

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 127 giugno 2003

Direttore responsabile Rosalba Deriu
Redattori Francesco Bellomi e Franca Mazzoli
Segretaria di redazione Ilaria Rigoli

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

Segreteria di redazione

Via Dell'Unione, 4
40126 Bologna
Tel. 349-6842783
Fax 051-6143964
e-mail: musicadomani@libero.it

Impaginazione e grafica Davide Zambelli

Grafica copertina Raffaello Repossi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione

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

Promozione, vendite e abbonamenti

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

Pubblicità

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

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

Abbonamenti annuali

Italia € 16,00 - Estero € 20,00, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul c.c.p. 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (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 Rosalba Deriu, Franca Mazzoli
I segreti della riforma

Ricerche e problemi

- 5 Stefania Lucchetti
Ricerca in musica: itinerari tra psicologia e didattica
10 Susan Young
Giocando con le canzoni

Strumenti e tecniche

- 18 Magdolna Koczka Tibone
Educare il corpo e la mente all'ascolto e al canto

Pratiche educative

- 24 Alessandra Anceschi
Pittura e musica si danno la mano

Confronti e dibattiti

- 32 Francesco Bellomi (a cura di)
IMPROVVISARE PER CAPIRE
34 Marcello Sorce Keller
Tra oralità e improvvisazione
35 Laura Habegger
L'improvvisazione al microscopio della scienza
36 Virginio Zoccatelli
Improvvisazione e composizione
37 Andrea Dulbecco
Tra jazz e musica classica
38 Gabriella Solari
Improvvisazione e pedagogia
39 Marco Vincenzi
Conoscere la prassi antica per essere musicisti d'oggi

Libri e riviste

- 42 Franca Mazzoli
Come in uno specchio: riflessioni sull'identità musicale
[su M. Disotero, M. Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli]
43 Concetto Campo
Come si sviluppa l'ascolto umano [su A. Tomatis, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano*, Red edizioni]
44 SCHEDE
45 Luca Marconi, *DA NON PERDERE*
46 Silvia Manca *Qualcosa di personale*
[su E. Strobino, *Musiche in cantiere*, Franco Angeli]
47 Roberto Albarea, *RASSEGNA PEDAGOGICA*

Rubriche

- 7 Augusto Pasquali, *MUSICA IN INTERNET: Un allenatore per l'orecchio*
9 Francesco Bellomi, *PAROLE CHIAVE: Maestro*
16 Emanuela Perlina - Davide Zambelli, *DANZE A SCUOLA: Ambie Dagits*
23 Annibale Rebaudengo, *GIORNALE SIEM: La musica nella scuola: il convegno della Siem*
30 John Paynter, *INVENZIONI MUSICALI: Una passeggiata con le note*
41 LETTERE E DOCUMENTI:
I corsi estivi Siem come esperienza formativa

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'università di Udine
Alessandra Anceschi	docente di Educazione musicale nella scuola media, Casina (Reggio Emilia)
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Paola Bernardelli	operatrice musicale, Suzzara (Mantova)
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale, Modena
Concetto Campo	psicologo, esperto in psicoaudiofonologia, Verona
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale, Firenze
Andrea Dulbecco	docente di percussioni, Milano
Laura Habegger	pedagogista, Milano
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale, Bolzano
Silvia Manca	docente di Educazione musicale nella scuola media, Zola Predosa (Bologna)
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Como
Erica Moro	docente di scuola media, Vicenza
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
John Paynter	compositore, East Yorkshire, Inghilterra
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Milano
Emilia Restiglian	docente di Pedagogia musicale, Vicenza
Gabriella Solari	pedagogista, Genova
Marcello Sorce Keller	etnomusicologo, Lugano
Magdolna Koczka Tibone	cantante e insegnante di tecnica vocale, Cafasse (Torino)
Marco Vincenzi	docente di clavicembalo, Venezia
Susan Young	docente presso l'università di Surrey Roehampton, Londra
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Virginio Zoccatelli	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Udine

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

I segreti della riforma

ROSALBA DERIU — FRANCA MAZZOLI

Un clima di mistero ha accompagnato il divenire della riforma della scuola. E anche ora, nonostante il testo legislativo sia stato approvato definitivamente e, si dice, entrerà in vigore nelle elementari già a partire dal prossimo settembre, molti sono i punti oscuri: gli organici, i modi con cui verrà gestito il rapporto con l'extrascuola, la stessa scansione dell'orario scolastico nella scuola secondaria di primo grado sono oggetto di supposizioni e di gravi preoccupazioni.

Non conosciamo con esattezza gli estensori dei programmi. Sappiamo che se ne sta occupando il professor Bertagna insieme a un gruppo di esperti di cui non viene detto il nome, anche se voci più o meno credibili sostengono che siano molti a collaborare al progetto, ma vincolati al segreto.

Ancora oggi (fine aprile 2003) sul sito del Ministero i programmi compaiono sotto il nome di *bozze*; si presume dunque che possano ancora essere modificati: ma quando e da chi?

Le associazioni disciplinari non sono state chiamate a pronunciarsi sui contenuti della nuova scuola. I docenti non sanno a cosa devono prepararsi.

Al di là delle valutazioni di merito sui contenuti della riforma, il metodo di lavoro adottato da chi la sta formulando e gestendo non convince e pare gravido di rischi. Per due motivi fondamentali.

Primo: la scuola è uno degli ambiti di sviluppo più importanti delle società avanzate e riguarda ciascun individuo, a qualunque colore politico, razza, cultura, religione, ceti appartenga. Ogni gruppo sociale e culturale deve poterne discutere obiettivi, finalità e organizzazione complessiva. A maggior ragione devono intervenire nel dibattito gli operatori della scuola, coloro che poi tale riforma dovranno attuare. La commissione De Mauro, allora contestata perché eccessivamente ristretta e poco rappresentativa, raccoglieva circa 300 persone, fra cui anche il professor Bertagna. Il gruppo di lavoro attuale, per quel che sappiamo, si è ridotto ai soli collaboratori del professore incaricato.

Ci sembra questa una scelta di metodo che allontana la società tutta dalla riflessione su questo tema, e che, in modo offensivo, relega la scuola al ruolo di puro esecutore di una riforma pensata da altri, in altri luoghi.

Secondo: le riforme della scuola camminano sulle gambe dei docenti, ma se i docenti non sono coinvolti non si può sperare su una loro positiva collaborazione. E

nemmeno sulla realizzazione effettiva del progetto di riforma. Come è successo altre volte. Per il successo della riforma converrebbe proprio agli estensori della riforma coinvolgere e motivare i docenti. Ma sembra che, al momento, questo sia l'ultimo dei loro pensieri.

La scarsa valorizzazione della formazione dei docenti

La parola laboratorio non può bastare certo a tranquillizzarci. Non è certo un segreto il fatto che nel laboratorio sono stati realizzati percorsi di apprendimento innovativi ed efficaci soltanto nelle scuole in cui la competenza professionale degli insegnanti e l'organizzazione logistica garantivano standard minimi irrinunciabili: rapporto insegnante/allievo adeguato, quantità minima di ore a disposizione, capacità progettuali e specificamente disciplinari dei docenti, spazi e strumenti adeguati.

Ma ciò che sappiamo rispetto ai risultati della sperimentazione realizzata nelle scuole italiane da docenti e dirigenti scolastici competenti e disponibili non sembra trovare posto nelle considerazioni formulate nei testi ministeriali che, mentre propongono i laboratori come fiore all'occhiello della riforma, non ne indicano con chiarezza modalità metodologiche e didattiche.

A un'attenta lettura dei documenti fino a oggi in nostro possesso i laboratori sembrano infatti appiattirsi su un'organizzazione logistica che economizza le risorse dell'organico e non offre certo la possibilità di sperimentare modalità di apprendimento differenti da quelle utilizzate in classe.

E anche l'accesso al laboratorio come strumento di recupero scolastico, indirizzato a chi ne ha bisogno per sanare lacune costruite altrove, regala non poche perplessità.

Non sarebbe stato opportuno definire almeno le competenze professionali dei docenti chiamati a gestire i laboratori nella scuola individuando caratteristiche importanti, acquisite o acquisibili attraverso la formazione e l'aggiornamento dei docenti?

Una grave mancanza progettuale della riforma è in questo senso l'aver dimenticato (o forse soltanto coperto da segreto?) la formazione in itinere degli insegnanti, da sempre elemento scomodo e imbarazzante,

più spesso demandato alla buona volontà dei singoli che non alle effettive opportunità messe a disposizione di tutti i docenti dall'organizzazione scolastica.

Mentre si chiede agli insegnanti di ripensare al proprio ruolo didattico ed educativo, riformulandone modelli e modalità alla luce della nuova architettura scolastica (che tra l'altro modifica anche l'età di chi entra e le tappe intermedie con relative verifiche dell'istruzione di base), non si delineano con altrettanta chiarezza le competenze professionali richieste, indicando soltanto i titoli professionali dei docenti che animano (ma che forse si troveranno a presidiare) le ore di laboratorio obbligatorie previste dallo specchio stilato dal ministero.

Le competenze degli insegnanti, oltre a sembrare ancora una volta meno importanti dei titoli di servizio, diventano addirittura irrilevanti nella scuola dell'autonomia e del partenariato che si accontenta di affidare all'esterno, a esperti autocertificati, le attività disciplinari che all'interno del collegio docenti non trovano soggetti competenti.

La scuola della riforma in questo senso non pare voler affrontare un tema essenziale per il decollo dell'istruzione di base a livello nazionale, che in più di un'occasione è risultata tragicamente legata a una rete clientelare di piccole e medie aziende che da sempre trasformano la domanda di formazione dei docenti in un mercato furbo quanto disonesto che offre pacchetti formativi più legati agli interessi di aziende turistiche e delle agenzie formative stesse che non a quelle degli insegnanti, ovviamente con il placet del ministero.

Sono dunque amare le riflessioni che qui abbiamo raccolto, dando voce anche alle tante persone che lavorano nella scuola con passione e con professionalità, che ancora una volta si sono sentite emarginate e dimenticate da chi invece potrebbe e dovrebbe tenere in ampia considerazione il loro lavoro e i risultati che ottiene sul territorio nazionale.

Per questo il clima di mistero che avvolge la riforma non ci tranquillizza e ci fa temere novità tutt'altro che evolutive per la scuola italiana: non vorremo che il segreto fosse quello di Pulcinella.

La differenziazione dei percorsi formativi

Fra le poche cose che si fanno di questa riforma, c'è la divaricazione dei percorsi formativi alla fine della scuola secondaria di primo grado. A quattordici anni. A quel punto, si dice, ogni ragazzo dovrà scegliere fra formazione professionale e liceale. Percorsi differenziati ma di pari dignità, afferma il ministro. Elementi concreti per valutare questo aspetto della riforma non ce ne sono. Ma le preoccupazioni sono molte.

I documenti ministeriali insistono sull'esigenza di fornire ai soggetti dell'istruzione non solo conoscenze e abilità ma una formazione umana, che valorizzi sia le competenze scolastiche sia quell'insieme di caratteristiche personali che costituiscono la globalità della persona. Il linguaggio con cui si esprimono i documenti ministeriali non è sempre chiaro, le argomentazioni non del tutto

lineari e attinte perlopiù a una filosofia dell'educazione di matrice cattolica che si può anche non sposare, ma il principio in sé è condivisibile. Condivisibile è l'obiettivo di fornire a tutti gli strumenti necessari per affrontare ogni situazione della vita, sul lavoro e nel quotidiano. Sappiamo infatti che il futuro professionale ed esistenziale che i neodiplomati affronteranno all'uscita dalle aule scolastiche sarà caratterizzato da rapidi cambiamenti, per certi aspetti imprevedibili e impensabili solo cinquant'anni fa. Affrontare l'intera vita senza confrontarsi con il problema di aggiornare e modificare più volte i propri strumenti di comprensione della realtà e di intervento su di essa è ormai impensabile.

Sembra dunque ragionevole che la scuola fornisca una preparazione culturale in grado di aiutare i soggetti ad attivare tutte le proprie risorse e a sviluppare un pensiero flessibile. In pedagogia la parola *flessibilità* si collega a *creatività*: coloro che si occupano di educazione musicale, e più in generale di educazione alle arti, da tempo vanno affermando che, al di là dell'acquisizione di abilità specifiche, la formazione artistica contribuisce allo sviluppo di un pensiero aperto e fluido, capace di percorrere strade diverse da quelle abituali, capace di immaginare oltre l'esistente. Non solo le attività più propriamente creative, quali quelle legate al "fare" concreto, ma anche quelle legate alla lettura dell'opera d'arte e allo sviluppo della capacità di interpretare la molteplicità delle risonanze culturali, simboliche ed emozionali che essa attiva. Dunque un'educazione attenta a sviluppare la flessibilità di pensiero dovrebbe puntare sulle discipline artistiche, rafforzandone la presenza nella scuola. Perché un soggetto che abbia sviluppato le proprie risorse cognitive in molte direzioni, anche relative al pensiero artistico, sarà in grado di modificare più agilmente le sue condotte professionali e di vita per adeguarle alle nuove richieste che di volta in volta gli giungeranno, sapendo affrontare l'ansia e l'incertezza che ogni cambiamento necessariamente comporta.

Di tutt'altro avviso sembrano essere gli estensori della riforma quando disegnano un percorso che, al di là delle dichiarazioni di principio, sempre condivisibili, prevede una formazione professionale centrata sulle modalità del lavoro attualmente presenti: l'ipotesi dell'alternanza scuola/lavoro, con l'inevitabile schiacciamento della preparazione dello studente sulle richieste che *oggi* il mondo industriale avanza (e che saranno diverse *domani*, un domani che diventa ogni giorno più vicino e fuggevole) appare del tutto inadeguata alle sfide poste dal mondo attuale.

La creatività utile per progettare soluzioni di vita e professionali diverse da quelle attuali, in grado di adattarsi a nuove situazioni, non si acquisisce imparando le tecniche proprie del lavoro di oggi, ma sviluppando strumenti di pensiero capaci di immaginare e progettare altre modalità e altre situazioni oltre a quelle odierne.

Forse gli educatori che operano con la musica e con l'arte in genere dovrebbero levare più alta la loro voce a difesa di un modello di formazione capace di contribuire allo sviluppo della persona nella sua globalità meglio di quanto non sappia ipotizzare questa riforma.

Ricerca in musica: itinerari tra psicologia e didattica

La scomparsa di Giuseppe Porzionato lascia un vuoto nel panorama culturale italiano.

Il suo lavoro nel campo della psicologia della musica e i suoi molteplici interessi, musicali e non, costituiscono una storia esemplare.

Una storia che Stefania Lucchetti ripercorre per noi con competenza e informazioni di prima mano.

STEFANIA LUCCHETTI

Chi ha conosciuto Giuseppe Porzionato certamente lo ricorderà per la calda umanità, per la sanguigna personalità e bonomia. Un uomo dai molti interessi, al cui apice collocava il suo amore per la musica: a partire dai giovanili studi di composizione con Bruno Coltro e la passione per l'organo mai sopita, tanto che alla vigilia dell'ictus che lo avrebbe stroncato aveva appena inciso, nella chiesa di Teolo, una sua composizione organistica dedicata alla memoria di due colleghi psicologi, eseguita poi durante la sua stessa cerimonia funebre.

Ma quali sono stati gli specifici apporti di Porzionato alla psicologia della musica? Più di sessanta sono le pubblicazioni da lui curate: scorrendo la sua bibliografia possiamo individuare dei filoni di lettura¹.

Innanzitutto rileveremo un primo nucleo di lavori dedicati ai fondamenti psicobiologici e culturali delle abilità musicali, studiati facendo riferimento alle conoscenze in nostro possesso circa i rapporti fra struttura cerebrale e processi musicali; osserviamo per inciso un suo giovanile interesse per le implicazioni musicali della cibernetica nel pensiero di Silvio Ceccato. Molto efficace è ancora oggi l'approccio divulgativo adottato nel volume *Psicobiologia della percezione musicale*, (1980, edizione riveduta e ampliata 1984), un testo che considerava una sorta di "taccuino di appunti" per la successiva attività di ricerca. Piacevoli e stimolanti per il taglio volutamente provocatorio sono inoltre i contributi apparsi negli Atti del Convegno europeo sul canto corale promosso dalla Corale Seghizzi a Gorizia e curati da Italo Montiglio: un appuntamento di cui Porzionato è stato per anni uno dei principali animatori (dal 1987 al 2000).

Un più denso contributo è quello diretto allo studio della fenomenologia sperimentale della percezione musicale: tema affrontato soprattutto attraverso ricerche originali di impostazione neo-gestaltista che hanno approfondito la struttura e l'organizzazione degli eventi nello spazio tonale (Porzionato e Vica-

rio 1982, Porzionato 1990a, 1990b, Porzionato e Cretella 1990, Porzionato e Masini 1993, Porzionato e Casaro 1995, Porzionato 1996, 1997d). Questo tipo di approccio si ricollegava sia alla sua formazione (studi di psicologia genetica con Guido Petter e di percettologia gestaltista con Fabio Metelli) sia all'ambito di ricerca avviato a Trieste alla fine degli anni Cinquanta da Paolo Bozzi e Giovanni Bruno Vicario, cui successivamente si unirà anche Riccardo Luccio.

I temi toccati da Porzionato non si esauriscono in studi percettologici: ha anche affrontato problemi legati al rapporto tra musica ed emozioni (Porzionato e Nanti, 1992), con incursioni in campi a cavallo tra musicologia e psicologia (percezione delle cadenze musicali: Porzionato e Zancanaro, 1994; implicazioni cognitive delle titolature in musica: Boscolo e Porzionato, 1995, 1996). Non a caso menzionava con piacere l'incarico ricoperto in qualità di *chairman* durante il Secondo Convegno europeo di Analisi Musicale organizzato dal Dipartimento di Storia delle civiltà europea dell'Università di Trento. Ricorrente infatti è stato il suo interesse per problemi legati all'estetica musicale indagati con le procedure proprie della ricerca sperimentale (Porzionato, Odoardi, Battistelli 1989), mentre non è stato purtroppo portato a compimento un progetto che accarezzava da anni e che mirava a ricomporre in prospettiva storica le tematiche affrontate dalla psicologia della musica (*La mente e il pentagramma. Breve storia della psicologia della musica*). A tale filone è comunque riconducibile il recentissimo contributo apparso – postumo – per ETS (Porzionato, 2003).

Noi però lo conosciamo principalmente per il suo impegno finalizzato allo sviluppo di un rapporto tra la ricerca sperimentale in ambito psicomusicale e le sue applicazioni, soprattutto dell'educazione musicale, ma anche in quello della terapia musicale. Un campo quest'ultimo affrontato con minor entusiasmo, a detta dello stesso autore, nonostante venisse

spesso chiamato in causa in veste di esperto: *referee* al V Congresso Mondiale di Musicoterapia (Genova 1985), relatore di tesi sull'argomento, autore di saggi e di ricerche (Porzionato, 1992a, 1994a), tra cui segnaliamo quelle relative agli effetti della terapia musicale sulla malattia di Alzheimer (Porzionato, 2000a, 2001d).

Qui lo ricorderemo soprattutto per il contributo che ha dato alla ricerca scientifica sull'educazione musicale: un apporto contraddistinto da rigore metodologico e originalità di approccio. Un impegno che si è anche concretizzato in termini di idee e di impegno profuso nei confronti della Siem, grazie alla comunanza di valori e finalità condivise. Ruolo che ha rivestito sia come consigliere del direttivo della sezione di Padova, sia come membro del Comitato di studio e ricerca della Siem. Tale carica l'ha visto operare come docente nei corsi di Metodologia della ricerca nell'educazione musicale organizzati nell'ambito dei Corsi nazionali Siem, nonché come supervisore dei lavori di ricerca sviluppati dagli allievi (confronta la ricerca di Antonella Casalbani nel Quaderno della Siem n. 12, 1997) e come autore (vedi il saggio sulla metodologia della ricerca scientifica in ambito musicale nel Quaderno Siem n. 4, 1993). Porzionato sapeva dare i suggerimenti e le letture giuste, grazie alla sua capacità di affrontare con taglio interdisciplinare le varie tematiche; purtroppo tali capacità, affinate anche dal centinaio di tesi di cui è stato relatore lungo la sua carriera di ricercatore presso la facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, non ha portato – come invece si sperava – alla formazione di una significativa scuola di ricercatori in grado di sviluppare autonomamente nuove ipotesi di ricerca nel campo dell'educazione musicale. Alcuni positivi segnali che potrebbero far sperare in un mutamento di direzione vengono dai lavori presentati al Convegno Internazionale di Studi "La ricerca per la didattica Musicale" organizzato dalla Siem (Bologna, 24-27 febbraio 2000), nel corso del quale Porzionato è stato presente anche come coautore di ricerche su temi quali la lettura a prima vista (Canova, Porzionato, 2000) e lo sviluppo della percezione ritmica (Galeotti e Porzionato, 2000), sui quali la produzione scientifica italiana era particolarmente carente.

Scorrendo la sua bibliografia si nota un incremento nella produzione degli ultimi anni, anche sulla scia dell'incarico di insegnamento del corso di Psicologia generale e della personalità attribuitogli dal 1997 dalla facoltà di Psicologia dell'Università di Padova (Porzionato, 1999, Galeazzi e Porzionato, 1998): ed era proprio nella direzione di un approfondimento del rapporto fra storia, mente e personalità che intendeva orientare la propria attenzione, «Anche in questo progetto – scrive Porzionato a commento della propria attività scientifica – la musica ha avuto una rilevante funzione euristica nel suggerire e sviluppare un nuovo paradigma di ricerca [...] definito *storico-fenomenologico*, la cui funzione è di implementare, su suggerimento di J.P. Vernant, il metodo della ricerca storica francese fondato sulle "Annales d'histoire

économique et sociale" con le teorie psicologiche della mente e della personalità (vedi Porzionato, 1997, 1998a)».

