pagina) e questo costringe il direttore a dover girare una quantità eccessiva di pagine. Forse questa scelta deriva dall'esigenza di "rimpolpare" il kit ma, ne sono convinto, proprio non ce n'era bisogno. (Davide Zambelli)

stato inutile, per chiarire se quella specie di tavola anatomica fantastica che segue quella un po' meno fantastica dell'orecchio provenga da un percorso sull'ascolto o se, invece, siano il frutto di un grafismo vagamente goliardico e scanzonato che produce definizioni come i «funghi auricolari – parassiti dell'ascolto privato (origliano) crescono nelle aree più imprevisite». Non è facile da capire se bisogna sorridere.

La parte più operativa è quella a cura di Luigi Berardi e Arianna Sedioli intitolata *L'arte sonora per i bambini* dove si illustrano, con parole e immagini, varie possibilità di utilizzare materiali di recupero per produrre oggetti sonori: dalle ruote di bicicletta ai tubi per la stufa, ai sassi ecc.

La spazzatura non è mai stata una ricchezza come in questo caso. Valga per tutti il geniale «tubonsauro rex, un grande animalone a quattro zampe, capostipite della famiglia più suonata di tutta la preistoria, dai piedi e dalle orecchie sonanti, che mangia in continuazione biglie di vetro che rotolano nel suo stomaco provocando musiche cavernose e metalliche». Verrebbe proprio voglia di organizzare la prossima gita scolastica alla più vicina discarica o, come eufemisticamente vengono chiamate oggi, «isole ecologiche» (pericoli permettendo). Ascoltare con uno stetoscopio le sonorità dei materiali è un'altra delle tante esplorazioni proposte per arrivare alla creazione di grandi libri sonori dove le pagine sono giganteschi telai di legno all'interno dei quali si trovano vari oggetti sonori. Il lettore può sfogliare o entrare fisicamente nella pagina producendo suoni ed entrando in un particolare tipo di paesaggio sonoro. Questi *Libri sonori* da vedere, toccare, suonare, ascoltare e giocare sono a tema: il primo si ispira alle fiabe classiche, il secondo alle storie di animali fantastici, il terzo alle sonorità siderali delle sfere celesti. Chi non ha mai sognato di entrare fisicamente nella storia di un libro? La parte operativa si conclude con una scheda sul pae-

saggio sonoro di Ravenna e una su come usare musicalmente le mani nude.

Un capitolo, a cura di Ines Bertolini e Cristina Francucci, prende spunto dalle sculture sonore dell'artista Fausto Melotti per arrivare all'invenzione di grafie sonore. Le bellissime immagini spesso parlano da sole e sopravanzano di molto le sobrie indicazioni operative dei testi. In particolare salta alle orecchie una dissonanza. Dopo aver dato precise indicazioni su come disegnare una partitura con notazione pittografica di invenzione si chiude con: «Infine pensa ad un titolo per la partitura che hai composto e chissà se un giorno questi disegni potranno essere suonati e interpretati da un grande musicista!». Se c'è una risorsa fondamentale e straordinaria in questo modo di pensare e scrivere i suoni è proprio nel fatto che, forse per la prima volta dopo secoli di musica per addetti ai lavori, ci troviamo tra le mani qualcosa che tutti, proprio tutti, possono suonare e leggere. L'idea che la musica, la “vera” musica, sia solo quella dei grandi musicisti, è dura a morire e ritorna fuori, subdolamente, quando meno te l'aspetti.

Il capitolo è chiuso da una scheda biografica su Melotti a cura di Anna Caratini.

Il glossario, a cura di Arianna Sedioli, cerca di descrivere con poche parole aspetti complessi come ad esempio il timbro, l'opposizione (?) rumore/suono, l'armonia. Talvolta si ha la sensazione che un po' più di spazio avrebbe giovato alla chiarezza. Come quando, definendo il termine durata, si dice: «In una musica le durate dei suoni e dei silenzi possono essere libere o basarsi su rapporti matematici come, ad esempio, nel sistema musicale occidentale dove le lunghezze si basano sui rapporti 1-2, 1-3». Se forse un musicista capisce al volo il riferimento ai rapporti, non è detto che questa definizione risulti chiara ai probabili destinatari di questo libro.

Il capitolo *Come suona l'arte?*, a cura di Maura Pozzati, è invece una rassegna di immagini di opere

d'arte moderne e contemporanee dove vengono utilizzati in vario modo strumenti musicali reali o di invenzione.

Tutta la grafica del libro è fortemente innovativa; perfino nella bibliografia, a cura di Silvana Sola, e nell'indice degli autori. Un libro stimolante e agile, che fa venire al lettore la voglia di saperne di più.

Bertolini Ines (a cura di), *Come suona l'arte?*, ART'È, Bologna, 2001, pp. 56, € 12,39.

Notizie

I seminari del Centro di ricerca e sperimentazione per la Didattica musicale di Fiesole per il 2003

Dal suono all'immagine: l'espressione grafica nel percorso didattico

Docenti: D. Bartolini e E. Rossi

13-14 aprile ore 10-13, 15-18

L'apprendimento della scrittura musicale diventa uno stimolo a capire, ascoltare, inventare e improvvisare.

Il concerto dei gatti... Proposte didattiche attraverso le filastrocche

Docenti: A. M. Fabbrini e M. Piatti

3 settembre ore 9. 30-12. 30, 15-17. 30 e 4 settembre ore 9. 30-12

Percorsi sonori di continuità, fra scuola dell'infanzia e scuola elementare, attraverso le filastrocche.

Open music. Tutti possono vivere un'esperienza musicale

Docente: J. Paynter

13 - 14 settembre ore 10-13, 15-18 e 15 settembre ore 10-13

Nel proporre esperienze basate sull'immersione totale dell'adulto in eventi sonori collettivi e nel delineare possibili itinerari formativi basati sull'ascolto attivo, potranno gradualmente ampliarsi gli strumenti di percezione, di analisi e di comprensione dei brani musicali.

Non sarà troppo piccolo? L'approccio sonoro secondo il metodo Gordon

Docente: P. Anselmi

16 novembre ore 9-13, 15-19 -17 novembre ore 10-13

L'educazione musicale tradizionale spesso trascura quella che viene definita la finestra di apprendimento più importante della vita di un individuo e cioè il periodo che va dalla nascita ai tre anni. Le ricerche del professor Gordon nell'ambito dell'apprendimento musicale mostrano invece l'importanza di iniziare il processo di educazione alla musica nella primissima infanzia.

I Seminari sono autorizzati con Decreto prot. n. 25179B38aC13D29a del 14.12. 2001 del Provveditore agli Studi della Provincia di Firenze, ai sensi delle direttive 305/96, 156/98 e 177/2000.

Per informazioni: www.crsdm.it

Fiesole, villa La Torraccia, via delle Fontanelle 24, 50016 S. Domenico di Fiesole (Fi) tel.: 055 599545