Ci mancherà, Bepi, proprio perchè per formazione, attitudine e curiosità intellettuale lui era luogo di sintesi e integrazione di saperi diversi: psicologia, ma anche biologia, antropologia, medicina, estetica e tanto altro ancora. Un eclettismo che sapeva sfruttare al meglio nelle sue attività di conferenziere, specie a Gorizia, dove i suoi interventi spesso si trasformavano in appassionanti performances. Rileggendo gli Atti di quei Convegni si ritrova la sua verve, la sua capacità di proporre inedite chiavi di lettura a temi peraltro pregnanti e significativi per l'educazione musicale. Proprio il suo essere dentro la materia e la sua sensibilità ai problemi della didattica gli permettevano di risultare vigorosamente convincente e originale nelle sue modalità di approccio.

Ma non era solo un efficace divulgatore: le ricerche da lui condotte, soprattutto quelle orientate allo studio sperimentale della fenomenologia della percezione musicale, si contraddistinguono per eleganza di apparato e originalità d'impianto. Proprio questo ambito di ricerca a mio parere meriterebbe di essere ripreso e ampliato, per l'attualità delle tematiche trattate: se rileggiamo ad esempio i modelli esplicativi della percezione musicale elaborati dalla Deliège, da Imberty, da Lerdhal & Jackendoff, rileviamo come tutti poggino le basi sui meccanismi di segmentazione proposti dalla teoria della Gestalt.

Tali meccanismi andrebbero a mio parere studiati più esaustivamente, prendendo come oggetto di indagine delle concrete situazioni di ascolto di materiali musicali connotati stilisticamente: la nostra musica, quella degli altri (repertori extra-europei), quella di ricerca (musica contemporanea). Stimolante potrebbe inoltre risultare lo studio di come i nostri meccanismi di ascolto possano essere modificati da esplicite consegne didattiche: ad esempio come viene orientata la nostra percezione durante esperienze di ascolto musicale corporeo².

Il contributo di Giuseppe Porzionato alla psicologia della musica diventerà prossimamente oggetto di un convegno in corso di organizzazione presso l'Università di Padova. Sarà quella probabilmente l'occasione per analizzare in dettaglio i possibili sviluppi della sua opera di ricerca.

Ciao Bepi. Di sicuro ci mancheranno i tuoi suggerimenti, la tua rigorosa intransigenza e la tua risata contagiosa.

Note

¹ I testi il cui autore è segnalato in corsivo indicano i lavori ritenuti più significativi dallo stesso Porzionato.

² Per un contributo di taglio psicopedagogico cfr. Lucchetti S., "Il corpo e la musica", in G. Pento (a cura di), *Muoversi per... piacere*, Clup, Padova, 2003.

Pubblicazioni (in ordine cronologico)

- PORZIONATO G., 1979, "La musica come rinforzatore in campo psicopedagogico e psicoterapeutico", *Giornale italiano di Analisi e Modificazione del comportamento*, 1, pp. 281-282.
- PORZIONATO G., 1980a, Recensione a P. Fraisse, *Psicologia del ritmo*, in *Musica domani*, n. 38, p. 131.
- PORZIONATO G., 1980b, *Psicobiologia della musica*, Bologna, Pàtron.
- PORZIONATO G., 1980c, *Il contributo della psicobiologia alla logonca musicale*, in S. CECCATO, G. ZOTTO, G. PORZIONATO, *Dalla cibernetica all'arte musicale*, Padova, Zanibon, pp. 41-55.
- PORZIONATO G., 1981, introduzione a G. ZOTTO E M. BAGHIN, *Pensare in musica*, Bologna, Pàtron, pp. 1-5.
- PORZIONATO G., VICARIO, G.B., 1982, "Osservazioni sperimentali sul riconoscimento di micro- e macro-melodie", Istituto di Psicologia dell'Università di Padova, *Report n. 72*.
- PORZIONATO G., 1984a, *Il ruolo degli emisferi cerebrali nell'elaborazione del linguaggio e della musica*, in M. Piatti (a cura di), *Disturbi del linguaggio e musica*. Assisi, PCC, pp. 119-122.
- PORZIONATO G., 1984b, *Psicobiologia della musica* (seconda edizione ampliata), Bologna, Pàtron.
- PORZIONATO G., 1986, *Caratteristiche proiettive della stimolazione sonoro-musicale*, in *Contributi in onore di Elisa Boscolo Moro*. Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova, pp. 119-122.
- PORZIONATO G., 1987a, *Recenti acquisizioni nel campo della psicofisiologia della musica: implicazioni per l'educazione musicale*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XVI Convegno europeo sul canto corale*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 93-101.
- PORZIONATO G., 1987b, *Osservazioni psicologiche sulla struttura dello spazio tonale: prospettive per l'educazione musicale*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XVI Convegno europeo sul canto corale*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 102-108.
- PORZIONATO G., 1988a, *Evoluzione biologica, sviluppo cognitivo e stilemi canori*, in A. ARBO (a cura di), *Atti del XVIII Convegno europeo sull'educazione musicale*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 89-94.
- PORZIONATO G., 1988b, *I fondamenti psicobiologici del cantare, ovvero la metafora del «Tema con variazioni»*, in A. ARBO (a cura di), *Atti del XVIII Convegno europeo sull'educazione musicale*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 95-112.
- PORZIONATO G., SIGNORELLI L., 1988a, *Educazione musicale e percezione di melodie in età evolutiva*, in *Riassunti del VII Congresso Nazionale della Divisione Ricerca di Base in Psicologia*, Palermo, Dipartimento di Psicologia dell'Università, pp. 116-117.

Un allenatore per l'orecchio

AUGUSTO PASQUALI

Palestra, fitness, stare in forma: a dar retta alle pubblicità nessuno di noi può rinunciare al proprio *personal trainer*. A questa frenesia salutista, qui invece opponiamo un esercizio particolare: quello che coinvolge il nostro orecchio. Ci riferiamo naturalmente all'affinamento delle capacità percettive, ovvero all'*ear training*, che tanto necessario risulta a scuola. Esploriamo dunque le possibilità offerte da Internet: come già per la lettura del pentagramma ("Leggere il pentagramma", in *Musica Domani* n.126), anche in questo caso l'uso della Rete in realtà non aggiunge nulla di nuovo a ciò che un insegnante di educazione musicale normalmente già fa in classe. Tuttavia il computer consente al singolo ragazzo di compiere quelle esercitazioni individuali che altrimenti sarebbero negate dal numero degli alunni per classe e dal tempo comunque limitato a disposizione delle attività musicali. Innanzitutto notiamo che in commercio esistono diversi software di *ear training* che possono essere vantaggiosamente impiegati a scuola: tra questi segnaliamo solo *Ear Master* e *Ear Power*, abbastanza simili fra loro: essi offrono l'opportunità di misurarsi con intervalli, accordi, scale, lettura e riproduzione ritmica, dettato melodico. Entrambi i programmi sono agevolmente scaricabili in Rete in versione *shareware* rispettivamente a www.earmaster.com e www.earpower.com. Quest'ultimo sito consente anche di scaricare gratuitamente un mini programma (appena 17 Kb), spartano nell'impostazione quanto efficace nella proposta: vengono fatte ascoltare due note e l'utente deve indicare se l'intervallo è discendente o ascendente; inizialmente la differenza fra le due note è di 10 hertz, ma, continuando a rispondere correttamente, si arriva fino a una differenza di appena 1 hertz. Se non ci basta misurarci solo sull'altezza del suono, possiamo rivolgerci al portale musicale *Net4Music*

(<http://net4music.com> e poi cliccare su "Magazine" e infine su "Ear training"): qui ci viene offerto *on line* un ottimo allenamento di riconoscimento di accordi e di cellule ritmiche. In particolare quest'ultima sezione risulta gradevole e utile, in quanto davvero ci si diverte giocando con semiminime, crome, semicrome, terzine e relative pause. Se in particolare interessa esercitarsi sul riconoscimento degli accordi un buon punto di riferimento è anche *Big Ears* (www.ossmann.com/bigears): il programma consente di scegliere il grado di difficoltà con cui misurarsi, quindi fa ascoltare l'intervallo che siamo chiamati a riconoscere. Rapido ed efficace.

Forse però il più funzionale e completo sito interattivo di questo tipo ci risulta essere *Free Ear Training* (www.good-ear.com/servlet/EarTrainer). Vale la pena forse di elencare le opzioni presenti in questo sito: dalla *home page* è possibile scegliere di esercitarsi a riconoscere intervalli, scale, cadenze, accordi tradizionali e jazz; ma anche la posizione delle note sulla tastiera e l'altezza di una nota proposta. Il tutto costantemente monitorato da un *counter* che segnala risposte corrette e riposte errate. Considerando che ogni tanto un po' di competizione, in particolare con se stessi, può essere una forte motivazione all'apprendimento, è senz'altro possibile pensare di impostare l'attività sulla falsariga di un *videogame*, in cui l'obiettivo di ogni partecipante è riconoscere il maggior numero possibile di intervalli (o di scale, accordi ecc.) nel minor tempo possibile. Infine, se proprio siete degli incontentabili e ritenete che l'allenamento non basti mai, vi segnaliamo un indirizzo (www.msu.edu/user/spangle9/etsoftware.html) ove trovare un'intera pagina di *links* che rimandano ad altrettanti programmi di *ear training*. L'elenco non è proprio aggiornatissimo e alcuni collegamenti ormai non funzionano più, ma fra le tante proposte certamente troverete pane musicale per i vostri denti.

- PORZIONATO G., SIGNORELLI L., 1988b, "L'educazione musicale nella scuola di base serve a qualcosa? Una verifica sperimentale", *Musica domani*, n. 68/69, pp. 15-16.
- PORZIONATO G., ODOARDI C., BATTISTELLI A., 1989, *L'estetica musicale sperimentale*, in SAVARDI U. (a cura di), *Ricerche per una psicologia dell'arte*, Milano, Angeli, pp. 52-60.
- PORZIONATO G., 1990a, *Il metodo fenomenologico nello studio della percezione musicale*, in M. ARMEZZANI (a cura di), *Fenomenologia e psicologia*, Milano, Angeli, pp. 111-129.
- PORZIONATO G., 1990b, *I tranelli dell'ascolto musicale*, in L. VINZI (a cura di), *Atti del XIX Convegno europeo sull'educazione musicale di base*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 79-99.
- PORZIONATO G., 1990c, *Attività motoria e competenza musicale*, in L. VINZI (a cura di), *Atti del XX Convegno europeo sull'educazione musicale di base*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 41-54.
- PORZIONATO G., CRETTELLA E., 1990, "Osservazioni sperimentali sul fattore di "buona continuità" in ambito musicale", in *Riassunti del IX Convegno Nazionale della Divisione Ricerca di Base in Psicologia*, Bologna, Dipartimento di Psicologia, pp. 268-270.
- PORZIONATO G., 1991a, *L'educazione musicale ha bisogno di strumenti musicali? Alcune considerazioni in margine al XXI Convegno europeo*, in L. VINZI (a cura di), *Atti del XXI Convegno europeo sull'educazione musicale di base*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 47-49.
- PORZIONATO G., 1991b, *L'educazione musicale come salvaguardia dell'udito*, in *Educazione, valori, cultura. Studi in onore di Marcello Peretti*, Padova, Alfasessanta, pp. 330-332.
- PORZIONATO G., 1992a, *Perfezione motoria e miseria interpretativa*, in P. BOGGI CAVALLI (a cura di), *Atti del Secondo Colloquio Internazionale di Psicologia della Musica*, Salerno, Edizioni 10/17, pp. 121-125.
- PORZIONATO G., 1992b, *Organi barocchi, amminoacidi e strani attrattori*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XXII Convegno europeo sull'educazione musicale di base*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 91-122.
- PORZIONATO G., 1992c, *Introduzione al dibattito su: «Teorie strutturali e processi cognitivi nei procedimenti di segmentazione»*, in R. DALMONTE, M. BARONI (a cura di), *Atti del Secondo Convegno Europeo di Analisi Musicale*, Trento, Dipartimento di Storia della civiltà europea dell'Università, pp. 139-140.
- PORZIONATO G., NANTI I., 1992, "La tecnica del differenziale semantico nella misura delle reazioni emotive a brani musicali di stile diverso", in *Contributi dei Dipartimenti e degli Istituti italiani di Psicologia*, Anno V, n. 1/4, pp. 155-167.
- PORZIONATO G., 1993, *Lineamenti di metodologia della ricerca scientifica in ambito musicale*, in IMBERTY M., BARONI M., PORZIONATO G., *Memoria musicale e valori sociali. Metodi di indagine e aspetti educativi*, Milano, Ricordi, pp. 72-94.
- PORZIONATO G., MASINI S., 1993, "La rottura della rettilineità in ambito musicale: l' "Angelus" dalla "Tosca" di G. Puccini e "La conta delle ore" dal "Falstaff" di G. Verdi", *Ricerche di Psicologia*, 17, pp. 73-88.
- PORZIONATO G., 1994a, *Handicap e apprendimento musicale. Fondamenti neurobiologici e prospettive riabilitative*, in PIATTI M. (a cura di), *Handicap e musica: educazione e terapia*. Assisi, PCC, pp. 47-68.
- PORZIONATO G., 1994b, *I test di abilità musicale: indici attendibili o fanfaluche?* in MONTIGLIO I. (a cura di), *Atti del XXIV Convegno europeo sull'educazione musicale di base*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 63-79.
- PORZIONATO G., ZANCANARO A., 1994, "Lo sviluppo della percezione delle cadenze musicali", in ZAMMUNER V. L. (a cura di), "Riassunti delle Comunicazioni del XIII Convegno Nazionale della Divisione Ricerca di Base in Psicologia", *Rivista di Psicologia*, LXVIII, pp. 96-97.
- BOSCOLO G., PORZIONATO G., 1995, "Gli interpretanti musicali. Riferimenti psicopatologici di alcune titolature nella musica colta occidentale", *Metis*, 1, pp. 25-55.
- PORZIONATO G., CASARO R., 1995, "Effetti del contesto armonico nella rottura fenomenica della rettilineità in ambito musicale", in CONTENUTO S., GAROTTI P. (a cura di), "Riassunti delle Comunicazioni della Sezione Ricerca di Base dell' A. I. P.", *Rivista di Psicologia*, LXXX, pp. 34-35.
- PORZIONATO G., 1996, *Numeri, ripetizioni e percezioni in ambito musicale*, in BOSCOLO P., CRISTANTE F., DELLANTONIO A., SORESI S. (a cura di), *Aspetti qualitativi e quantitativi nella ricerca psicologica. Studi in memoria di A. Lucca*. Padova, Il Poligrafo, pp. 277-289.
- BOSCOLO G., PORZIONATO G., 1996, "Il paradigma storico-fenomenologico nello studio delle implicazioni cognitive di alcune titolature della musica colta occidentale", *Metis*, 1, pp. 116-126.
- PORZIONATO G., 1997a, *Prefazione all'edizione italiana e cura di L. A. PERVIN E O. P. JOHN*, *La scienza della personalità*, Milano, Cortina, p. XIX-XXXIII.
- PORZIONATO G., 1997b, *Eclittismo psicoterapeutico e terapia multimodale*. Padova, Libreria Progetto Editore.
- PORZIONATO G., 1997c, *Musica giocata e musica eseguita: aspetti etologici e culturali*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XXVII Convegno europeo sull'educazione musicale*. Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 39-48.
- PORZIONATO G., 1997d, *La costanza tonale come fattore di buona continuità in ambito musicale*, in A. CAVEDONE e L. ZANUTTINI (a cura di), *Tra percezione e arte*, Padova, Il Poligrafo, pp. 227-236.
- PORZIONATO G., 1998a, *Prolegomeni allo studio della personalità*. Padova, Edizioni Progetto.
- PORZIONATO G., 1998b, "Modelli musicali del funzionamento mentale" in *Musica & Terapia*, VI (2), pp. 4-8.
- PORZIONATO G., 1998c, "Storia della psicologia e cura della sofferenza" in *Studia Patavina*, XLV (2), pp. 73-99.
- GALEAZZI A., PORZIONATO G. (a cura di), 1998, *Oltre la maschera. Introduzione allo studio della personalità*, Roma, Carocci.
- PORZIONATO G., 1999a, *Teorie della personalità e pratiche psicoterapeutiche*, Padova, Edizioni Progetto.
- PORZIONATO G., 1999b, *L'apprendimento, lo sviluppo e la misura delle abilità musicali*, Trento, Comunità Europea e Federazione Trentina delle Cooperative.
- MARANTO M., PORZIONATO G., 1999, *La musica allunga la vita? Considerazioni sui risultati di un'esperienza pilota*, in *Musica & Terapia*, VII (1), pp. 23-29.
- PONCHIA C., PORZIONATO G., 1999, *Reazioni emotive a brani musicali in relazione alla modalità, al tempo e al timbro*, poster presentato al *Bozzi Fest*, Padova, Università degli Studi, 26-27 novembre.
- PORZIONATO G., ALTAFINI P. 1999, "L'influenza di brani musicali rilassanti sull'ansia di stato", in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 229, pp. 37-45.
- PORZIONATO G., 2000a, "Malattia di Alzheimer e terapia musicale", in *Musica et Terapia*, anno 00 (n. 1), pp. 2-9.
- PORZIONATO G., 2000b, *Cos'è una melodia?*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XXX Convegno Europeo sull'educazione musicale*, Gorizia, Grafica Goriziana, pp. 87-99.
- PORZIONATO G., 2000c, *Ritmi naturali, ritmi artificiali e ritmi demenziali*, in I. MONTIGLIO (a cura di), *Atti del XXX Convegno Europeo sull'educazione musicale*. Gorizia, Grafica goriziana, pp. 100-114.
- PORZIONATO G., 2000d, "Sui processi di formazione della mente musicale", in *Musica domani*, n. 117, dicembre, pp. 3-6.
- CANOVA S., PORZIONATO G., 2000, *L'influenza di un training di apprendimento sulla lettura a prima vista di strutture musicali non tonali*, in J. TAFURI (a cura di), *Atti del Convegno Internazionale "La ricerca per la didattica musicale"*, Bologna, Siem, pp. 73-80.
- GALEOTTI I., PORZIONATO G., 2000, *La continuità ritmica in ambito tonale: ricerca su bambini di scuola elementare*, in J. TAFURI (a cura di), *Atti del Convegno Internazionale "La ricerca per la didattica musicale"*, Bologna, Siem, pp. 116-127.
- PORZIONATO G., 2001a, *Prolegomeni allo studio della personalità*, Padova, Edizioni Libreria Progetto (2° ed. ampliata).
- PORZIONATO G., 2001b, *Lo studio della mente tra neurobiologia e letteratura*. Prefazione all'edizione italiana di J. HORGAN *La mente inviolata. La sfida alla psicologia e alle neuroscienze*, Milano, Raffaello Cortina.
- PORZIONATO G., 2003, *Orientamenti teorici e metodologici della ricerca psicomusicale*, in AA.VV. *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricerche per insegnare*, Pisa, ETS.

In corso di pubblicazione

- PORZIONATO G., 2001c, *L'esecuzione musicale tra perfezione motoria e miseria interpretativa*, in *Atti del colloquio per il 20° anniversario del Centro di Sonologia Computazionale dell'Università di Padova*. Padova, Centro di Calcolo.
- PORZIONATO G., 2001d, *Musico terapia e ricerca: alla ricerca di un metodo*, in A. RAGLIO E G. MANAROLO (a cura di), *Musico terapia e malattia di Alzheimer*, Cremona, Istituto Ospedaliero di Sospiro.
- PORZIONATO G., ZOCCA M.G., 2001, *La percezione del cambiamento della struttura melodica in bambini dai tre ai sette anni*, in G. Di STEFANO e R. VIANELLO (a cura di), *Festschrift in onore di Guido Petter*, Firenze, Giunti.
- PORZIONATO G., RIBOLDI R., ZAMBONI A., 2001, *La cura della personalità: aspetti epistemologici e clinici*, Padova, Edizioni Libreria Progetto.
- PONCHIA C., PORZIONATO G., 2001, "Effect of mode, tempo and timbre on the perception of emotion in music", in *Musicae Scientiae. Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*.
- LIPRERI C., PORZIONATO G., 2001, "Le rappresentazioni musicali nei ciechi e nei vedenti", in *Giornale Italiano di Psicologia*.
- PIZZARDI F. D., PORZIONATO G., RAINERI F., 2001, *L'influenza dell'ansia di stato nella percezione del dolore in pazienti di chirurgia minore: un'indagine esplorativa*.
- PORZIONATO G., 2002, *La mente e il pentagramma. Breve storia della psicologia della musica*, Roma-Bari, Editori Laterza.

Maestro

FRANCESCO BELLOMI

«Nessuno nasce maestro» è un modo di dire che illustra molto bene un pensiero piuttosto condiviso: per diventare molto abili in una certa disciplina o arte o scienza o mestiere, al punto da riuscire a insegnarlo ad altri, è necessario raggiungere alti livelli di abilità e competenza. «Per insegnare dieci cose è necessario saperne almeno mille» è un'altra frase ricorrente. Ma «nessuno nasce maestro» può voler dire anche un'altra cosa: per insegnare occorrono delle abilità (relazionali, comunicative, didattiche, teatrali ecc.) che non tutti possiedono come patrimonio genetico dato, e che quindi si devono acquisire con lo studio e con l'esperienza. Ne consegue che è possibile «imparare a insegnare» e che saper insegnare non coincide in tutto e per tutto con l'imparare a suonare, a comporre, ecc. Per chi si occupa di didattica e di pedagogia è una constatazione lapalissiana.

Essere un grande Maestro (nel senso di virtuoso della propria pratica professionale) non vuol dire necessariamente essere anche un grande maestro (nel senso di insegnante) di questa stessa pratica professionale. Peccato che questa constatazione ovvia e scontata non sia affatto condivisa a livello generale e quindi anche fra i musicisti. Altrimenti come si spiegherebbe la presenza di innumerevoli occasioni di formazione dove la presenza di Maestri (nel primo significato) richiama frotte di studenti che in diversi casi non trovano Maestri (nel secondo significato) corrispondenti alle aspettative? A leggere le testimonianze e i documenti storici si rimane sbalorditi dalla frequenza di questo equivoco.

In qualche caso i maestri del tipo A sono consapevoli di *non* essere anche maestri del tipo B e lo dichiarano. In occasione dell'ultimo concerto tenuto alla Scala da Vladimir Horowitz, venne pubblicata un'intervista su un notissimo giornale nazionale. L'intervistatore chiedeva se Horowitz avesse degli allievi. Nella risposta Horowitz spiegò di non sentirsi adatto all'attività di insegnante, di preferire il concertismo. Sottolineò anche il fatto che per fare l'insegnante occorrono abilità assai diverse da quelle necessarie al concertista *puro*. Le persone sagge conoscono e riconoscono i propri limiti. Questa è una componente della loro saggezza. Peccato che l'apparato di reclutamento di molti insegnanti abbiano ignorato (e in certi casi ignorino ancora oggi) questo dato di fatto. Nelle accademie di pittura degli

anni trenta i titolari della cattedra di pittura erano talvolta notissimi e valentissimi pittori. La scuola metteva a loro disposizione modelli e stanze per allestire studi *personali*, nei quali questi Maestri (A) dipingevano parte delle loro opere. Sporadicamente uscivano dallo studio, entravano nella classe di pittura, facevano un giro per i cavalletti pronunciando qualche rara parola di apprezzamento o di critica. Quindi ritornavano al proprio studio a lavorare per conto proprio. Rari eletti avevano accesso allo studio del maestro (B). Questa prassi, come modello didattico, sembra l'applicazione della teoria darwiniana della selezione naturale: o sei capace, come allievo, di cavartela con le tue sole forze, o soccombi e sparisce. Molte cose, non tutte, sono cambiate nel frattempo. Molti insegnanti, non tutti, sono oggi meno afasici di questi vecchi maestri e in molti casi parlano e spiegano. Anche Stravinsky non amava insegnare la composizione: «Sono molto poco dotato per l'insegnamento e non ho alcuna inclinazione al riguardo: sono propenso a pensare che gli unici allievi che valga la pena di avere diverrebbero compositori sia con, sia senza il mio aiuto [...] Quando un compositore mi sottopone un suo lavoro per una critica, tutto ciò che gli posso dire è che io l'avrei scritto in modo del tutto diverso [...] Mi dolgo della mia incapacità comunque e sono pieno di venerazione per Hindemith, Krenek, Sessions, Messiaen e per quei pochi altri compositori che posseggono il dono dell'insegnamento». (in Craft-Stravinsky, 1977, *Colloqui con Stravinsky*, Einaudi, p. 176).

Al lato opposto troviamo Arnold Schoenberg, che insegnò per tutta la vita e che scrisse nella prefazione del suo *Manuale di Armonia*: «Questo libro l'ho imparato dai miei allievi». Quando si legge questa frase si intuisce di colpo che il Maestro (di tipo B), anche quando è contemporaneamente un Maestro (di tipo A), è uno che insegna con le orecchie spalancate, è in ascolto, è un insegnante che impara continuamente dai suoi studenti e non ha nessun trucco da nascondere perché quello che sa non è suo, ma è qualcosa che esiste e vale solo quando viene condiviso fino in fondo con qualcuno.

Uno dei più grandi maestri (di tipo B e A) che ho avuto la fortuna di incontrare, un giorno mi ha regalato un prezioso e voluminoso libro. Poi se n'è andato verso la stazione con la sua borsa sempre troppo piena. È strano, mi sembrava che la borsa, senza quel libro, fosse diventata ancora più pesante.

Giocando con le canzoni

Una ricerca negli asili londinesi indaga il modo con cui i bambini spontaneamente cantano, mostrando l'uso che essi fanno del canto e della voce all'interno delle loro attività.

Dalla ricerca scaturiscono alcuni interessanti suggerimenti per usare le canzoni nella scuola e nella vita quotidiana.

SUSAN YOUNG

Questo articolo tratta del canto spontaneo fra i bambini dai due ai quattro anni all'interno di asili e nidi d'infanzia nel più ampio contesto del sistema educativo e assistenziale inglese, in particolare a Londra. Collocherò comunque la descrizione e la discussione di quest'attività fra i bambini piccoli nel quadro di questioni più generali relative al modo in cui intratteniamo i bambini col canto e di una distinzione che tratterò tra *eseguire* [*performing*] canzoni e *inserirle in un'attività* [*embedding*]. Dal mio punto di vista, le implicazioni che emergono da questi problemi sono rilevanti per l'educazione musicale dei bambini di tutte le età nell'Europa occidentale. Illustrerò le ragioni di questa mia convinzione con esempi pratici tratti da un mio lavoro di qualche anno fa con bambini di dieci e undici anni. L'articolo trae diretta ispirazione da un progetto di ricerca sulla musica nei primi anni di vita realizzato nel corso di un anno e più, in una serie di località nel sud-ovest di Londra (vedi Young, 2003). Il progetto prendeva le mosse da quesiti relativi a quali abilità musicali spontanee mostrano i bambini nella prima infanzia, come si impegnano nelle attività musicali proposte dagli adulti e come gli adulti potrebbero incoraggiare la musicalità nei bambini. Era inoltre sostenuto dalla convinzione che osservare, ascoltare e riconoscere i modi di essere musicali propri dei bambini piccoli sia essenziale affinché questi possano divenire un punto di partenza cui gli adulti possano collegarsi, seguirle e rispondervi. Puntava infine a combinare ricerca e sviluppi applicativi, e quindi le conclusioni della parte teorica del progetto ispirarono direttamente gli approcci sperimentali alla pratica adottati dai ricercatori al lavoro nei diversi contesti.

Eeguire [*performing*] canzoni e inserirle in un'attività [*embedding*]

Per sviluppare questo argomento è necessario, in primo luogo, proporre una distinzione tra *eseguire* [*per-*

forming] canzoni e *inserirle in un'attività* [*embedding*]. Non sono completamente soddisfatta del termine *embedding* riferito a canzoni, ma per il momento questa parola è quella che si adatta meglio a ciò che ho in mente. Questo articolo è intitolato *Giocando con le canzoni* perché ciò suggerisce che le canzoni stesse non vengono cantate nel senso stretto del termine, ma sono piuttosto esplorate e variate nel corso di processi estemporanei. A ogni modo, il termine *inserire in un'attività* [*embedding*] enfatizza utilmente l'idea che le canzoni sono strettamente associate alle persone e alle cose immediatamente circostanti e da queste inseparabili (vedi anche Light e Butterworth, 1992).

In contesti didattici, le canzoni vengono di norma *eseguite*: gli adulti eseguono canzoni per i bambini e i bambini eseguono canzoni con gli adulti. Tipicamente, l'adulto raduna i bambini in un gruppo, poi dà avvio alla seduta di canto e la dirige. I bambini seguono, ci si aspetta che si uniscano al coro con le canzoni scelte e che partecipino all'attività secondo i modi decisi dall'adulto, e non hanno che poche o nessuna opportunità di contribuire con le proprie idee. Ho notato che le sessioni di canto nelle istituzioni d'infanzia spesso servono anche per un secondo fine. Il potere proprio del canto di coinvolgere ciascuno in un'attività comune è utilizzato per stimolare i bambini ad assumere il comportamento disciplinato richiesto dal suo sincronismo. Naturalmente, all'interno di questo modello di esecuzione delle canzoni sono possibili adattamenti a opera di insegnanti dotati di immaginazione e di esperienza, che sanno come modificare le attività canore in modo tale da lasciare ai bambini maggiormente liberi di contribuire con le proprie idee. Ciononostante, credo di poter asserire che il modello semplice di esecuzione delle canzoni prevale nella maggioranza delle istituzioni d'infanzia. In Inghilterra questo modello è di certo la norma, tanto che ho persino visto in un asilo nido chiamare a raccolta per "l'ora del cerchio canoro" dei bambini pic-

coli sostenuti su cuscini, presumibilmente per permettere loro di partecipare al canto. Era piuttosto chiaro che non erano loro a eseguire le canzoni, ma la messinscena sembrava sostenerlo. Questa attività canora formalizzata è giudicata educativa e utile ad accelerare il raggiungimento di apprezzati obiettivi didattici persino nel caso dei bambini più piccoli, come gli asili nido sono spesso inconsapevolmente portati a fare. Il modello didattico dell'eseguire canzoni è un adattamento del canto diretto dall'alto, tipico delle tradizioni della musica colta occidentale e dell'uso di eseguire musica fra adulti negli spazi pubblici.

Non si tratta certo di un modello di canto caratteristico degli spazi domestici, privati delle case né dei piccoli gruppi in cui assistenti e bambini piccoli passano il loro tempo, spesso interagendo personalmente con ciascuno. Né questo modello caratterizza stili musicali come il folk o la musica pop e il loro utilizzo da parte di molte persone come accompagnamento all'attività quotidiana. Gli studi sulla musica nella vita quotidiana del sociologo De Nora propongono una immagine delle attività musicali private e individuali del tutto differente rispetto a quella che deriva dalla musica eseguita collettivamente, in pubblico (De Nora, 2000).

Quest'utilizzo quotidiano della musica racchiude l'idea di canto *inserito in un'attività [embedded]* che sto cercando di sviluppare in questo articolo. Ma per fondare le mie argomentazioni in favore di questo tipo di canto nella pratica pedagogica, devo descrivere le condotte canore spontanee dei bambini piccoli che ho osservato nelle istituzioni d'infanzia. Premetterò una breve digressione dedicata ad alcuni studi precedenti sul canto spontaneo, che confermano i risultati del mio lavoro su piccola scala e ne rafforzano in tal modo la validità.

Studi precedenti sul canto spontaneo dei bambini piccoli

Le vocalizzazioni spontanee dei bambini piccoli interessano da molto tempo le ricerche di pedagogia musicale. Sebbene gli studi in questo campo si differenzino ampiamente sia dal punto di vista cronologico che per collocazione geografica, nell'insieme rivelano una notevole affinità di risultati. In generale, essi testimoniano coerentemente che i bambini piccoli sono prodigiosi produttori di vocalizzazioni spontanee improvvisate e che queste risultano classificabili in diverse tipologie.

Lo studio longitudinale effettuato da Pond nell'asilo nido di Pillsbury tra il 1937 e il 1942 (Moorhead e Pond, 1942; Pond, 1981) resta ancora oggi uno tra i lavori più approfonditi sul far musica dei bambini piccoli. L'interesse di Pond nell'individuare l'"essenza" della musicalità dei bambini piccoli lo ha portato a focalizzare la sua attenzione su quel che egli definisce *cantilena*: brevi motivi melodici ripetuti, spesso accompagnati da parole associate ai movimenti del bambino stesso e dei giocattoli, o ad attività di socia-

lizzazione con gli altri. Pond ha identificato inoltre un'ampia gamma di forme diverse di vocalizzazione che comprendono linee melodiche improvvisate lasciate scorrere liberamente, cantate di solito con sillabe contenenti vocali aperte e vocalizzazioni nate da giochi ritmici od onomatopeici con le parole. Trascorrendo lunghi periodi di tempo con i bambini nell'asilo nido, Pond ha potuto rilevare come la loro attività musicale fosse intrecciata con la più generale attività di gioco.

Uno studio recente è quello effettuato da Campbell (1988), che ha osservato bambini di quattro e cinque anni nei momenti di gioco libero all'interno di un asilo d'infanzia nella costa occidentale degli Stati Uniti. La Campbell ha annotato i diversi tipi di vocalizzazione e la loro integrazione con giochi di gruppo e con oggetti, rilevando forme di cantilena simili a quelle descritte da Pond. Un altro studio interessante e degno di nota è il lavoro di Bjørkvold (1989), che ha raccolto su vasta scala canzoni spontanee di bambini in numerosi paesi dell'Europa settentrionale e a partire da queste ha elaborato una teoria sul canto infantile nei suoi stretti collegamenti con lo sviluppo sociale e comunicativo dei bambini.

In generale, comunque, un interesse specifico per l'*esecuzione* di canzoni resta latente in molti studi sul canto spontaneo dei bambini (per esempio Davidson, 1983; Bowling, 1982). Alcuni ricercatori si proponevano di identificare le origini dell'abilità di riprodurre canzoni nelle espressioni spontanee dei bambini, e di scoprire le prime manifestazioni della loro capacità di impostare melodie secondo gli standard di intonazione propri della musica colta occidentale. Questo pregiudizio in favore delle abilità associate all'esecuzione di canzoni ha prodotto, a mio parere, numerosi studi che trascurano il modo in cui i bambini inseriscono il canto spontaneo nel corso della loro attività di gioco.

Metodi per lo studio del canto spontaneo

In corrispondenza con gli scopi generali del progetto, finalizzato a comprendere le attività musicali spontanee dei bambini piccoli, un importante filone del progetto di ricerca consisteva nell'osservazione, nella raccolta e nella classificazione di giochi vocali spontanei dei bambini. La prima tecnica che ho impiegato è stata osservare un gruppo tra i sei e gli otto bambini (il loro numero variava a causa delle assenze) in sei visite settimanali nell'ora di gioco libero all'interno della stanza dei giochi dell'asilo. Le osservazioni sul gioco vocale da me raccolte sono state più produttive di quel che mi aspettavo. Preoccupata che i miei interessi di ricerca potessero deformare le mie osservazioni, ho effettuato numerosi controlli. In primo luogo, ho seguito sistematicamente i bambini a livello individuale piuttosto che osservarli casualmente in gruppo. In secondo luogo, in ciascuna visita, ho effettuato registrazioni su nastro dei loro giochi da un microfo-

no fisso. Questo metodo mi ha permesso di raccogliere registrazioni di scarsa qualità, ma è servito come mezzo per chiedere a una collega di confrontare i miei appunti con quel che lei sentiva dal nastro. Sebbene la corrispondenza tra gli appunti e le registrazioni rivelasse numerose discrepanze, discutendone abbiamo deciso che queste erano abbastanza lievi da conferire agli appunti una validità sufficiente, visti gli scopi di ricerca di questa piccola parte del progetto. Il metodo alternativo, vale a dire raccogliere le vocalizzazioni dei singoli bambini utilizzando piccoli microfoni a fermaglio, sarebbe stato tecnologicamente complesso e avrebbe potuto turbare i bambini, dal momento che sarebbe stato difficile spiegarne loro le ragioni. Per di più questa soluzione avrebbe potuto ostacolare la libertà di gioco. È interessante sottolineare che, quando un tecnico del suono professionista visitò parecchi asili coinvolti nel progetto, il suo orecchio, tecnologicamente assistito da un microfono sensibile a una banda di frequenza molto ampia, raccolse molto più gioco vocale libero tra i bambini di quello che io ero riuscita a sentire. Così, la mia conclusione che i bambini vocalizzano abbondantemente durante il gioco libero potrebbe essere ulteriormente attestata. Che i bambini piccoli siano prodigiosi produttori di vocalizzazioni spontanee è stato inoltre confermato da uno spoglio degli scritti sull'argomento (passati completamente in rassegna in Young, 2003b).

Risultati

La ricerca su come gli stessi bambini piccoli incorporino il canto nel loro contesto quotidiano ha rivelato che i bambini usano le canzoni in modi completamente diversi rispetto al canto eseguito formalmente. I bambini piccoli utilizzano le loro voci, alcuni quasi in continuazione, in un ampio spettro di vocalizzazioni espressive che accompagnano molte forme di gioco. A un estremo di questo spettro potremmo porre i loro discorsi e la relativa intenzione di comunicare idee o fare domande, all'altro estremo il proposito di riprodurre canzoni nel modo più esatto possibile. All'interno dello spettro si trovano molti tipi di vocalizzazioni, integrate nel gioco libero con i giocattoli, i loro stessi movimenti o i loro giochi con gli altri. Ogni tipo di esperienza è utile per essere poi riproposta, trasformata e intrecciata nel gioco vocale. In questo modo, canzoni che hanno ascoltato diverse volte e memorizzato, riappaiono in brevi frammenti, forse con melodie modificate. Le variazioni melodiche possono verificarsi perché essi non ricordano ancora esattamente la canzone, o la loro estensione e la loro tecnica vocale non sono ancora sufficientemente sviluppate per riuscire a gestire l'intera gamma delle altezze, o semplicemente perché non hanno alcun interesse, motivo o bisogno di cantare la melodia nella sua forma convenzionale. Possono poi cantare la canzone con le sue parole oppure senza parole, con sillabe contenenti vocali aperte, con parole nuove o con variazioni delle parole originali.

I bambini cantano proprie melodie, di solito costituite da lunghe e tortuose linee melodiche vocali che accompagnano il gioco. Sono le melodie fluttuanti notate anche da Pond. Questo tipo di improvvisazione vocale spesso accompagna giochi attenti e concentrati, fatti da soli con piccoli giocattoli. Ho osservato un bambino che infilava accuratamente perline su dei fili, oggetti che si trovano comunemente nelle istituzioni d'infanzia allo scopo di incoraggiare le abilità manuali di precisione. Mentre si concentrava nel suo lavoro, cantava fra sé una melodia che fluttuava liberamente sulla sillaba "aah"; poi, quando le perline furono infilate, trasformò la sua melodia in brevi frasi discendenti così da seguire l'oscillazione delle perline avanti e indietro. Quando giocano con degli oggetti, in particolare se questi richiamano persone, animali o macchine, i bambini piccoli animano il loro gioco con vocalizzazioni. Gli oggetti-persone possono parlare con voci particolarmente espressive, e gli oggetti-animali possono emettere dei suoni, non necessariamente una diretta rappresentazione dei loro versi, piuttosto improvvisazioni fantasiose ed efficaci. Un bambino di due anni che ho osservato giocava con alcune piccole bambole di plastica alla casa delle bambole, dando loro voci basse e roche per imitare gli adulti e facendole "parlare" con semplici suoni sillabici, "aarr, aarr, aarr", che raggruppava ritmicamente (Young, 2003a in corso di stampa). Allo stesso modo, i giocattoli meccanici vengono vocalizzati in azione, spesso riproducendo il loro movimento con suoni vocalici corrispondenti.

Le vocalizzazioni accompagnano i movimenti stessi dei bambini. Ho notato che quando camminavano, correavano, saltavano o giocavano con le biciclette nelle ampie strutture all'aperto, gridavano e fischiavano seguendo col suono i propri movimenti. Generalmente si muovevano a passi pesanti attraverso la stanza da gioco accompagnando questo movimento con una vocalizzazione ritmica adeguata, composta da semplici suoni sillabici o da parole.

Quel che ho ascoltato fra questi bambini tra i due e i tre anni era una fusione fantasiosa, ricca e feconda di attività vocali che comprendevano canzoni improvvisate di diversi generi e svariate forme di discorso cantato. È possibile sostenere che questa fase dell'infanzia può costituire una "finestra di opportunità", che gli educatori musicali dovrebbero allargare e migliorare.

Il canto spontaneo tra i tre e i quattro anni

Seguendo il mio interesse per la quantità di gioco vocale spontaneo tra bambini dell'asilo di due e tre anni, ho poi spostato la mia attenzione sull'ascolto di bambini dai tre ai quattro anni di un asilo attiguo gestito dal distretto scolastico locale. Tra questi bambini ho potuto sentire come proseguono le tipologie di gioco vocale così frequenti tra i bambini più piccoli, anche se l'incremento nella quantità di gioco sociale,

tipico di questa fascia d'età, limita in maniera evidente il gioco vocale, semplicemente perché i bambini parlano di più fra loro.

Comunque, il più alto livello di attività sociale produceva alcuni interessanti esempi di duetti cantati per gioco tra i bambini. Ad esempio, due bambine "cantavano" un gioco di carte numerate intrecciando nella canzone che dava inizio alla mano alcuni frammenti di un brano pop del momento. Trasformavano la canzone pop dandole nuove parole allo scopo di descrivere quel che stavano facendo con le carte. L'interazione sociale – il gioco reciproco – aggiunge una nuova dimensione di possibilità al gioco vocale spontaneo. In un libro di una sociologia dell'infanzia, ho letto qualcosa sulla *cantilena* all'interno di uno studio su bambini italiani tra i quattro e i sei anni che frequentavano la scuola materna (Corsaro, 1997, p. 128). Corsaro descrive la cantilena come una serie di motivi canori vagamente tonali che i bambini producono a turno e che sono spesso accompagnati ritmicamente da gesti non verbali. Da quanto capisco dalla sua descrizione, si tratta di uno stile di interazione verbale ritmica e cantata radicato nell'arte dello scambio verbale che è parte integrante della vita quotidiana in Italia. Uno studio interessante potrebbe concentrarsi sugli stili di canto spontaneo di bambini appartenenti a nazionalità diverse. In che misura le cadenze, i ritmi e l'intonazione del linguaggio, assieme ai modelli di interazione sociale culturalmente definiti, influenzano il modo in cui i bambini vocalizzano in maniera spontanea? Altra questione importante, come il loro canto è recepito dagli adulti che li sentono? Si tratta, come accade nel Regno Unito, di una dimensione trascurata e pressoché inavvertita del gioco spontaneo dei bambini, oppure viene ascoltato, commentato, lodato e valorizzato? Questo interrogativo mi permette di introdurre la prossima sezione.

Ascoltare la musica dei bambini piccoli

Quando il gioco vocale dei bambini venne fatto ascoltare e descritto a chi lavorava nell'asilo, anch'essi furono sorpresi dalla sua quantità, varietà e fantasia. Di fatto, cominciarono a rendersi conto che lo sentivano ma non lo registravano. L'interesse per il gioco infantile era focalizzato sulla manipolazione di oggetti, un'attenzione empirica che trovava posto in particolare nelle teorie della psicologia dello sviluppo, e sui loro discorsi, interpretati nel quadro delle teorie dello sviluppo linguistico. Di conseguenza, l'osservazione e l'ascolto delle dimensioni espressive e creative del gioco venivano trascurati.

Altrove ho scritto sull'importanza di imparare a prestare orecchio alla musica dei bambini piccoli, per ascoltarla e analizzarla nelle sue espressioni precise (Young, 1995). Ho sostenuto che i metodi prevalentemente usati per studiare e analizzare la musica dei bambini piccoli sono stati presi di peso dalla musica colta occidentale e dalla sua tradizione di musicolo-

gia analitica. Ha ben poco senso, dal mio punto di vista, analizzare la musica prodotta da bambini piccoli usando metodi e indicatori ricavati dalle pratiche musicali tipiche degli adulti all'interno di una ristretta tradizione, appunto quella della musica colta occidentale. Certo, se siamo interessati a comprendere come i bambini sviluppano, seguendo un percorso univoco, le loro competenze nell'ambito di questa sola tradizione musicale, allora c'è qualche motivo per cercare le origini di questo percorso di sviluppo musicale nelle loro prime attività. Simili metodi, peraltro, rischiano di decontestualizzare il far musica dei bambini, separandolo dal resto dei loro giochi, delle loro vite e del loro ambiente. Quel che sostengo è che tutto questo è in contraddizione con le intenzioni e le motivazioni dei bambini stessi. I bambini non intendono il far musica come un ambito separato di attività, né sono interessati ai suoi futuri sviluppi. Stanno suonando, qui in questo momento, usando tutte le loro capacità e risorse. L'idea che noi possiamo estrarre da questo mosaico multidimensionale, costituito dal gioco, un singolo aspetto, e definirlo come canto, o movimento ritmico, o primo approccio a qualche strumento musicale, è piuttosto un effetto delle nostre esperienze musicali, culturalmente determinate, e, per alcuni di noi, di una formazione specializzata come musicisti all'interno della tradizione musicale colta occidentale. Se vogliamo migliorare la nostra comprensione della musica infantile, dobbiamo intenderla come un'attività *inserita in un'attività [embedded]*. Essa assumerà un significato, secondo me, soltanto se analizzata in rapporto ai giochi dei bambini con gli oggetti, al loro ambiente, ai loro movimenti, alle loro emozioni, alle loro interazioni sociali, e forse ad altro di cui non so ancora nulla (confronta Cole, 1996).

Sviluppare metodi per contestualizzare [embedding] le canzoni

Il progetto era finalizzato a sviluppare la ricerca e le sue applicazioni, nella convinzione che la ricerca che non influenza la pratica sia inerte. L'obiettivo era quello di far uso sin da subito dei risultati della ricerca all'interno delle situazioni abituali di lavoro con i bambini piccoli nelle istituzioni d'infanzia.

Un'assistente alla ricerca, Kim Bloomfield, è stata coinvolta nel progetto. Kim è madre di una bambina di due anni; oltre al suo lavoro in tre delle sedi del progetto, ci è parso interessante riflettere su come lei e Lucy giocassero con le canzoni a casa. Lucy è ben lontana dall'essere una tipica bambina di due anni che canta, visto che suo padre è un cantante d'opera e frequentemente si esercita a casa. Così si è trovata immersa, ancor prima della nascita, in un ambiente ricco di canto. Inoltre sua madre è un'insegnante di musica per la prima infanzia, e Lucy in molti giorni della settimana la segue nel suo lavoro con gruppi di assistenti e altri bambini piccoli.

Kim ha organizzato con Lucy una situazione di gioco

all'aperto con degli animali di plastica e una bacinella d'acqua. Nonostante sia Kim a proporre le canzoni, appare chiaro, rivedendo il video, che Lucy controlla il procedere della sessione di gioco. La bambina dà chiare indicazioni su quando vuole cantare da sola o quando preferisce che sua madre canti con lei o per lei. Il gioco utilizza le paperette di plastica, che mimano le diverse parti nella canzone e alle quali sono assegnati ruoli famigliari – Mamma, Papà, paperetta e così via. Se la si analizza da un punto di vista puramente musicale, Lucy spesso confonde l'ordine delle frasi, "sbaglia" melodia in parecchi punti, non riesce ancora a intonare i giri e i cambi melodici più complessi o ad articolare molte delle parole. Questo tipo di analisi, però, accentua i difetti del suo modo di cantare, confrontandolo con un modello implicito di esecuzione canora. Non consente di riconoscere la crescente competenza di Lucy nel giocare con le canzoni e nell'usarle in funzione delle sue priorità e dei suoi scopi del momento, secondo modalità determinate da lei e non da sua madre.

Il video registrato, comunque, dimostra anche il ruolo importante giocato da Kim nel sintonizzarsi con il canto di Lucy per sostenerlo. Abbiamo identificato alcune strategie che Kim, essendo sua madre, ha adottato intuitivamente. Queste strategie segnalano alcuni approcci pedagogici che hanno rilevanza generale nell'imparare a cantare a tutte le età. Innanzitutto, Kim osservava e ascoltava Lucy molto attentamente, abbassandosi alla sua altezza. A volte suggeriva nuovi versi della canzone intonandone solo una parola o due, oppure, quando Lucy sfumava una frase, la completava con discrezione. Kim modellò la canzone per Lucy molto lentamente, con abbondanti pause e numerosi *rubato*, in modo che Lucy potesse trovare da sola i momenti in cui inserirsi nel canto. Il tempo, per inciso, era molto più lento di quello che molti direttori adulti avrebbero scelto per eseguire canzoni cui dovessero partecipare dei bambini e certo più lento della maggior parte delle registrazioni per bambini. Quando Lucy voleva spostare le paperette per far loro assumere diversi ruoli famigliari, Kim la agevolava. L'aspetto forse più importante di tutti è che Kim mostrava, con le sue risposte e la sua attenzione continua, di apprezzare il gioco cantato di Lucy, che le piaceva e che si divertiva.

In un altro filone del progetto, il personale di un'istituzione d'infanzia si interessò di sviluppare metodi per integrare il canto nel gioco quotidiano assieme ai bambini. L'asilo organizza al suo interno parecchie aree dedicate a stimolare alcuni tipi di gioco. Gli assistenti fecero alcuni tentativi con le aree di gioco canoro. Ad esempio, scelsero una canzone su di una medusa che salta giù da uno scoglio, allestirono per terra un'area ricoperta da un panno blu e su questo sistemarono animaletti marini di tutti i tipi, comprese le meduse, alcuni cubi di legno a fare da scogli e delle retine da pesca. Un assistente stava seduto per terra in quest'area e, quando i bambini venivano a giocare, cantava la canzone per loro e assieme a loro mentre mimavano la scena della medusa che saltava. Spesso

l'attività si sviluppava con scene scherzose in cui altri animaletti saltavano, i bambini stessi saltavano dai cubi nel mare, pescavano con le retine gli animaletti o si ficcavano le retine in testa per essere catturati. Per tutta la durata dell'attività veniva cantata la canzone, a piccoli brani, con l'aggiunta di vocalizzazioni, nella sua interezza o con ulteriori trasformazioni e variazioni per accordarsi con la loro attività. I bambini improvvisavano i loro giochi seguendo e modificando la canzone. Io sostengo che queste scene cantate, in cui le canzoni venivano usate come parte del gioco, consentivano ai bambini di essere più autonomi e creativi nel canto di quanto fossero durante le sessioni canore guidate dagli adulti. Osservando parecchie di queste attività di gioco cantato, ho notato che le canzoni erano ripetute più volte, sia dall'adulto per bambini che dai bambini che cantavano da soli. Immagino che questo accadesse perché c'era motivo e stimolo per ripetere il canto. In tal modo, questa attività di gioco con le canzoni incoraggiava anche l'ascolto ripetuto e la possibilità di esercitarsi individualmente, elementi essenziali per riuscire a imparare le canzoni e per sviluppare le abilità canore.

Quale ruolo per le canzoni nella scuola?

Il lavoro presentato in questo articolo è dedicato alla musica infantile, ma ho dichiarato, nell'introduzione, che le idee e i principi che potrebbero esserne ricavati hanno rilevanza per il lavoro con tutti i bambini, di tutte le età, in tutte le situazioni, in tutte le parti dell'Europa Occidentale. In questa sezione conclusiva cercherò di illustrare questa affermazione.

Innanzitutto la distinzione tra inserire le canzoni in un'attività [*embedding songs*] ed eseguirle [*performing songs*] è pertinente anche per i bambini più grandi (vedi anche Young e Glover, 1998). Gli studi sul canto dei bambini durante la ricreazione mostrano come continuino a sviluppare il canto per scopi loro propri, secondo forme definite in base alle loro priorità, anche durante la media infanzia (Campbell, 1988; Marsh, 1995). Questo tipo di gioco è strettamente associato a movimenti del corpo, in particolare al battito delle mani, a semplici passi di danza e a giochi in cerchio, oppure a giochi di gruppo con gli altri, ed è ricco di trasformazioni creative e di adattamenti al contesto (Marsh, 1995). Molti dei motivi musicali utilizzati in queste canzoni sono complessi e sofisticati. Marsh, ad esempio, ha dimostrato che i giochi cantati durante la ricreazione sono spesso più complessi di quanto richiesto dai programmi di educazione musicale. I bambini utilizzano le canzoni, in particolare le canzoni pop registrate, nelle attività giornaliere della loro vita, per distrarsi, per accompagnare le incombenze quotidiane, per regolare il loro stato d'animo – sia per intensificare che per ridurre le emozioni.

Nel mio lavoro di insegnante con trenta bambini dai nove ai dieci anni, abbiamo spesso inserito canzoni

già pronte o costruite dai bambini nei balletti, nelle scenette e persino nella vita quotidiana della classe (Glover e Young, 1999). Le canzoni accompagnavano la classe mentre metteva in ordine e durante altri compiti abituali. Di quando in quando ho utilizzato il canto come uno strumento di controllo per aiutarmi a calmare la classe o a prepararla ad altre attività. Il canto ha arricchito in maniera rilevante la vita emozionale della classe. Canzoni di tutti i generi, tratte da ogni tipo di fonte, possono essere introdotte nelle situazioni quotidiane. Questo uso del canto, contrapposto alla sua esecuzione, ha potuto svilupparsi perché ero un'esperta musicale ma anche un'insegnante di classe che lavorava ogni giorno con un gruppo di bambini. Ma potrebbe anche rappresentare un modello pratico utilizzabile da parte di insegnanti senza una specifica formazione musicale, dal momento che la maggior parte delle canzoni nascevano dai bambini stessi, che in fin dei conti ne ascoltano in continuazione e ne hanno un ampio repertorio a disposizione per conoscenza diretta o dall'ascolto di registrazioni. Forse, più che le mie competenze specialistiche, ha contato il fatto che io credevo nel valore del mio approccio, potevo fidarmi delle ragioni che avevo per realizzare attività di questo tipo e giustificarle. In un ambiente educativo che ancora assegna altissimo valore all'esibizione di risultati artistici sotto forma di perfette esecuzioni, gli insegnanti possono trovare difficoltà a giustificare approcci diversi, dai risultati meno ovvi.

Gli insegnanti di musica potrebbero essere preoccupati del fatto che un approccio così informale al canto porterebbe a trascurare l'istruzione tradizionale dei bambini, il perfezionamento delle loro capacità di comprensione, abilità e conoscenze musicali. Ho scoperto invece che questo avveniva naturalmente grazie all'uso quotidiano delle canzoni. I bambini erano più sicuri quando cantavano da soli e assumevano un atteggiamento positivo verso il canto. Appresero un vasto repertorio scambiandosi le canzoni e imparandone di nuove da me, in quanto loro insegnante. Poiché potevano controllare quel che cantavano e quel che io cantavo loro, finirono per interessarsi al repertorio, rovistando tra le registrazioni e i libri che fornivo loro. Parlavamo delle canzoni, del loro stile e delle persone che le cantavano, di come le canzoni fossero costruite musicalmente, del loro testo e di come musica e testo stessero assieme. Questo approccio informale e contestualizzato al canto fornì lo stimolo perché i bambini si interessassero autonomamente alle canzoni e al canto e desiderassero acquisire maggiori conoscenze e abilità in questo campo.

Conclusioni

In questo articolo ho descritto un filone di un progetto di ricerca sulla musica infantile in cui ho osservato, raccolto e descritto esempi di canto di bambini tra i due e i quattro anni. Questo ha portato a ulteriori approcci esplorativi al canto da parte di Lucy e di sua

madre Kim, e da parte di alcuni assistenti per l'infanzia. Queste diverse parti del progetto di ricerca sono state raccolte assieme per proporre un modello di canto che ho definito *contestualizzato* [*embedded*], in cui le canzoni sono utilizzate in situazioni quotidiane e associate ai giochi dei bambini con i giocattoli, con altre persone e a fatti comuni nella loro vita. Intendo sostenere che questo approccio è più coerente con il modo in cui tutti noi utilizziamo le canzoni nella nostra vita. Mentre scrivo, un muratore sta lavorando sulla nostra casa, e posso sentirlo cantare brani di canzoni pop da solo mentre lavora con la calce e i mattoni.

Il canto lo accompagna nel suo lavoro, lo distrae quando i gesti diventano monotoni e si mescola al ritmo e al movimento del suo lavoro fisico – sta giocando con le canzoni.

(traduzione di Erica Moro)

Bibliografia

- BJØRKVOLD, J., 1989, *The Muse Within: Creativity and Communication, Song and Play from Childhood through Maturity*, (W.H. Halverson, Trans.) Harper Collins, New York.
- CAMPBELL SHEHAN, P., 1998, *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives*, Oxford University Press, Oxford.
- COLE, M., 1996, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- CORSARO, W.A., 1997, *The Sociology of Childhood*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, California.
- Davidson, L., 1983, "Tonal structures of children's early songs", Paper presented at the International Conference on Psychology and the Arts, *Bulletin of the British Psychological Society*, Cardiff, 36, A119-A120.
- DENORA, T., 2000, *Music in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DOWLING, W. J., 1982, "Melodic information processing and its development", in DEUTSCH D., 1982, *The Psychology of Music*, Academic Press, New York.
- GLOVER, J. AND YOUNG, S., 1999, *Music in the Later Years*. Falmer Press, London.
- LIGHT, P., BUTTERWORTH, G., 1992, *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*, Harvester, Wheatsheaf, New York and London.
- MARSH, K., 1995, "Children's Singing Games: Composition in the Playground?", in *Research Studies in Music Education*, 4, pp. 2-11.
- MOORHEAD, G.E. AND POND, D., 1941, (reprinted 1978) "Music of Young Children: 11 General Observations", in *Music of Young Children: Pillsbury Foundation Studies*, Foundation for Advancement of Music Education, Pillsbury, Santa Barbara.
- POND, D., 1981, "A Composer's Study of Young Children's Innate Musicality", in *Bulletin: Council for Research in Music Education*, 68, pp. 1-12.
- YOUNG, S., 1995, "Listening to the Music of Early Childhood", in *British Journal of Music Education*, 12, pp. 51-58.
- YOUNG, S., in corso di stampa, *Music with the Under Fours*, RoutledgeFalmer, London.
- YOUNG, S., in corso di stampa, "Young children's spontaneous vocalisations in free-play: Observations of two- to three-year-olds in a day-care setting", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.
- YOUNG, S., GLOVER, J., 1998, *Music in the Early Years*, Falmer Press, London.

Ambie Dagits

[ARMENIA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

Nonostante l'Armenia sia stretta tra Russia, Iran e Turchia, ha conservato completa fedeltà al proprio passato, alla propria lingua e alle proprie tradizioni. Nella musica popolare le forme vocali o di danza sono riccamente ornate, le ottave sono composte da tetracordi variamente combinati con la tonica spesso posta al centro della scala, come nel caso di *Ambie Dagits*.

Proposte di lavoro: far scoprire agli alunni quali momenti della melodia danno la sensazione di musica "orientale" (scala armonica): far quindi produrre loro sequenze orientali con l'impiego di voci o strumenti, girando attor-

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: circolare aperta, direzione antioraria, posizione delle braccia a W, partenza con piede dx. Introduzione: 16 misure, **A** e **B**. Attenzione: il periodo coreografico (di 7 misure) non coincide con il periodo musicale.

- 1-2 Appoggiare il tacco dx avanti, appoggiarsi sul piede sx dietro, riappoggiarsi sul tacco dx avanti, pausa, ripetere partendo con il piede sx.
- 3-4 Aprire lateralmente con dx abbassando le braccia, pausa, incrociare dietro sx alzando le braccia, pausa; appoggiando prima il piede dx e poi il sx eseguire un giro su se stessi in senso orario.
- 5 Appoggiare lateralmente il piede dx completando il giro, pausa, battere le mani a dx, pausa; (nelle misure 4 e 5 ad ogni passo le femmine eseguono rotazioni di entrambe le mani).
- 6 Appoggiando prima il piede sx e poi il dx eseguire un giro su se stessi in senso antiorario.
- 7 Appoggiare lateralmente il piede sx completando il giro, pausa, battere le mani a sx, pausa.
- 8 Ripetere da misura 1 e concludere la danza formando una spirale.

Si termina dopo 13 sequenze coreografiche complete più la sezione 1-5, per concludere la parte **B** con il battito delle mani a dx.

no all'intervallo di terza minore per evidenziare ulteriormente quest'aspetto. Invitare i ragazzi a ricercarne esempi melodici nei cartoni animati più diffusi (*Alladin*, *Alice nel paese delle meraviglie*, *Asterix e Cleopatra*).

Proposte di movimento: gli alunni trovano difficoltà nel capire la discrepanza tra periodo coreografico e periodo musicale: può essere utile farli fermare alla fine del periodo coreografico e ascoltare la fine del periodo musicale, **A** o **B**. È opportuno curare inoltre la battuta di mani che spesso viene fatta in momenti sbagliati (in genere anticipata e troppo ravvicinata al passo).

The image shows a musical score for a dance piece, divided into two systems. The first system is marked 'A' and the second 'B'. The instruments are Melodia 1, Melodia 2, Glockenspiel, Xilofono, Basso, Piano, and percussion (1, 2, 3). The score includes various musical notations such as notes, rests, and chords. Chords G, Cm, Fm, and G are indicated. The percussion part is marked with numbers 1, 2, and 3.

Proposte esecutive. La struttura armonica, affidata agli strumenti a piastre, è facilmente memorizzabile perché organizzata su semplici moduli ripetitivi. Le percussioni, indicate con i numeri 1, 2 e 3 corrispondono rispettivamente a sonagli, legnetti e tamburello. La struttura seguente (presa da una versione discografica) consente di concludere correttamente con la coreografia:

- A □ B (introduzione) senza melodia 2, glockenspiel, legnetti e tamburello;
- A □ B □ senza glockenspiel, melodia 2 entra al secondo □ ;
- A □ B □ tutti, melodia 2 entra al secondo □ ;
- A □ B tutti;
- A □ B tutti, con aumento di velocità;
- A □ B tutti, con ulteriore aumento di velocità.

Educare il corpo e la mente all'ascolto e al canto

La capacità di cantare è strettamente collegata alla conoscenza e al rispetto del proprio corpo e dell'apparato fonatorio.

L'autrice, cantante e insegnante di tecnica vocale, propone alcuni importanti principi metodologici per raffinare le competenze uditive e migliorare le proprie capacità vocali.

Il nostro obiettivo è un corpo che sia organizzato per muoversi con il minimo sforzo e con il massimo dell'efficienza, non attraverso la forza muscolare, ma attraverso un'accresciuta consapevolezza del modo in cui funziona.
Moshe Feldenkrais¹

Canto da sempre. Uno dei miei primissimi ricordi in proposito – potevo avere tre o quattro anni – è una festa di Natale davanti a centinaia di persone: sono sul palcoscenico e canto senza timore! A sei anni canto in un coro di voci bianche, a quattordici al liceo in una formazione cameristica di voci femminili. A sedici comincio lo studio del canto. Poi mi trovo in un coro amatoriale di 70 elementi. A diciannove anni entro al conservatorio “B. Bartók” di Budapest. A venticinque anni il mio sogno: faccio parte di un coro sinfonico professionale.

Ma quando mi sono avviata sulla strada dissestata del professionismo, mi sono resa conto che, nonostante tutte le mie esperienze, prendendo in mano uno spartito non avevo autonomia sufficiente né musicale né tecnica per risolvere le difficoltà nascoste tra le note. E la cosa più sorprendente era che la mia relativa ignoranza non veniva colta dai miei colleghi, forse perché nonostante tanti anni di mestiere alle spalle, molti erano ancora meno competenti di me ma, nota bene, quest'ignoranza non toglie il coraggio a un cantante di esercitare il suo mestiere. I problemi vocali personali venivano spesso considerati come “punizione di Dio” o inevitabile sfortuna e di conseguenza, se c'erano problemi di sonorità d'insieme, pensavano che eliminando un paio di persone dal coro o assumendo qualche medicina riuscivano a risolvere tutti i guai. Ma è ovvio che non è così!

Un cantante deve sapere che il proprio corpo è il suo strumento. Se ci aspettiamo che un violinista sappia cambiare la corda sul proprio strumento o conosca l'effetto che il tempo secco e ventoso ha sul legno, o

MAGDOLNA KOCZKA TIBONE

pretendiamo che un pianista conosca l'importanza dell'ordine delle dita, perché non chiedere a un cantante di *saper usare il proprio corpo-strumento in un modo più consapevole?*

Emettere un suono, cantare è tra le cose più semplici del mondo, potremmo dire, se non sapessimo quanto sia difficile mettere in co-vibrazione il corpo e l'anima di un altro essere umano, cosa per cui il canto, i suoni sono nati. Perché piange un neonato? Perché non essendo in possesso del mezzo più semplice ma incredibilmente più povero – il linguaggio – cerca così di catturare l'attenzione del suo pubblico e di piegarla verso il proprio livello di esigenza o livello emotivo. La madre di solito capisce il messaggio mentre altre persone se pur molto amorevoli, riescono a percepire solo una parte di esso. Questo è naturale, perché dobbiamo *imparare anche ad ascoltare.*

Prendendo in mano una mela chiunque è in grado di dare un giudizio. Le caratteristiche che mettiamo sotto la lente di ingrandimento sono: misura, colore, specie, profumo, consistenza... Ma siamo sicuri di sapere quali sono le caratteristiche da giudicare in una voce? E assaggiando la mela che cosa succede? Diventa parte nostra, è in grado di svegliare sentimenti e ricordi, o semplicemente toglierci la fame, soddisfare una nostra esigenza materiale; ma comunque sia, il giudizio dipenderà dal nostro contingente stato fisico e psichico. È palese che nel caso del canto la situazione è ancora più complicata. Possiamo elencare una serie di aggettivi e chiedere quali descrivono una voce in maniera oggettiva e quali invece dipendono dal nostro ego.

La qualità del suono: l'ascolto

Passando nelle vicinanze di un aeroporto sentiamo il rumore assordante degli aerei e dentro ognuno di noi si genera un sentimento. C'è chi si ricorda della partenza per le favolose vacanze e c'è chi si rattrista per

la partenza di una persona cara. In questo caso è chiaro che il suono come input si collega con altre informazioni nel nostro cervello e fa partire una vortice di emozioni e pensieri.

Ma esistono argomenti validi per descrivere un suono senza questo “contorno” di sentimenti, e ha qualche importanza definire un suono nel suo essere fisico? Dopo molti anni di studio ed esercizio della professione si sono accumulate dentro di me troppe domande a cui un insegnamento tradizionale non ha più potuto dare le risposte adeguate. Tutte queste domande mi portavano in un’unica direzione: la qualità del suono. *Quali sono i parametri che definiscono la qualità di un suono, e questa qualità “indiscutibile” che influenza ha sull’ascoltatore? È in grado di suscitare quei sentimenti senza i quali non ha senso cantare? O al contrario un suono “difettoso” può avere allo stesso modo un potere forte su di noi? Siamo tutti in grado di percepire la differenza, o se non è così, quali sono le cause di questa nostra “sordità”?*

Di nuovo affermo una cosa che può sembrare un luogo comune, ma i pediatri riconoscono subito l’importanza più profonda di quest’affermazione nel caso dello sviluppo non regolare del linguaggio di un bambino: *siamo in grado di riprodurre solo quello che siamo in grado di percepire.*

Ascoltare gli altri

Il cantante, questo è un effetto ben conosciuto, trasmette al pubblico il suo stato tensionale-corporeo. A chi non è capitato mai ascoltando un’esecuzione meno riuscita di dover raschiare la gola? Anche quando parliamo la nostra persona induce, in chi ci ascolta, maggiore o minore interesse-attenzione verso di noi in base al messaggio globale. Tale messaggio – chiamato espressione – è un uso multimediale del corpo, non necessariamente consapevole, ed è costituito da tre elementi fondamentali: *verbalità*², *vocalità*, *gestualità*.

Ascoltare un’altra persona in questo contesto non significa più decodificare le parole dette – questo è solo la punta dell’iceberg – ma comprendere il tono della sua voce e identificarla con schemi, prototipi già conosciuti³, quindi infine capire la gestualità, sia quella consapevole che quella somatica. Molto spesso l’incapacità a comunicare deriva proprio dalla presenza dei messaggi incoerenti da una parte verbale-vocale e dall’altra gestuale-comportamentale.

Possiamo dire che *ascoltare è afferrare tutti i tre elementi della comunicazione*. La questione è: quanto e come possiamo beneficiare nell’insegnamento di tutto questo?

Da parte dell’insegnante vi è la necessità di una sensibilità quasi da psicologo nei confronti degli allievi: virtù nota e descritta già dai primi trattati⁴. È anche noto che insegnare tramite esempi cantati dal maestro porti con sé effetti duplici, sia positivi che negativi.

Trovo più interessante dal punto di vista degli allievi – e lavorando con cori amatoriali di vari livelli ne ho il pieno riscontro – la possibilità di acquisire rapidamente una facoltà di pieno ascolto, lavorando individualmente, ma in piccoli gruppi. Il vantaggio di questo tipo di approccio è che i soliti feed-back⁵ funzionanti durante le lezioni individuali vengono rinforzati e riconosciuti su una scala più ampia e immediatamente abbinati al risultato udito sia sul livello funzionale che su quello estetico.

Si sviluppa così un ascolto critico, positivo, che molto velocemente si estende anche fuori dell’ambito musicale. Questo nuovo modo di percepire si traduce gradualmente in sensazioni corporee e – *osservando il funzionamento* di un altro corpo – accresce la capacità di identificare/nominare le aree non adeguatamente coinvolte, dicendo dapprima: “adesso capisco che qualcosa non va” e poi: “capisco che cosa non va!”

Ascoltare se stessi

Siamo arrivati – secondo la mia opinione – al punto più delicato di tutto il sistema didattico⁶. È una situa-

Schema della comunicazione del prof. Oscar Schindler



Con gentile permesso del Prof. Oscar Schindler
riprodotto dal libro di O. Schindler - N. Mari *Il canto come tecnica. La foniatria come arte*, Zanibon, Padova 1986, p. 6.

zione particolare, che colpisce solo i cantanti in quanto il loro punto di raccolta-informazioni (organo uditivo) si trova nell'interno del loro strumento; come se, per esempio, un cornista dovesse giudicare il suo operato seduto dentro il tubo metallico. Capireste meglio se vi chiedessi come giudicate la vostra voce sulla segreteria telefonica? La risposta comunemente è: orrenda! E anche nei casi migliori, togliendo l'effetto di distorsione di un registratore di bassa qualità, la sentite completamente estranea.

La spiegazione è abbastanza semplice: la differenza tra *udito esterno e udito interno* e l'armonizzazione (inteso come mettere d'accordo) di essi da parte del nostro cervello.

In un primo momento nel nostro orecchio, in seguito alla fonazione, attraverso la tromba di Eustachio⁷ arriva un'informazione non completa di un suono ancora in preparazione, visto che non ha fatto tutto il suo percorso nel tratto vocale guadagnando tutti gli armonici possibili. In un secondo momento il suono che lascia il nostro corpo e si diffonde nell'aria in modo concentrico rientra nell'orecchio, ma ormai da fuori. Per motivi di fisica acustica anche in questo secondo caso percepiamo più facilmente solo una parte del "prodotto", il suono fondamentale. Ad aumentare ancora la nostra difficoltà concorre la strana posizione dell'orecchio rispetto alla bocca; è chiaro che è proiettato verso gli altri come un'antenna parabolica e non verso noi stessi.

A questi due canali d'informazione, per via aerea, si aggiunge una continua sollecitazione dell'organo uditivo dalla cosiddetta via ossea della propagazione del suono, che si manifesta in una specie di fruscio/rumore bianco/ronzio/sibilo (descrizioni degli allievi) nell'orecchio, che viene spesso frainteso o inteso come errore e quindi scartato immediatamente.

La conseguenza di tutto questo è, detto semplicemente: *quello che sentiamo noi di noi stessi non coincide affatto con quello che sentono gli altri.*

Proviamo a metterci nei panni di una persona che deve accettare – anche se magari solo temporaneamente – il fatto di “non poter credere alle sue orecchie”. Allora il primo passo è far accettare all'allievo la propria voce come gli altri la sentono. In questo possono essere d'aiuto tutti i mezzi della tecnica moderna come un registratore o – ancora meglio – un computer dotato di un programma in grado anche di visualizzare le onde sonore. Così riusciamo costruire un feed-back sonoro, simile a quelli visivi citati già precedentemente e l'allievo avrà la possibilità di controllare e sperimentare l'influenza immediata dei propri movimenti generatori dell'emissione sulla qualità della voce⁸.

Al vero cambiamento però arriveremo quando, dopo un periodo di necessaria assenza di attenzione verso il risultato estetico, nasce un nuovo modo di ascoltarsi in cui la via ossea prende un'importanza primaria e l'orecchio diverrà in grado di filtrare determinate fasce di frequenza dalla caotica massa delle informazioni sonore⁹. Ed eccoci arrivati alla tesi di partenza, ma capovolta: *quello che siamo in grado di percepire saremo in grado di riprodurre.*

La qualità del suono: la pratica

Le caratteristiche fisiche del suono sono: *altezza, intensità, durata, timbro*. Tutti e quattro gli elementi sono misurabili quindi controllabili e paragonabili come risultati di un'emissione. La premessa in questo senso è: *sa usare la propria voce correttamente chi è in grado di modificare una qualunque di queste caratteristiche* – naturalmente entro certi limiti, e proprio il cambiamento di questi limiti sarà l'indicatore dello sviluppo compiuto da un allievo – *senza (dover) modificare le altre tre.*

Gli esempi sono innumerevoli. Quante volte succede in un coro, e non soltanto amatoriale, che si chiede di cantare più piano, ma con il piano anche si rallenta o se si chiede di cantare più velocemente, il volume generale automaticamente si alza. Si alza il volume anche andando verso le note più acute, ma non soltanto, tutti cominciano anche a “correre”. E quante volte un volume elevato rovina la perfezione timbrica?

Nei vari metodi di insegnamento (e di conseguenza nei vari modi di emissione) molto spesso si favorisce una o l'altra delle quattro caratteristiche. Il problema sorge non da un fatto estetico, ma fisiologico. Ogni volta che si altera l'equilibrio tra i vari elementi necessariamente si scompone anche la catena dei movimenti muscolari, fisiologici. Naturalmente nella fase di studio questo sbilanciamento temporaneo è un passo indispensabile, ma solo per un motivo ben preciso: per la successiva ricomposizione su un livello più elevato, dove i muscoli ormai reggeranno un uso più intenso, ma nuovamente in modo bilanciato. *L'estetica del suono, l'intonazione precisa, il volume accresciuto... debbono essere una conseguenza di un funzionamento equilibrato e non una meta in sé!*

Possiamo aggiungere che l'attenzione elevata verso uno o l'altro elemento, come per esempio il volume del giorno d'oggi o il bel timbro e l'agilità nei tempi del “bel canto”, deriva dal fatto che *l'emissione è un atto sociale*. Già il nostro parlato cambia notevolmente rispetto a chi e in quali circostanze volgiamo la nostra parola. Questo contenuto sociale significa che la voce dipende da numerosissimi fattori come l'educazione, lo stato sociale, la lingua-madre, lo stato psicologico e lo stato di salute generale, le aspettative... Nell'ambito musicale si aggiungono poi altri fattori come per esempio:

- il gusto attuale del pubblico, che ai nostri giorni è chiaramente condizionato dalle case discografiche e dai massmedia, è legato strettamente alle registrazioni perfette, “stratagliate”, pulitissime;
- il mutamento del repertorio con il conseguente cambiamento di orchestrazione – immaginate l'orchestra di Monteverdi in confronto a quella di Mahler – e il conseguente aumentato logorio del corpo del cantante;
- le strutture architettoniche dei luoghi di esecuzione – fate il confronto tra Lingotto di Torino e il Teatro Palladiano;
- l'uso del diapason a 415 Herz per il *la* nel primo

700, a 438 Herz ai tempi di Mozart, e siamo arrivati fino tal punto che certe orchestre adoperano addirittura 446 Herz per una sonorità più squillante non tenendo assolutamente conto delle difficoltà derivanti sia agli strumentisti sia ai cantanti;

- l'inquinamento acustico-ambientale, l'uso dei microfoni e amplificatori che hanno alterato la sensibilità uditiva di chi ascolta, ma anche di chi esegue.

Nella didattica del canto tutto questo prende forma nelle aspettative dell'insegnante verso l'allievo, ed esse lentamente diventano le aspettative dell'allievo verso se stesso. Il gusto musicale del maestro e le proprie esperienze durante la sua carriera hanno un ruolo importantissimo nella valutazione del peso delle quattro caratteristiche del suono. Da qui deriva l'uso del termine *semantico*: le tecniche del canto,¹⁰ al plurale.

Personalmente sono convinta che esista una sola tecnica: conoscere il proprio corpo e i suoi meccanismi naturali-fisiologici e saperne usufruire in un modo consapevole. *Un'emissione libera ed equilibrata* indipendentemente dal cantare musica leggera o antica, lirica o contemporanea, operetta o gregoriano *può nascere solo dai movimenti bilanciati tra pressione e tensione/resistenza*. E viceversa, un funzionamento corretto del nostro corpo ci assicurerà un'emissione di qualità. Il resto è questione stilistica. E in questo senso posso immaginare l'uso al plurale della parola *tecnica* in quanto le aree corporee coinvolte possono comportarsi diversamente in base ai segni stilistici necessari all'esecuzione di un brano.

Il suono e il corpo

Nell'attimo della decisione di emettere un suono, cantare un frammento musicale si attiva un cosiddetto "cerchio cibernetico"¹¹ *tra cervello, corpo fonatorio e orecchio*. Dalla nostra memoria emerge il ricordo del frammento, insieme con le emozioni abbinate a esso, le esigenze sonore e le aspettative verso la propria esecuzione e, non ultima, la via psicomotoria per la produzione del suono. Il corpo esegue gli "ordini", nasce il suono che, rientrando nel punto di ascolto, viene analizzato e come risultato rimandato al cervello per un continuo confronto.

Dell'udito già abbiamo parlato in parte. A questo punto vorrei solo rispondere ad una domanda, che dolorosamente tocca una gran quantità di persone. Che cosa vuol dire essere stonati? Dallo schema sopra descritto si rivelano due punti sensibili:

- è l'orecchio che non è in grado percepire le varie altezze o la percezione è difficoltosa; nel primo caso siamo di fronte a una vera patologia, nel secondo caso i motivi possono essere molteplici, ma il grado di possibilità di riprodurre o anche solo godere la musica dipende dal soggetto, in base alle fasce di frequenze, che riesce a sentire meglio o peggio;¹²
- l'orecchio percepisce accettabilmente l'altezza del suono, ma le difficoltà sorgono nella riproduzione

ne. In questo caso un risultato soddisfacente è questione solo di educazione e pazienza.¹³

Per la nascita di un suono complesso, come nel caso di qualunque strumento, abbiamo bisogno di tre elementi. Una forza motoria(I) che mette in vibrazione un oggetto(II), il cui suono viene ingrandito e colorito da una cassa risonante(III). Il corpo umano si è adattato a questi ruoli non originariamente suoi¹⁴, ma i meccanismi, tuttora non perfettamente scoperti e descritti, sono spaventosamente complicati. Tuttavia siamo molto ben progettati. Se pensiamo un'altra volta al neonato che riesce urlare per giorni e notti interi senza farsi male o avere la voce rauca, possiamo renderci conto delle potenzialità del corpo umano.

Spesso sentiamo dire che l'emissione deve essere naturale; ma la naturalezza vera dei nostri movimenti viene persa gradualmente a partire dalla prima infanzia e a 18 anni – per non dire di più – la respirazione di tanti giovani è disastrosa. Il compito dell'insegnante è *ripristinare un funzionamento fisiologico del corpo e renderlo consapevole*. Ma quali mezzi abbiamo a disposizione?

La terminologia usata nella didattica, il gergo dei cantanti è assai indefinito, vago e fraintendibile, sviante. I bellissimi quadri poetici che avrebbero il ruolo di costruire un linguaggio comune con l'allievo per richiamare varie sensazioni durante il processo dell'emissione spesso rimangono senza un vero contenuto, in quanto non possono trasmettere niente che l'allievo precedentemente non abbia percepito già in una maniera diversa. E con i famosi termini tecnici, come per esempio "cantare in maschera" o "appoggiare", la situazione è ancora più rischiosa, perché supponiamo a priori un loro significato già conosciuto e interiorizzato dalla parte dell'allievo.

L'unica possibilità di dare un valore alle espressioni usate durante l'insegnamento è trovare la via di *nominare-identificare i movimenti muscolari*¹⁵.

Il suono e gli istinti

Può sembrare molto complicato ricostruire un coordinamento naturale¹⁶, e infatti lo è. Ma abbiamo degli alleati preziosissimi: gli istinti. Che cosa significa in questo contesto avere *talento*? Significa disporre di *un coordinamento muscolare naturale*. In questo caso il compito dell'insegnante dovrebbe limitarsi a portare solo a un livello cosciente i processi psicomotori.

Chi ha talento, si dice, canta bene d'istinto. Ma questi istinti, essendo tali, ce li abbiamo tutti. Per esempio tutti sappiamo starnutare benissimo – e ce ne accorgiamo solo nei momenti in cui per necessità o per educazione cerchiamo di soffocare o ritardare uno starnuto.

Il sistema limbico, in presenza di una presunta particella nelle vie respiratorie, *agisce senza il nostro controllo cosciente*. La domanda è questa: un attore bravo sul palcoscenico riesce a imitare lo starnuto o ha

bisogno “dell’istinto” portando così sempre con sé un pizzico di pepe per essere credibile? E se riesce a imitarlo, quanto il suo corpo riproduce della concatenazione muscolare originaria? Non c’è dubbio che l’esecuzione più perfetta rimarrà sempre un autentico starnuto, ma non possiamo pretendere che durante le prove o durante lo studio sempre si debba starnutire veramente.

Gli istinti ci danno la possibilità di vivere dei momenti di originale naturalezza, ma essendo istinti sono legati strettamente a certe circostanze, senza le quali non si svegliano. Allora dobbiamo afferrare la possibilità di osservare e capire che cosa succede in quegli attimi – solo in questo modo riusciamo a trasferire su un livello di minima coscienza la complessità di questi movimenti e ad assicurare un richiamo di essi tra altre circostanze.

Perché abbiamo bisogno di questo? Perché in quegli attimi il nostro organismo lavora su quel famoso *livello “minimo indispensabile” che ci permette con il minimo di investimento energetico il massimo livello di efficienza* di cui parla Feldenkrais.

Note

¹ Moshe Feldenkrais (1904-1984) è fondatore di un metodo di comportamento corporeo. Tra i suoi libri editi in Italia: *Il corpo e il comportamento maturo*, Astrolabio, Roma 1996; *Conoscerci attraverso il movimento*, Celuc libri, Milano 1978; *Le basi del metodo per la consapevolezza dei processi psicomotori*, Astrolabio, Roma 1991; *Il metodo Feldenkrais – Conoscere se stessi attraverso il movimento*, RED, Como 1991. Esistono anche altri metodi del genere. In Italia è abbastanza diffuso anche quello di F. M. Alexander (1896-1955) sul quale si può consultare: Frederick Matthias Alexander, *Il controllo cosciente e costruttivo di se stessi*, Astrolabio, Roma 1994, e John Gray, *Guida alla tecnica Alexander*, Mediterranee, Roma 1995.

² Dello sviluppo della verbalità nella specie umana vedi gli articoli di Mauro Uberti *La laringe non è nata per cantare, Quando si alzò in piedi scopri di avere una voce, Vocalizzazione ed evoluzione*, al sito www.maurouberti.it

³ Per esempio la voce di basso profondo si identifica molto spesso nella lirica con il ruolo del “padre-sovrano” preoccupato per gli altri, mentre il basso buffo è una persona che finge o cerca di occuparsi degli altri, ma non ne è in grado.

⁴ Pierfrancesco Tosi, *Opinioni de’ cantori antichi e moderni*, Bologna 1723, Prima parte: “Osservazioni per chi insegna ad un soprano”.

⁵ «Feed-back: dall’inglese alimentazione (*feed*) all’indietro (*back*). Effetto retroattivo di un messaggio, un’azione o un evento su chi lo ha generato» (Dizionario Italiano Sabatini Coletti).

⁶ Sull’argomento troviamo letture affascinanti nel libro di Alfred Tomatis, otorinolaringoiatra francese: *L’orecchio e la voce*, Baldini & Castoldi. Tra gli altri suoi testi sono disponibili in italiano sempre editi da Baldini & Castoldi anche *L’orecchio e la vita*, e *Ascoltare l’universo*. A ancora: *Educazione e dislessia*, Omega Edizione; *Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano*, Ibis.

⁷ «La tuba uditiva o tromba di Eustachio è costituita da un lungo canale osteo-cartilagineo (3-4 cm) che mette in comuni-

cazione il cavo del timpano con la parete nasale della faringe. In virtù di questo dispositivo le secrezioni che si cumulano nel cavo del timpano hanno la loro naturale via di deflusso nella faringe. D’altra parte attraverso la faringe penetra aria nella cassa, e pertanto la membrana del timpano può ben funzionare trovandosi equilibrata tra la pressione atmosferica che preme dalla superficie del meato acustico esterno e quella che attraversa la tuba preme nella cassa del timpano», da Gastone Lambertini, *Manuale di Anatomia dell’uomo*, Piccin Editore. La tromba di Eustachio essendo un tubo flessibile risponde con grande sensibilità ai movimenti del velo palatino. Ingoiando o sbadigliando il tubo viene “schiacciato”; avviene lo stesso fenomeno cantando con il palato molle alzato, che rende ancora più difficile la decodifica del suono sentito interiormente.

⁸ Per esempio il software musicale *Cooledit* (www.syntrilium.com) è molto adatto a questo compito. È necessario però che queste esperienze di ascolto siano seguite dall’insegnante. Il registratore in sé naturalmente non è in grado di togliere i difetti, ma semplicemente li mette in rilievo, affinché siano percepibili anche da parte dell’allievo. Lasciando senza guida l’allievo può succedere per esempio che tenterà di far assomigliare la propria voce sulla registrazione a quello che sente lui “dentro”, invertendo perfettamente il processo desiderato. Altro motivo per seguire attentamente l’ascolto con l’allievo è che i feed-back funzionano meglio se sono immediati. Più breve il tempo passato dalla produzione del suono al riascolto è più facile stabilizzare il rapporto tra l’azione che ha prodotto quel suono e la qualità di essa.

⁹ Si tratta delle cosiddette “formanti del cantante”. Sono delle fasce di frequenza più forti delle altre, le quali se sono presenti in una voce (e sono intorno ai 3KHerz in primo livello, secondo Tomatis e Rohmert, 5K e 8K in secondo e terzo livello, secondo Rohmert), la rendono sicuramente gradevole. Più l’orecchio sarà sensibile a queste fasce, maggiore sarà la possibilità di riprodurle. Dell’argomento troviamo tratti interessantissimi in: *Ascoltare l’universo* di A. Tomatis, *Il cantante in cammino verso il suono* di G. Rohmert e nelle pubblicazioni di Franco Fussi, foniatra italiano. Un testo più coerente dal punto di vista scientifico è il libro di Andrea Frova *Fisica nella musica*, Zanichelli, Bologna, 1999, nel capitolo “La voce umana”.

¹⁰ Riferimento al titolo del libro di Antonio Juarra, *Il canto e le sue tecniche*, Ricordi, Milano 1987.

¹¹ Alfred Tomatis, *L’orecchio e la voce*, Terza parte “La tecnica audio-vocale” in cui Tomatis suggerisce un percorso come preparazione a una giusta emissione che coinvolge tutto il corpo sulla base di questo cerchio cibernetico.

¹² *Ibidem*. Dalle pagine 279-282 troviamo dei profili uditivi, che spiegano i vari difetti legati alle fasce di frequenza mancanti nei soggetti.

¹³ *Ibidem*. Sempre nella terza parte del libro, troviamo numerosi piccoli esercizi che, eseguiti quotidianamente, possono migliorare la nostra ricettività e di conseguenza anche l’emissione, ma non possono sostituire un lavoro mirato per lo scopo di canto artistico o un lavoro personalizzato di un foniatra o logopedista nei casi di piccole patologie.

¹⁴ Vedi gli articoli già citati di Mauro Uberti dei ruoli originari degli organi partecipanti nell’emissione.

¹⁵ O. Schindler-N.Mari, *Il canto come tecnica. La foniatria come arte*, Zanibon, Padova, 1986, pp. 13-17; contiene un vasto elenco delle possibili intenzioni e direzioni del movimento muscolare producibile dall’individuo. Questo tipo di verbalizzazione abbinato all’identificazione visiva e sensoriale dei vari gruppi muscolari che partecipano nell’emissione può essere l’unico modo di riempire con contenuto le varie espressioni usate dagli insegnanti.

¹⁶ Il metodo funzionale di canto di Gisella Rohmert si basa molto su quest’argomento. L’unico testo dell’autrice reperibile in italiano è *Il cantante in cammino verso il suono*, Diastema 1995.

La musica nella scuola: il convegno della Siem

ANNIBALE REBAUDENGO

Tra le attività più significative della nostra associazione, i convegni di studio sono un appuntamento che vede l'impegno progettuale e organizzativo di non poche risorse professionali della Siem. Tema di quest'anno: La musica nella scuola primaria tra sperimentazioni e riforma. Il convegno si è svolto a Rimini il 12 aprile anche grazie alla collaborazione di Musicafestival, Disma Musica, Coram, Musica! e Rimini Fiera. Ci è sembrato giusto affidare la sintesi a Emilia Restiglian che ha fatto parte del Comitato scientifico. (A.R.)

Perché un convegno Siem sulla musica nella scuola primaria? La musica, dopo l'introduzione a pieno titolo nel curriculum della scuola elementare del 1985, continua a creare interesse e dibattito all'interno di visioni molto diverse sul suo ruolo formativo.

La disciplina *Educazione al suono e alla musica* è affidata ai maestri curricolari, docenti che sono in possesso di preparazioni musicali assai diversificate.

Nella scuola i progetti musicali attuati sono molto diversi: si va dalla percezione di suoni e rumori dell'ambiente, al canto corale, alla musica d'insieme, alla danza fino ai percorsi multidisciplinari e trasversali che permettono ad esempio di legare la musica alla storia, alla matematica, all'educazione ambientale e alimentare.

Negli ultimi anni i maestri elementari sono stati affiancati, qualche volta sostituiti, dagli esperti, docenti diplomati in conservatorio con una preparazione metodologico-didattica acquisita nelle scuole di didattica della musica o in anni di esperienza e di corsi di formazione. Anche qui le competenze sono diversissime e i risultati migliori sembrano essere quelli in cui l'esperto riesce a supportare l'intervento del maestro senza sostituirsi completamente a esso, ma cercando invece di renderlo autonomo.

Durante la mattinata Franca Mazzoli, partendo da un'esperienza concreta, ha delineato le possibilità di lavoro sui nuovi ambienti di apprendimento (videoclip, videogiochi, spot...) come contesto musicale quotidiano da tenere presente per progettare percorsi nei quali i bambini possono giungere a smontare, analizzare e rielaborare materiali in modo originale, nel rispetto delle proprie possibilità cognitive e comunicative.

Patrizia Ceccarini ha poi delineato le motivazioni e le possibilità dell'integrazione multi-etnica e del dialogo

interculturale attraverso la musica. Nel laboratorio musicale ed espressivo, infatti, i bambini possono aumentare l'autostima rafforzando l'identità a partire da stimoli non stereotipati in un rapporto educatore-alunni che permette al singolo di essere apprezzato per ciò che fa piuttosto che per ciò che dice.

Franca Ferrari ha concluso la mattinata con una relazione sulle opportunità della formazione in servizio per l'insegnante elementare, vista l'importanza che la musica riveste per l'acquisizione di competenze trasversali, citando in particolare i laboratori del *Progetto Speciale Musica*, il *Progetto Muse* e alcune iniziative locali come quelle della Direzione Generale Lazio e Lombardia in collaborazione con conservatori, scuole di musica e privati.

Nel pomeriggio i lavori sono ripresi con alcune comunicazioni di esperienze musicali nella scuola primaria. Anna Maria Van der Poel del laboratorio musicale di Agrigento ha raccontato *Un minestrone musicale*, progetto musicale di educazione all'alimentazione, Maria Renata Zaramella di Padova ha invece presentato *Musica e movimento*, un progetto educativo incentrato sul movimento corporeo e sulle danze popolari, mentre Maurizio Piscitelli della Direzione Generale Campania ha parlato della funzione di raccordo tra teoria e pratica del laboratorio musicale nel progetto di riforma della scuola.

La tavola rotonda finale ha permesso di delineare alcuni punti di vista sul ruolo e sulla presenza della musica nella scuola riformata e sulla possibilità per i maestri di lavorare con essa.

Lavinia Zoffoli, rappresentante dell'ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna, ha evidenziato tra l'altro come sia necessario costituire al più presto un tavolo regionale cui possano partecipare l'università, i conservatori, l'IRRE, le scuole di musica e le associazioni come la Siem a garanzia delle iniziative musicali messe in atto in modo da sanare un divario esistente tra la ricerca teorica e la pratica didattica.

Da parte del pubblico sono arrivate poi alcune indicazioni su come valorizzare l'intervento dei docenti di scuola media nella scuola elementare, ma anche molte perplessità sulla presenza della musica nella scuola riformata, perplessità evidenziate anche negli interventi di Anna Maria Freschi, Patrizia Ceccarini e Franca Mazzoli assieme alla critica sull'impianto generale della riforma nel quale la concezione dell'educazione musicale appare lontana dai risultati delle ricerche, dal mondo dei bambini e con modelli organizzativi da definire. (Emilia Restiglian)

Pittura e musica si danno la mano

Una terza media analizza En rythme, il quadro di Paul Klee e trasforma l'esperienza visiva in un'attività di composizione.

Particolarmente interessante appare, nel lavoro, l'analisi e la valutazione che i ragazzi stessi operano sui propri prodotti musicali, mostrando lucidità e spirito critico.

La percezione sinestesica di un dato sensoriale, quel fenomeno per cui ci si appropria di determinati stimoli tramite modalità di ricezione che non afferiscono al senso che sta in quel momento compiendo l'azione conoscitiva, è circostanza di quotidiana esperienza. I campi di relazione che la musica riesce a intessere con altri ambiti estetico-sensoriali hanno da sempre affascinato coloro che individuano nel *musicale* uno degli aspetti del *molteplice*.

La collocazione di molte di queste relazioni non è ancora stata con certezza individuata, ed è probabile che mai si arrivi a sancire definizioni irrevocabili poiché la musica è forse l'unica forma artistica la cui capacità associativa possa dichiararsi inesauribile. Continueremo ancora per molto a chiederci, infatti, che forma ha un suono, qual è il suo colore, il suo spessore, il suo profumo, o il suo gusto.

Tra le relazioni più indagate – dal punto di vista estetico, percettivo, filosofico, simbolico – vi è il rapporto tra musica e pittura. Basti ricordare le intuizioni di parallelismo tra suono e colore che già Goethe fece emergere – pur mettendo in evidenza vicinanze problematiche – nel suo trattato *La teoria dei colori* (1808),¹ oppure le interessanti corrispondenze elaborate da Etienne Souriau tra musica e arti plastiche (1947),² o ancora le fitte relazioni individuabili nel movimento espressionista che vide l'esperienza musicale e quella pittorica strettamente intrecciate.³

Per ciò che riguarda invece solo il puro dato percettivo, l'indagine sul *come* si percepisce un evento sonoro è stata condotta in tempi recenti anche attraverso le indicazioni emerse e strutturate in ambito visivo dalla *Gestaltheorie*, linee di lavoro che evidenziano in modo ancor più emblematico i tentativi di instaurare legami inscindibili tra gli atti percettivi di due espressioni artistiche.⁴

Le relazioni tra musica e pittura, in ambito scolastico, vengono per lo più proposte nell'intento di costruire finestre e aperture verso l'*interdisciplinare* (per evitare una compartimentazione e un frazionamento del

ALESSANDRA ANCESCHI

sapere) e per attivare, attraverso il ricorso ai diversi campi di esperienza, quel meccanismo di ancoraggio della nuova conoscenza che consiste nel rendere significativo un apprendimento se lo si esperisce su più piani e dimensioni.

L'esperienza condotta in una terza media⁵ che qui di seguito si vuole illustrare, si pone senza ombra di dubbio nei sentieri appena definiti, ma vuole proporci anche nel tentativo di alimentare «la facoltà più diffusa e più viva dell'infanzia e dell'adolescenza – la curiosità – che troppo spesso l'insegnamento spegne»,⁶ attitudine che, come più volte mi è capitato di dichiarare, costituisce il motore per l'apertura alla conoscenza.

L'ipotesi di lavoro, quindi, ha poggato le sue fondamenta sull'idea di trasferire sul piano sonoro una rappresentazione visiva. Idea nemmeno tanto originale viste le numerose esperienze che tanti libri di testo propongono in tal senso, ma percorso rivelatosi poi piuttosto interessante per le implicazioni e valutazioni di natura estetica e di risveglio di uno spirito osservatore (e quindi curioso) che ha avuto il merito di sollevare.

La scelta dell'opera pittorica

Il quadro individuato per condurre l'attività è stato *En rythme* di Paul Klee, un olio su tela del 1930.⁷ Le motivazioni che hanno condotto a questa scelta appaiono, già dal titolo, piuttosto evidenti. Com'è noto, Klee proveniva da famiglia di musicisti e fu anch'egli attivo violinista per quasi tutta la sua vita. Moltissime sue note composizioni pittoriche rivelano nei titoli, ma anche nelle strutture compositive, un'insistente adiacenza con l'esperienza musicale.⁸ Il piano delle strutture, prima ancora che quello della raffigurazione descrittiva, costituisce per Klee uno degli elementi in cui si identifica una strettissima familiarità con il linguaggio musicale. In questo senso, il linguaggio astratto del quadro preso in esame consente quindi di

individuare il puro piano della forma e degli elementi di costruzione, come quello cui con più aderenza riferirsi per una re-interpretazione del segno.⁹ La presenza quindi di elementi pittorici compositivi che escludano la visualizzazione di altri rimandi simbolici e che conducano invece alla sola analisi dei criteri di accostamento delle strutture utilizzate, orienta a costruire il significato musicale del prodotto che andrà a profilarsi alla luce di una prospettiva endosemantica, che considera cioè i contenuti definiti dalle strutture musicali stesse come unici elementi di costruzione di senso.¹⁰

La linea di lavoro che si è voluta individuare con la scelta di *En rythme* ha cercato quindi di collocare al centro del significato educativo la costruzione di un rapporto con il *musicale*, senza che questo potesse alimentarsi di sostegni provenienti da altri rimandi (nessun significato avrebbe dovuto dunque costruirsi se non in rapporto con il prodotto sonoro che si andava costruendo) e dove la relazione sinestesica fosse unicamente riconoscibile in un atto di osservazione e analisi fatto sul quadro e ricostruito altrove.

L'analisi del quadro

Sono consapevole che il segmento dell'attività che qui si descrive avrebbe potuto meglio svilupparsi con il contributo specifico del docente di educazione artistica. Organizzazione scolastica e gestione dei tempi di lavoro non hanno permesso l'integrazione delle competenze dell'esperto e il percorso di analisi di seguito riportato può per questo motivo forse peccare di qualche approssimazione. Con qualche presunzione, azzardo però qui la considerazione che la mia viva curiosità (sappur limitata al livello amatoriale) di tutto ciò che riguarda la produzione grafico-pittorica, unita ad alcune considerazioni relative al contesto di lavoro

(per il quale sarebbe stato sufficiente un'indagine analitica che facesse emergere le macro strutture), ha comunque consentito l'extrapolazione degli elementi indispensabili alla conduzione dell'attività compositiva. L'aspetto primo dell'opera pittorica può essere ricondotto alla riproduzione di una sorta di scacchiera. Prima di passare alla descrizione pedissequa degli elementi osservati dai ragazzi, lascio alle parole di Pierre Boulez una prima raffigurazione della sua visione del procedimento costruttivo di Klee¹¹ che ben evidenzia quanto gli intenti compositivi nascano da strettissimi riferimenti all'organizzazione musicale:

«Ad un certo momento Klee ha lavorato molto prendendo come spunto la scacchiera. Non che fosse ossessionato dal gioco degli scacchi, ma trovava nella scacchiera un tema denso e in stretto rapporto con l'universo musicale: quello della divisione del tempo e dello spazio, intesa come divisione orizzontale (il tempo) e divisione verticale (lo spazio). Cosa succede quando si legge una partitura? Il tempo è orizzontale, va sempre da sinistra verso destra; lo spazio è rappresentato dagli accordi, dalle linee melodiche, dagli intervalli che sono altrettante divisioni distribuite, visivamente, in verticale. La componente verticale della scacchiera esprime gli intervalli, mentre quella orizzontale rappresenta la divisione del tempo. L'interesse di questo principio risiede nelle variazioni a cui Klee lo sottopone».¹²

Pur potendo disporre di numerosi e autorevoli orientamenti all'analisi del quadro, la conduzione dell'osservazione del dipinto con i ragazzi non è stata in nessun modo preventivamente orientata.

Non si entrerà qui nel dettaglio della discussione condotta in classe, ma basterà in questa sede riassumere gli elementi strutturali emersi dall'osservazione del dipinto. La "scacchiera" si compone di tre tonalità di colore: nero, grigio, bianco. Le caselle non hanno forma e superficie regolare, sono talvolta più o meno grandi, talvolta più o meno lunghe, più o meno alte. I

colori si susseguono con perfetta regolarità (nero – grigio – bianco) su sei file sovrapposte. Un solo punto rompe la progressione: all'inizio della quinta fila manca infatti la casella bianca.

Se poi si osserva ogni casella più da vicino (il piccolo librino del Centro George Pompidou citato in nota 6 ce ne ha dato la possibilità) si scorge che le pennellate sono anch'esse prodotte da un gesto che ha individuato precise direzioni; tutte le tracce si scorgono prodotte infatti nei due sensi, orizzontale e verticale, quasi a riproporre nella trama embrionale dei quadrati il motivo dell'intera scacchiera. In questa osservazione emerge ingrandita anche tutta la materia viva: il colore si tocca e diventa non solo elemento visivo ma anche



En rythme, 1930, olio su tela
Museo nazionale d'arte moderna, Centro Georges Pompidou, Parigi.

tattile e fa emergere così una delle tante relazioni sinestesiche.

Se si osservano le caselle nere in relazione a quelle bianche è evidente l'impressione di secco contrasto, un passaggio in nessun modo addolcito dalla possibilità di sovrapposizione dei due colori. È evidente il tentativo di individuare una modalità interpretativa che ha a che fare con l'idea di *staccato*. Se invece si osservano le caselle grigie in relazione a quelle bianche, vi è talvolta il colore dell'uno che sfuma sull'altro. Già le tonalità sono in grado di meglio amalgamarsi, e il pittore aiuta il contatto sovrapponendo i fili del tessuto. Il contrasto si fa sfumatura e il passaggio appare *legato*.

Tutta la scacchiera è contenuta all'interno di una cornice color terra. Trattiene le trame tessute dall'intreccio dei tre colori e le unisce non solo nei punti esterni, ma le salda dal di sotto. Dall'osservazione delle caselle ingrandite è infatti possibile intravedere che vi è uno strato di colore marrone sottostante la scacchiera. La percezione di questo sottofondo fa avvertire più sentitamente l'idea di coesione della tela. Le caselle non sono solo giustapposte l'una all'altra, ma saldamente trattenute su una piattaforma che tutte le unisce. L'immagine della piattaforma attribuisce al quadro una mancanza di prospettiva e di profondità. Le direzioni che la vista indaga sono unicamente quella orizzontale e verticale, non vi è senso di tridimensionalità, tutto si svolge su due piani percettivi univoci.

I criteri compositivi

Di tutti gli elementi emersi si è successivamente provveduto a individuare quali potessero essere considerati come elementi strutturali su cui costruire la musica. La discussione sollecitata in tal senso ha infatti proceduto a selezionare, tra le osservazioni emerse, quelle che parevano meglio predisporre a un'attività compositiva di gruppo. Si è deciso per tre fondamentali direttive, così enunciate:

- presenza di una cornice-sottofondo che avrebbe potuto costituirsi come accompagnamento costante (ostinato o tappeto sonoro variabile);
- presenza di tre elementi differenti (di natura ritmica, timbrica, melodica...) che avrebbero dovuto alternarsi (o anche sovrapporsi) in ordinata successione salvo, a un certo punto, scombinare l'ordine;
- nell'individuazione dei tre elementi si sarebbe do-



Gruppo 1

vuto prestare attenzione a definire, nella successione, un passaggio *staccato* e uno *legato* (intendendo con questo termine non solo le caratteristiche di articolazione del suono, ma comprendendo nella scelta anche tutte quelle caratteristiche sonore che avrebbero contribuito a rendere più secco o più fluido il passaggio da un elemento all'altro).

Le tracce individuate hanno corrisposto alla definizione di regole compositive a cui tutti i gruppi avrebbero dovuto attenersi (e il cui livello di rispondenza avrebbe rappresentato uno dei primi criteri per valutare l'adeguatezza del lavoro svolto). Altri orientamenti tratti dall'analisi del quadro avrebbero potuto comparire facoltativamente e ogni gruppo si sarebbe preoccupato di organizzare formalmente le strutture individuate, cercando anche di prestare attenzione alla conclusione del brano.

La classe si è costituita in tre gruppi ognuna di quattro o cinque componenti.¹³ È stata concessa mezz'ora di tempo per il lavoro di composizione, al termine del quale i gruppi si sarebbero ritrovati per un'esecuzione collettiva e contestuale registrazione.¹⁴

Le composizioni

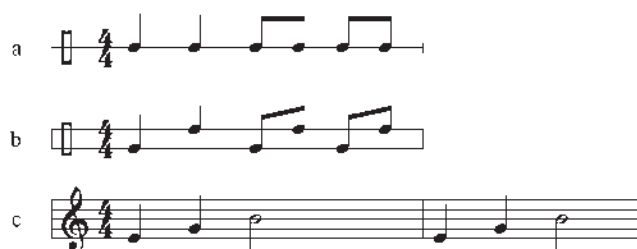
Non potendo disporre di un rimando sonoro, è necessario ora descrivere verbalmente le produzioni dei tre gruppi.

Primo gruppo. Gli strumenti scelti sono: tastiera elettronica, due flauti dolci soprani, due bongos. Il brano inizia con un crescendo del ritmo ostinato della batteria elettronica (esempio 1a). Il crescendo è ottenuto dal graduale slittamento della manopola del volume dell'amplificatore a cui la tastiera elettronica è collegata. Si sovrappongono i bongos (1) con la ripetizione della sequenza ritmica (esempio 1b).

L'ostinato così costruito viene ripetuto quattro volte. Ai bongos succedono i due flauti (2) che eseguono, sempre per quattro volte, l'ostinato melodico (esempio 1c).

L'ultimo intervento è quello della tastiera (nella quale è stato selezionato il timbro corrispondente alla tromba) che per altre quattro volte ripete questo frammento melodico (esempio 1d).

Questa successione non viene mai ripetuta identica (1-2-3), ma dopo la prima esposizione gli strumenti compaiono in quest'ordine: 1-2-1; 3-2-3. La riproposizione della sequenza originale arriva in conclusione dove gli strumenti si sovrappongono in successione (prima bongos, poi flauti, quindi tastiera ad intervalli di quat-



Gruppo 2

tro battute ciascuno). Il finale viene lasciato alla batteria elettronica che scompare in diminuendo.

Secondo gruppo. Gli strumenti scelti sono: chitarra, xilofono contralto, metallofono contralto, piatto sospeso, bongos. Apre la chitarra con questa successione accordale: *mi* minore – *do* maggiore – *sol* maggiore – *la* minore, eseguita con pennate alternate con il ritmo (esempio 2a). Già sul secondo accordo si sovrappongono i bongos alternando le due altezze sulla stessa scansione ritmica della chitarra (esempio 2b).

Questo accompagnamento durerà sino al termine. Alla fine del primo giro si aggiunge il metallofono (1) che esegue la melodia dell'esempio 2c seguito dallo xilofono (2) che ripete lo stesso modulo melodico del metallofono. Il piatto (3) chiude la successione eseguendo lo stesso ritmo di metallofono e xilofono.

Si ripete quindi la stessa successione (1-2-3), che nel giro successivo viene invertita (3-2-1); quindi si sovrappongono i tre strumenti (metallofono, xilofono e piatto) con l'inversione dei tre suoni (*si* – *sol* – *mi*); rimane quindi solo lo xilofono a ripetere per tre volte la successione melodica retrograda. Il brano termina con un arpeggio sull'accordo di *la* minore della chitarra insieme all'arresto contemporaneo dei bongos.

Terzo gruppo. Gli strumenti scelti sono: grosso tamburo (o piccolo timpano), flauto contralto, xilofono soprano, glockenspiel contralto. Apre il tamburo con l'ostinato (esempio 3a). Questo ostinato avrà modo di modificarsi lievemente in corrispondenza dell'ingresso degli strumenti a barre (esempio 3b).

Dopo due battute del tamburo entra il flauto contralto (1) eseguendo per due volte la melodia riportata nell'esempio 3c.

Segue (2) lo xilofono soprano (esempio 3d).

La melodia è ripetuta identica dal glockenspiel (3).

Si ripete, quindi, la stessa successione (1-2-3); la terza riproposizione viene modificata eliminando il glockenspiel e inserendo xilofono e flauto (2-1). Il brano termina con colpi secchi del tamburo (esempio 3e).

Analisi e valutazione dei prodotti

Come già ricordato, le produzioni sono state registrate, riascoltate e commentate.

The image shows five staves of musical notation for 'Gruppo 3' in 2/4 time. Staff 'a' shows a sequence of chords: *mi* (minor), *do* (major), *sol* (major), and *la* (minor), with bass notes indicated by 'v'. Staff 'b' shows a rhythmic pattern for bongos. Staff 'c' shows a melody for the flute. Staff 'd' shows a melody for the xylophone. Staff 'e' shows a rhythmic pattern for the tambourine.

Gruppo 3

La riflessione sull'analisi e il commento che ha chiuso l'esperienza, è stata – a mio modo di vedere – il momento più qualificante dell'intero percorso. Se adeguatamente stimolata, la discussione in merito alla valutazione delle composizioni diviene il momento in cui gli apprendimenti compiuti possono significativamente integrarsi alle conoscenze pregresse. Non di meno, il pregio di un'articolata discussione ha anche il merito di contribuire alla formazione di uno spirito critico e valutativo consapevole e personale.

Alcune delle domande poste per articolare la discussione hanno riguardato:

- la pertinenza delle scelte compositive rispetto alle strutture individuate come tracce-guida (valutazione di aderenza rispetto alle consegne iniziali);
- l'equilibrio e la successione logica delle componenti del discorso musicale. In questo caso l'analisi dei prodotti ha portato a valutare la scelta delle strutture musicali e le soluzioni adottate per la successione/sovrapposizione delle strutture stesse, le soluzioni di passaggio tra le diverse sezioni, e infine, le scelte operate per la conclusione del brano; si è trattato, in sintesi, di una valutazione relativa agli equilibri strutturali e formali;
- la valutazione estetica dei prodotti elaborati: si è chiesto cioè di motivare, sulla base anche delle ricognizioni effettuate attraverso le sollecitazioni sopra elencate, un giudizio di valore sulle opere prodotte;¹⁵
- la proposta di eventuali modifiche da apportare alla composizione al fine di migliorarne la valenza musicale.

Le modalità di conduzione della discussione hanno previsto il riascolto dei brani prodotti, un'analisi effettuata dagli allievi non appartenenti al gruppo di cui si proponeva l'ascolto, l'eventuale integrazione e precisazione dell'analisi da parte del gruppo "compositore", la raccolta delle riflessioni sulla base degli stimoli sopra elencati.

Ecco, in sintesi, le valutazioni espresse dagli allievi.

Primo gruppo. La classe ritiene che il prodotto del primo gruppo abbia seguito in modo soddisfacente le consegne iniziali. All'ascolto si riconosce infatti molto bene la cornice/accompagnamento (la batteria elettronica) e i tre elementi corrispondenti ai tre colori:

pattern ritmico dei bongos, pattern melodico dei flauti e della tastiera. Viene però fatto rilevare che la richiesta di individuare un passaggio *staccato* tra la prima e la seconda casella sonora e uno *legato* tra la seconda e la terza è messo poco in evidenza, se non dal fatto che il primo pattern è esclusivamente ritmico e i due successivi sono invece tra loro più simili poiché prevedono la componente melodica. Anche la consegna di rispettare una stessa successione per poi variare qualcosa pare non sia stata rispettata pedissequamente. Qualcuno però sostiene questa scelta motivandola con il fatto che una reiterazione insistita degli stessi elementi avrebbe procurato un senso di noia. Viene rilevata un'evidente coerenza di scelta dei tre elementi, tutti della stessa durata e ripetuti tutti lo stesso numero di volte. Questo apprezzamento relativo all'organizzazione formale delle strutture non ha però un analogo riscontro sul piano della piacevolezza percettiva. Viene fatto emergere un senso di staticità della composizione, una ripetitività troppo ossessiva dovuta alla prevedibilità dell'alternanza degli elementi (sempre ogni quattro battute). Un ragazzo conferma la valutazione riconducendo questo tratto all'analisi del quadro di Klee: *anche le caselle non erano tutte uguali, altrimenti sarebbe davvero stata una vera scacchiera*.¹⁶ Dopo un'articolata discussione si concorda che si sarebbe potuto spezzare questo eccessivo equilibrio prevedendo sia durate diverse degli interventi sia ripetizioni di numero variabile.

La sezione conclusiva in cui le "caselle sonore" si sovrappongono viene invece apprezzata, pur individuando anche qui quegli elementi di noia e staticità che già prima comparivano.

Il finale risulta essere gradito, ma viene messo in evidenza come la modalità dell'esordio (batteria elettronica in graduale crescendo) già suggerisse il finale (batteria elettronica in diminuendo). In questo senso, si rileva una sorta di astuzia nella scelta dell'inizio che porta già in sé la soluzione del finale.

Secondo gruppo. Emerge una maggior aderenza alle consegne iniziali rispetto al gruppo precedente. La cornice, eseguita dal *giro* della chitarra e dall'ostinato dei bongos, conferisce più spessore agli elementi che successivamente emergono. Qualcuno fa però notare che il quadro di Klee non aveva spessore né profondità, e – in questo senso – la composizione elaborata dal primo gruppo mostrava maggior contiguità con l'opera visiva. Emerge una scelta più consapevole degli elementi *staccati* e *legati*: il piatto contrasta evidentemente con i due elementi precedenti (soprattutto timbricamente) ed è intuibile la frattura (lo *staccato*) che l'inserimento dello strumento evidenzia in rapporto agli altri due (xilofono e metallofono). Si percepisce la doppia riproposizione della stessa successione strumentale che viene in seguito variata, sia nell'ordine che nell'esecuzione (riproposta cioè in moto retrogrado). La scelta viene particolarmente valorizzata poiché si rileva un'interpretazione prettamente musicale del procedimento condotto da Klee nell'individuare la successione (mancante di un quadro) dei colori.

Tra le osservazioni effettuate sull'accompagnamento,

seppur apprezzato per le ragioni poc'anzi espresse, viene sostenuta l'inopportunità di fare eseguire ai bongos lo stesso ritmo delle pennate della chitarra. Si nota infatti una sorta di ridondanza degli elementi musicali e viene quindi suggerita la riformulazione della proposta ritmica in modo che sia più contrastante rispetto alla chitarra.

Il finale appare un poco casuale. La maggior parte delle osservazioni fanno emergere che la conclusione non è ben risolta, appare improvvisa e poco conseguente con ciò che prima compariva. Lo stesso gruppo "compositore" si riconosce in questa valutazione e dichiara che l'attenzione all'assolvimento delle consegne li ha distratti dall'elaborazione di una coerente conclusione. *Terzo gruppo.* Ciò che qui non viene apprezzata è l'esecuzione, ritmicamente piuttosto imprecisa. Questo elemento orienta parzialmente le osservazioni sulla qualità dell'interpretazione piuttosto che sull'organizzazione del materiale musicale.

Si cerca comunque di entrare nel merito delle scelte musicali e ancora una volta si rileva la rispondenza dei criteri individuati rispetto alle regole del gioco.

Viene messo in risalto come, per la prima volta, l'accompagnamento (la cornice) – seppur coerentemente accompagni tutta la composizione – subisca piccole ma significative variazioni che accentuano il carattere di successione *legata* (tra i due strumenti a barre che eseguono la stessa melodia) e *staccata* (tra strumenti a barre e flauto contralto che esegue una melodia totalmente differente). Il tamburo, infatti, si preoccupa di inserire un elemento sincopato ogni qual volta compaiono gli strumenti a barre e questo contribuisce a spezzare la monotonia del sottofondo, pur mantenendo carattere di unitarietà.

L'elaborazione delle melodie (sia quella eseguita dagli strumenti a barre che quella del flauto) appaiono piuttosto originali e autonome (le caratteristiche su cui si punta l'attenzione sono la differente lunghezza dei due periodi melodici – l'uno di otto, l'altro di sei battute – e il contrasto percettivo che il *si* bemolle della melodia del flauto evidenzia in rapporto ai *si* bequadro delle melodie degli strumenti a barre). Queste osservazioni testimoniano per la classe che il gruppo è riuscito a muoversi su un piano prettamente musicale dove l'elemento visivo è stato utilizzato come mero pretesto compositivo.

Anche in questo caso il finale appare un poco appiccicato. È il tamburo che se ne occupa, in modo piuttosto sbrigativo. A questo proposito emerge una delle osservazioni più interessanti che suggerisce di sfruttare gli errori commessi dagli esecutori (il flauto, ad esempio, aveva frazionato l'esecuzione della melodia lasciando spazi di silenzio) per sbriciolare via via le melodie e arrivare in conclusione con brandelli di qualche frammento melodico.¹⁷

Osservazioni conclusive

Lasciando a chi legge la valutazione didattica di questa proposta di lavoro, vorrei brevemente aggiungere

alcune considerazioni che mi paiono necessarie a una completa descrizione dell'attività presentata e che lascio volutamente in conclusione come sollecitazioni aperte del complesso rapporto spazio/tempo.

Tutte e tre le composizioni hanno mostrato uno spiccato carattere ritmico. L'assonanza con il titolo del quadro di Klee è apparsa in tutta evidenza e alla mia domanda di come mai i tre prodotti si fossero orientati in quella direzione, mi è stato risposto che la suddivisione abbastanza regolare dello spazio che nel quadro si era rilevata, ha portato tutti i gruppi a suddividere con identico criterio il tempo.

Infine, un'ultima considerazione sull'impaccio che quasi tutti i gruppi hanno evidenziato nell'orientare la conclusione dei brani. A mio avviso, l'operazione di come concludere una composizione amplifica in questo contesto le problematiche che già questa azione porta in sé. Chiunque abbia a che fare con l'assemblaggio creativo di materiali sonori (in pratiche di improvvisazione o composizione, condotte in ambito didattico e/o performativo), sa che il *finale* è momento delicato e particolarmente importante per la buona riuscita di un prodotto musicale.

Lasciando per ora da parte le funzioni retoriche che rivestono gli esordi, gli sviluppi e le conclusioni dei brani musicali (e quindi le varie implicazioni di relazione che queste sezioni ricoprono l'una verso l'altra), la scelta di una conclusione nell'attività che questa esperienza ha costruito si è rivelato momento di particolare incertezza. A mio modo di vedere, ciò è dovuto al fatto che gli elementi strutturali che l'opera pittorica ha fornito comparivano alla percezione visiva in tutta la loro finitezza. La disamina dell'occhio sulla tela è in grado di scegliere, momento dopo momento, dove comincia il quadro e dove finisce. Subordinando lo spazio al tempo, il fruitore ha facoltà di decidere cosa vedere prima e cosa vedere dopo. L'opera musicale, invece, individuando come dimensione della sua compiutezza l'asse temporale, non ha possibilità di invertire rotte e ha l'obbligo di sciogliere la successione degli avvenimenti sonori con coerente sviluppo.

Evidentemente la conclusione di un brano, di cui la memoria non può perder traccia, diviene un segmento molto importante per le valutazioni di significato, anche emotivo. In questo senso la lettura dell'opera visiva ha creato probabilmente maggiori scompensi nella gestione di questo segmento compositivo proprio per il fatto che le strutture che l'occhio ha colto non avevano modo di ricondursi a un'univocità direzionale.

Note

¹ La quinta sezione del trattato comprende lo studio di rapporti di prossimità, tra i quali viene indagato anche il difficile rapporto con la teoria del suono.

² E. SOURIAU, *La corrispondenza delle arti. Elementi di estetica comparata* (a cura di R. Milani), Alinea Editrice, 1988, Firenze.

³ Le pubblicazioni sul tema sono qui davvero numerose. Si desidera indicarne in questa sede una per tutte, non con l'intento di suggerire un'opera riassuntiva, ma solo rappresentativa di una relazione: A. SCHÖNBERG – W. KANDINSKY *Musica e Pittura*, SE, 2002, Milano.

⁴ A proposito di un'ordinata presentazione dei tratti identificativi della teoria della Gestalt si veda R. ARNHEIM *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, 2000, Milano. A proposito invece di una trasposizione dei principi gestaltici in ambito musicale si veda L.B. MEYER *Emozione e significato in musica*, Il Mulino, 1992, Bologna.

⁵ L'esperienza è stata condotta durante l'anno scolastico 2002-03 con la classe 3^a B della scuola media "E. Fermi" di Casina (RE).

⁶ E. MORIN *La testa ben fatta*, Cortina Editore, 2002, Milano, p. 16.

⁷ Il quadro (69,6 x 50,5 cm) è conservato presso il *Musée national d'art moderne*, Centre Pompidou, Parigi. A proposito di un'analisi del quadro per ragazzi, presentata in un'edizione di gran garbo, si veda il testo curato da S. Curtil ed edito per l'Atelier des enfants – Musée national d'art moderne – Centre Pompidou, dal titolo KLEE, *En rythme, L'art en jeu*, Paris, 1993.

⁸ Alcuni tra i suoi quadri più famosi portano ad esempio titoli quali: *Bianco polifonicamente incastonato*, *Nello stile di Bach*, *Scontro armonizzato*, *Fuga in rosso*.

⁹ Si badi bene, l'attenzione che qui si pone all'azione della reinterpretazione vuole sottolineare come l'operazione compiuta abbia voluto escludere una traduzione del segno in suono. Non si è trattato di dare al quadro una nuova rappresentazione attraverso il sonoro, quanto piuttosto di fare vivere autonomamente un'esperienza sonora che contenesse però i germi di un'esperienza visiva.

¹⁰ Il concetto di *endosemantica* si contrappone a quello di *esosemantica* che individua invece i contenuti a cui il significato musicale si riferisce negli oggetti del mondo, esterni alla struttura musicale. È il caso, per chiarirci, di musiche che si costruiscono sulla base di ispirazioni extra-musicali (una musica che parta ad esempio da una consegna di tipo semantico: *arriva il temporale*). I concetti qui espressi sono esemplarmente presentati in un articolo di M. BARONI, *Il significato della musica*, contenuto in *Diastema*, "Interpretazione e analisi della musica", anno I (IX), 199/II (13).

¹¹ Considerando per certi versi opinabili le affermazioni di Boulez, la citazione rende però esplicita una lettura musicale dell'opera pittorica.

¹² P. BOULEZ, *Il paese fertile. Paul Klee e la musica*, Leonardo Editore, 1990, Milano, pp. 75-78. Il passo qui riportato è solo un frammento di una descrizione di più ampio respiro sugli intendimenti compositivi del pittore.

¹³ Le indicazioni sulla formazione dei gruppi e sulla conduzione del lavoro si sono tratte da J. PAYNTER, *Suono e struttura* (a cura di G. Guardabasso), EDT, 1996, Torino, in particolare pp. 31-36.

¹⁴ Va ricordato che la classe frequenta il tempo prolungato e che quindi le ore settimanali dedicate alle attività musicali sono tre, di cui una in compresenza. Di queste ore due sono consecutive ed è possibile disporre del respiro necessario per la conduzione di attività di produzione di gruppo e di discussione collettiva.

¹⁵ La proposta non ha avuto lo scopo di discriminare buone da cattive produzioni, quanto di fare emergere con coscienza le valutazioni in merito ai giudizi espressi.

¹⁶ Questa affermazione appare di grande spessore poiché fa intuire – seppur a livello inconscio – come si sia percepito il valore di un intervento artistico che decompone il reale. Pur non avendo affrontato nel dettaglio le poetiche dei pittori astratti (o non figurativi), appare intuitivamente acquisito il concetto di un'arte non rappresenta altro che se stessa (che individua una sorta di *spiritualità* artistica, come ebbe a dire Kandinskij). La puntualizzazione mi pare importante poiché fa emergere quanto questa presa di coscienza abbia, seppur non razionalmente, condotto gli allievi a elaborare un prodotto musicale anch'esso compiuto in sé e che portasse a individuare i significati del lavoro nell'ambito strettamente musicale.

¹⁷ L'acquisizione delle risorse che l'errore creativo può esprimere mostra di essere qui ben compresa.

Una passeggiata con le note

JOHN PAYNTER

Il pittore Paul Klee descrisse l'arte del disegno come *fare una passeggiata con una linea*. Possiamo usare più o meno le stesse parole riferendoci all'invenzione della melodia. Come, quando iniziate a disegnare mettete la matita in un punto preciso e fate un segno, così per creare una melodia dovete cominciare suonando delle note.

E, come il primo segno della matita è l'inizio di un viaggio che continua trovando sempre nuove direzioni su e giù ed eventualmente fermandosi nel punto "giusto", così la prima nota che suonate deve essere seguita da un'altra e un'altra e così via muovendosi per grado congiunto o saltando più in alto o più in basso. A mano a mano che la linea delle note diventa una melodia di cui potete dire che sta cominciando ad "avere senso", dovete ascoltarla con estrema attenzione e continuare a chiedervi: dove vuole andare questa melodia dopo? E ancora: come posso sapere quando vuole fermarsi e quando ha raggiunto la conclusione *giusta*?

Organizzazione

Ogni alunno avrà bisogno di uno strumento melodico: ad esempio una tastiera o percussioni intonate come il glockenspiel o gli xilofoni. Se qualcuno ha esperienza con la chitarra, i legni, gli archi o gli ottoni, può tranquillamente usarli – ogni qualvolta gli strumenti sono disponibili devono poter essere utilizzati per il tempo necessario da ognuno, affinché *tutti* possano sperimentare l'invenzione di melodie. Sarebbe d'aiuto se il gruppo avesse accesso, oltre all'aula principale, a piccole stanze o ad altri spazi – anche all'aria aperta – in modo che ognuno possa lavorare alla composizione di melodie senza disturbare o essere disturbato. Il gruppo intero potrà poi riunirsi per condividere, nell'esecuzione, la musica creata.

I seguenti suggerimenti per le attività non sono prescrittivi. Si possono selezionare o adattare, esaurire in una sola sessione o in una serie di lezioni, a seconda del tempo a disposizione. Senza dubbio gli insegnanti dovranno escogitare numerose attività simili per i loro alunni. In ogni caso si raccomanda di iniziare l'esplorazione della melodia con una delle consegne 1 o 2 qui di seguito riportate. È essenziale anche che ogni pezzo

creato sia eseguito e discusso dall'intero gruppo. *Insegnate a partire dalla musica che i ragazzi creano*. La notazione musicale non è richiesta per nessuna delle attività suggerite qui di seguito, poiché potrebbe snuocere la proposta degli esercizi, che è sviluppare l'intelligenza e la memoria *orali*. Queste attività richiedono *sensibilità* per l'andamento e la forma della melodia piuttosto che l'applicazione di una "regola" imposta.

Attività

1. Iniziate con il gruppo intero nella stessa aula. Prima, concedete alcuni minuti in cui tutti possano sperimentare contemporaneamente l'idea di *fare una passeggiata con le note* – per esempio scegliendo una nota d'inizio, ripetendola o muovendosi verso un'altra e poi un'altra, tornando indietro, e così via. Ogni alunno deve provare a *ricordare* precisamente la linea completa delle note – l'intera melodia che ha inventato. Se possibile, i suonatori dovrebbero sparpagliarsi nella stanza. Sarà rumoroso! Ciononostante aiuterebbe tutti a capire quanto è facile iniziare a costruire una melodia lavorando direttamente con i suoni sullo strumento. Nel frattempo l'insegnante va da un gruppo all'altro, ascoltando gli esperimenti e commentando o consigliando. Il modo migliore di aiutare il gruppo che sta lavorando è porre delle domande: dove vuole andare la tua melodia? Come potresti rendere l'inizio più forte? C'è una frase che potresti ripetere forse più acuta o più grave, per dare alla melodia uno stile più unitario? Quando ognuno ha avuto l'opportunità di esplorare il processo inventivo, chiedete ai ragazzi, uno per uno, di suonare esattamente la linea melodica che hanno scelto. Parlate brevemente di ogni composizione. Attirate l'attenzione su tutti i tratti significativi, come una frase memorabile, un finale incisivo, un salto significativo, sezioni particolari, un passaggio a mo' di scala o elementi ritmici interessanti ecc. Ora discutete le modalità in cui gli *elementi ritmici* possono dare "forma" alla melodia – forse ripetendo la stessa figura durante la melodia oppure cambiandola in maniera impercettibile o inaspettata. Ascoltate la registrazione di vari tipi di melodie (canzone popolare, musica leggera di ogni tipo, temi delle sinfonie, concerti ecc.) e discutetele allo stesso modo. Cosa fa in modo che ciascuna di esse "funzioni" con successo? Cosa possiamo dire sul modo in cui le melodie iniziano e finiscono? Cosa rende una melodia facile da ricordare?

2. In alternativa, per iniziare, organizzate il gruppo come nell'attività precedente, ma invece di chiedere agli alunni di costruire melodie da soli, invitateli a trovare a orecchio sui loro strumenti melodie che conoscono. Ancora una volta va ribadito che questo esercizio non richiede la notazione musicale: è semplicemente questione di ricordare bene qualsiasi melodia e, per tentativi ed errori, individuarne le note ed esercitarsi con la ritmica corretta, finché il motivo può essere suonato con sicurezza. Quante melodie possono trovare gli studenti? Tutti i motivi possono essere suonati e le loro caratteristiche discusse. Poi, sia in questa sia in una sessione successiva, continuate come nell'attività precedente: che gli studenti costruiscano le loro melodie originali.

3. Lavorando ora da soli o in due e, se possibile, con sufficiente spazio intorno così da evitare di disturbare gli altri, gli alunni possono *sia* sviluppare e migliorare le melodie che hanno iniziato nel primo esercizio *sia* costruire nuove melodie tenendo a mente le caratteristiche che sono state discusse (per esempio: Come possiamo creare "forme" melodiche interessanti? In che modo gli strumenti ritmici possono dare "carattere" alle melodie? Certi strumenti sono adatti a particolari stili di melodia? Se è così, perché? Cosa suggerisce lo stile particolare? Che tipo di motivo usa meglio le caratteristiche più tipiche, ad esempio dello xilofono o del violino o del flauto?). Come prima, quando tutte le melodie sono state completate, ascoltateli e *insegnate a partire da esse*. Cosa rende questa di successo? O – con un altro motivo – come potrebbe essere migliorato e perché certi cambiamenti potrebbero essere considerati "miglioramenti"? Ci sono momenti interessanti che ci colgono di sorpresa? Sarebbe "migliore" – o più interessante – un particolare motivo suonato più velocemente? O un altro suonato molto più lentamente? Sperimentate le possibilità. Funzionano tali cambiamenti, o sarebbe meglio lasciare quei motivi com'erano? Cosa pensate che faccia di una melodia una "buona" melodia?

4. La musica di ogni tipo è sempre *musica*. Non può essere nient'altro rispetto a come è stata concepita. Anche se, grazie alle idee che le associamo, possiamo conferirle significati speciali. Per esempio: musica destinata a essere suonata o cantata per un'occasione di grande pubblico. Inventate un motivo *appropriato* per una cerimonia pubblica. Che tipo di cerimonia sarà? Quale sarà il tono dell'evento? Solenne? Triste? Nobile? Spensierato?

5. I ragazzi lavorano in gruppi di tre o quattro. Un membro del gruppo ha uno strumento melodico, gli altri hanno tamburi o altre percussioni non intonate. Costruite un brano per danzare. Prima pensate alla melodia, da sola, e poi, quando i membri del gruppo si sono accordati sulla sua forma e direzione e sono soddisfatti poiché è completa, lavorano insieme per

inventare un accompagnamento di percussioni adatto. Esercitatevi con il pezzo completo. Sperimentate la possibilità di fare alcune sezioni più tranquille o incisive di altre.

6. Gli studenti lavorano a coppie. Entrambi i suonatori hanno strumenti melodici. Costruite una melodia e quindi fatene un'altra che possa essere suonata simultaneamente alla prima. Ricordate precisamente come le due melodie si combinano insieme.

7. L'insegnante suona la frase di apertura di una melodia. Per esempio:

The image displays three musical staves, each containing a melodic phrase. The first staff is in 4/4 time and has a tempo marking of quarter note = 104. The second staff is in 3/4 time and has a tempo marking of quarter note = 72. The third staff is in 2/4 time and has a tempo marking of quarter note = 126. Each staff shows a sequence of notes and rests, with some notes beamed together and some phrases marked with slurs.

Queste frasi, o altre frasi simili, possono essere trasportate in modo che vadano bene per qualsiasi strumento che gli alunni stanno usando.

I ragazzi ascoltano e poi, per tentativi, "trovano" sui loro strumenti la frase che l'insegnante ha suonato. Quindi, individualmente o in piccoli gruppi, lavorano per completare ogni melodia *nello stile della frase di apertura*.

Le finalità principali di tutti questi esercizi sono:

- considerare la melodia come una linea continua di suoni che hanno senso in se stessi e raggiungono un'appropriata e soddisfacente conclusione.
- vedere la melodia come modello di suoni in divenire che ha completezza di forma e stile.
- ritenere la melodia come una linea di suoni che continua e che ha un carattere definito.

È bene sottolineare che tutte queste qualità sono essenzialmente *musicali*. Questo significa che sono caratteristiche riscontrabili in ogni melodia di successo, indipendentemente dal fatto che ci siano parole associate a essa, come una canzone o semplicemente come un titolo.

[Traduzione a cura di Paola Bernardelli]

Improvvisare per capire

Essenziale nella pratica musicale di molte culture antiche e moderne, l'improvvisazione fatica a trovare il proprio riconoscimento istituzionale.

Sei punti di vista diversi indagano alcune dimensioni formative dell'improvvisazione, illustrandone molteplici potenzialità e ponendo ai lettori interrogativi stimolanti.

a cura di **FRANCESCO BELLOMI**

Dal libro del Grande Bastardo, capitolo 56.

Un giorno uno stregone della tribù degli Algos, che vivevano sulle montagne del Sud, si annoiava a morte, quando vide il Grande Bastardo che saliva per il sentiero, mezzo ubriaco e cantando canzonacce.

Lo stregone cercò di divertirsi alle sue spalle. Prese un grosso e rotondo frutto di majakão (leggi magiacòn) e lo fece rotolare giù per il sentiero: il majakão prese velocità e il Grande Bastardo se lo vide piombare addosso.

Istintivamente lo respinse con il piede e lo scagliò in aria. Donna Florinda Sobbellella Algociras, che stava facendo la sfoglia, vide il majakão volarle incontro e lo respinse con un colpo di mattarello.

Il majakão finì nella tinozza del marito che stava facendo il bagno, e subito dall'acqua lo rilanciò in aria.

Il figlio prese il majakão dentro la cesta del bucato che portava in testa e lo tirò sopra il filo dei panni stesi alla sorella che glielo rimandò con le mani, e il rotondo majakão volò ai piedi del nonno che con un colpo preciso del suo bastone lo infilò nella buca per cuocere il maialetto.

“Fermi!” disse allora il Grande Bastardo. “Stiamo inventando troppe cose in una volta.”

[Stefano Benni, *La Compagnia dei Celestini*, Feltrinelli, Milano, 1992]

Raramente capita di incontrare un'attività musicale che, come l'improvvisazione, risulti crocevia quasi inestricabile di pratiche musicali diverse. Tecnica strumentale, conoscenze teoriche, memoria, abilità percettive e relazionali, volontà di espressione, esplorazione, creatività e invenzione, consapevolezza stilistica e storica, possibilità di apprendimento, gioco. Quasi tutto si dà appuntamento nell'improvvisazione. Tuttavia questa pratica vive oggi un singolare destino. Onnipresente nelle musiche del mondo e della storia, l'improvvisazione è oggi quasi scomparsa in un particolare sottinsieme di musiche che, guarda caso, ci interessano molto da vicino. Mi riferisco al repertorio colto oggi maggiormente consumato: il repertorio dei concertisti

di grido, tanto per capirci. Quindi non c'è da stupirsi se nei programmi d'esame di quasi tutti gli strumenti tradizionali non ci siano prove di improvvisazione e se l'idea che ogni studente di musica frequenti obbligatoriamente un corso parallelo di improvvisazione non sia molto diffusa. Eppure lo stupore, la meraviglia e forse il pizzico di invidia che si provano quando si assiste all'invenzione estemporanea di musica da parte di un improvvisatore, fanno capire molto bene quanto valore venga attribuito, anche all'interno di questo piccolo sottoinsieme culturale, a questa pratica.

La cosa che colpisce è che, se si vanno a leggere le autobiografie e le lettere degli “inventori di musica” si scopre che quasi tutti sono partiti da lì, dall'improvvisazione, anche chi è vissuto in un ambito dove non si chiedeva più al musicista di saper improvvisare. Dunque, bisogna capire perché abbiamo rimosso questa pratica da molti contesti educativi e musicali. Puro autolesionismo?

Nelle pagine seguenti faremo un piccolo viaggio, una passeggiata, intorno e dentro a questa pratica, con l'aiuto di esperti e musicisti. Marcello Sorce Keller illustrerà il punto di vista dell'etnomusicologo e dell'antropologo. Andrea Dulbecco quello del jazzista e del percussionista, Gabriella Solari quello della pedagogista, Virginio Zoccatelli quello del compositore, Laura Habegger l'interesse della psicologia della musica nei confronti dell'improvvisazione e infine Marco Vincenzi parlerà come esperto di alcune prassi esecutive antiche. C'è una domanda in particolare alla quale è difficile rispondere, non perché non ci siano risposte, ma perché al contrario ce ne sono troppe: che cos'è l'improvvisazione musicale? Sei diversi punti di vista ci permettono di toccare alcune delle risposte possibili. Quando poi ci chiediamo: a cosa serve l'improvvisazione? ci ritroviamo di fronte la stessa complessità e varietà di risposte. Partire dalla riflessione astratta è forse non inutile, ma piuttosto faticoso in questo caso. Molto più immediata e comprensibile risulta la testimonianza di

chi l'improvvisazione la pratica oppure la insegna, o la studia, o la usa per un qualche fine. Raccontare l'improvvisazione a partire dalle proprie esperienze e competenze sembra essere l'unica strategia per descrivere e capire questa pratica musicale così sfuggente e riluttante a lasciarsi imprigionare dalle parole, dagli schemi, dalle definizioni.

Occorre fare una "descrizione densa", termine che nell'antropologia contemporanea «si riferisce a una fitta accumulazione di dati ordinari su una cultura e si contrappone al carattere astratto dell'analisi teorica. Ciò significa osservare i particolari della vita finché tali elementi non cominciano a coagulare e a cristallizzarsi in un'interpretazione...» [Anatole Broyard, *New York Time Book Review*, 1988].

Nel film *Green Card – Matrimonio di convenienza*, Gérard Depardieu, compositore di canzonette fallito, non più capace di suonare decentemente, si ritrova in un salotto della ricca borghesia americana a sostenere la parte dell'innamorato di una giovane e bella americana. In realtà quello che vuole è la carta verde di soggiorno negli Usa. In questo salotto c'è un inquietante piano a coda e, dopo varie esibizioni musicali, non riesce a sottrarsi all'obbligo mondano di suonare a sua volta. Più vorrebbe scomparire e più la curiosità degli invitati lo schiaccia. Si ritrova seduto davanti alla tastiera nel totale silenzio di un pubblico che aspetta soltanto la musica di questo timido e riluttante ex musicista, ora nel panico più totale. Poi decide, e si lancia in una torrenziale improvvisazione atonale, ametrica, informale, con cluster e un'orgia di dissonanze senza fine. Il lampadario balla, il pubblico è colpito alla pancia dalla violenza e potenza dei suoni, gli sguardi diventano di pietra. Pochi minuti di energia sonora allo stato puro. Poi il silenzio, quello che segue i suoni quando, in qualche modo, colpiscono in profondità. Depardieu non si lascia sfuggire l'occasione, dice: "Beh!, ... non è Mozart..." e scivola via.

L'improvvisazione può anche essere un modo per salvarsi.

Quando affronto i momenti iniziali di un percorso sull'improvvisazione con qualche allievo uso questo episodio. Chi ritiene di non saper improvvisare è poco disposto a fare dei tentativi per produrre qualcosa di accettabile per le sue orecchie e per quelle degli ascoltatori. Il panico che afferra gli improvvisatori alle prime armi in presenza del pubblico è emblematico. Allora, basta rovesciare l'obiettivo: cercare di improvvisare la musica più brutta, sgradevole, fastidiosa e orrenda possibile. Se improvvisare bella musica è difficile, improvvisare quella brutta dev'essere facile. Giusto? Cosa mettono dentro i musicisti alle improvvisazioni volutamente ributtanti? Tutto, semplicemente tutto quello che riescono a concentrare nel breve tempo della loro attività sonora. Il risultato tende ad assomigliare a quello di Depardieu (o del bravo pianista che ha prestato le mani per la scena): dissonanze a volontà, velocità, imprevedibilità, testura densissima, grande energia e agilità, violenza sonora e aggressività tecnica. È come un enorme calderone sonoro che non può non far pensare a un tutto, complesso e inarticolato, dove

ogni cosa convive con il suo contrario, dove il tempo non scorre in una direzione sola e dove non vale il principio di non contraddizione. Impossibile non pensare, per analogia, al lavoro onirico, all'erotismo infantile, agli scarabocchi, alle opere d'arte informali, a una sorta di inconscio sonoro.

Il percorso che poi si compie per arrivare a improvvisare sulla base di consegne meno generiche, "nello stile di...", nella tale forma, o comunque con dei vincoli formali o stilistici stretti, assomiglia a un lavoro di ripulitura, selezione, rimozione, scelta, specializzazione. Questo percorso interessa il didatta, il musicista, lo psicologo, l'antropologo, non meno che il musicologo e lo storico, e sembra essere una costante rintracciabile sotto la superficie delle biografie, dei manuali, dei trattati, delle registrazioni. Quella che per certi didatti si chiama improvvisazione libera, per certi jazzisti si chiama *free jazz*, per certi psicologi esplorazione sonora attraverso giochi sensomotori, giochi di esercizio e giochi simbolici. Ma anche quando la progressiva specializzazione arriva a limitare il campo di riferimento, come per chi, ad esempio, improvvisa una corona in una sonata di Philip Emanuel Bach o una cadenza in un concerto di Mozart, o improvvisa sul giro del blues, rimane un elemento incancellabile: una sorta di "cornice" comunicativa dove è netta la sensazione degli ascoltatori (e dell'esecutore) che l'invenzione sonora stia avvenendo rapidissimamente, qualunque sia lo stile, i materiali e la procedura usata dal musicista.

L'improvvisazione è musica in una cornice di velocità di invenzione, di estemporaneità (da *ex tempus* = essere fuori dal tempo). Questa è esattamente la sensazione di chi ascolta un'improvvisazione: essere momentaneamente "catturato" fuori dal tempo. Forse l'uso sistematico del rubato nelle cadenze della musica classica e romantica è uno dei mezzi più banali, ma più efficaci, per trascinare l'ascoltatore in questa terra "senza tempo" della musica. Il tempo è come sospeso e forse reversibile. Questa è anche la sensazione che prova il compositore quando scrive di getto nei suoi momenti di felicità creativa: si accorge che sono passate molte ore solo alla fine. Per molti musicisti del passato la scrittura è stata sostanzialmente un'attività di improvvisazione sulla carta: non ci hanno lasciato brutte copie e scrivevano velocissimi quantità enormi di musica. Ma nell'improvvisazione c'è anche la sensazione di perdita dei riferimenti temporali che prova ciascuno di noi quando si trova immerso in un flusso comunicativo intenso, appagante, che fa appello a tutte le nostre risorse emotive e razionali.

C'è una parola per dire tutte queste cose insieme: creatività. Una parola della quale si è anche abusato e che è stata stiracchiata da tutte le parti, anche quando non era il caso di usarla. Non ho trovato descrizione e giustificazione più bella della creatività di quella che lo scrittore Luigi Meneghello ci offre, indirettamente, a p. 268 de *I piccoli Maestri* (Mondadori, 1986): «scrivere è una funzione del capire».

Per i musicisti, improvvisare, e quindi comporre, interpretare, sono «funzioni del capire», le usiamo per conoscere e comprendere noi stessi e il mondo. (F. B.)

Tra oralità e improvvisazione

MARCELLO SORCE KELLER

Il mio interesse per l'oralità e per l'improvvisazione (fenomeni collegati, ma non identici), nasce dal "peccato originale" di avere cominciato da bambino a suonare il pianoforte "a orecchio", cosa che – come è noto – è giudicata meno dignitosa del leggere da uno spartito. È strano, perché il suonare a orecchio è il modo di far musica di gran lunga più normale al mondo: non solo musiche tribali sono tramandate oralmente, ma anche tradizioni illustri come la musica classica indiana, persiana, giapponese, indonesiana. Quindi, in realtà, non c'è nulla di male a essere un orecchiante che riproduce quello che sente o che si inventa qualcosa di suo. Anzi, un orecchiante può in qualunque momento imparare a leggere le note, mentre chi non abbia imparato a suonare a orecchio da bambino, difficilmente ci riuscirà mai, specie se, entrato in conservatorio, ogni forma di contatto con l'oralità gli verrà preclusa. È così che si producono musicisti che sanno leggere la loro lingua musicale, la sanno scrivere, ma non la sanno... parlare.

È una strana cultura la nostra. Al ristorante, con gli amici, nessuno si sorprende che si parli senza copione (ci mancherebbe che dovessimo conversare scambiandoci degli

sms...). Ma se improvvisiamo con uno strumento musicale siamo subito oggetto di curiosità. Forse poi, proprio perché quando parliamo senza copione improvvisiamo, siamo allora portati a credere che in musica l'assenza di uno spartito sia sinonimo di estemporaneità. Non necessariamente. Esistono tradizioni orali che non prevedono alcuna forma di improvvisazione. Anche nel jazz, del resto, si improvvisa solo in momenti prestabiliti. Spesso nelle tradizioni orali il musicista riproduce solo, più o meno fedelmente, un "oggetto musicale mentale". Altre volte, e qui siamo invece in campo improvvisativo, egli ha in mente strategie compositive, che gli consentono di realizzare estemporaneamente qualcosa di nuovo, nel quadro di una tradizione di riferimento. Ecco perché la parola improvvisazione non è mai sinonimo di libertà assoluta. Senza un quadro di riferimento l'ascoltatore non saprebbe cosa il musicista stia tentando di fare e non saprebbe quindi giudicare il risultato.

Una vecchia canzone di Vittorio Mascheroni diceva: «Si fa ma non si dice...» (con evidenti allusioni di tipo erotico). Ma in senso letterale potremmo applicarla proprio all'improvvisazione. Chi la fa, non ne parla. Chi ne parla, generalmen-

te, non la sa fare. Nelle culture in cui la prassi dell'improvvisare è tuttora viva se ne parla poco (la sanno fare tutti...), e raramente esiste una parola unica per indicarla, esistono semmai alcuni termini specifici. E ciò perché la parola improvvisazione è grossolanamente inadeguata a contrassegnare tutti i procedimenti compositivi estemporanei: realizzare il basso continuo è cosa ben diversa dal fare jazz; e quanto si fa nel jazz è altra cosa da ciò che produce il musicista persiano quando elabora il radif, o quello arabo che esplora un dato maqam. Sono tutte attività poco paragonabili tra loro, perché in quasi tutto differiscono: intenzioni del musicista, aspettative del pubblico, tecniche applicate, rapporto con la memoria e i materiali precomposti. Dire quasi che il termine improvvisazione garantisce equivoci e fraintendimenti.

L'improvvisazione è un fenomeno dei più diffusi al mondo e, al tempo stesso, tra i meno studiati e i meno ben compresi. È un argomento marginale per la musicologia che, cosa interessante, nacque proprio quando la prassi dell'improvvisazione era in marcato declino. Poco dopo, con l'affermarsi dell'estetica basata su opere "importanti", che durano nel tempo, l'effimera improvvisazione fu declassata al rango di curiosità. Solo da poco quindi, ora che sappiamo come l'improvvisazione caratterizzi la musica di tante culture, e che la registrazione fonografica la traduce in documenti durevoli nel tempo, il fenomeno riprende ad attrarre interesse. Le diverse forme dell'improvvisare, a differenza della musica scritta, che interagisce col pubblico solo in differita, vivono invece a ridosso del contingente. Perciò quando una musica improvvisata, poi registrata e riprodotta, non si rivela magari portatrice di valori duraturi (che spesso però esprime) forse è proprio perché talora il voler essere perfettamente calzante al presente può anche comportare la rinuncia a essere efficace in altri luoghi e tempi successivi. L'argomento è ricchissimo, e sarebbe temerario volerlo esaurire in poche parole.

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

e-mail: siemsegr@libero.it

L'improvvisazione al microscopio della scienza

LAURA HABEGGER

L'improvvisazione musicale implica la messa in funzione di diverse abilità in modo coerente e simultaneo. Data questa complessità, non sorprende il fatto che siano pochissime le ricerche che si occupano dell'argomento in senso globale quanto numerose quelle riguardanti aspetti specifici della stessa. Quali sono queste particolari abilità utilizzate nell'improvvisare? Oltre alle abilità cognitive comuni a tutte le forme del "fare musica", diventa essenziale la capacità di attivare schemi motori (*patterns*), legati in modo più o meno originale dipendendo dalla capacità ed esperienza dell'improvvisatore, all'interno di una struttura. Più alto sarà il livello di automatizzazione dei movimenti più riuscirà l'improvvisatore a mettere in atto meccanismi di controllo espressivo riguardanti la forma, le relazioni melodiche e armoniche, le varianti di articolazione ecc. con conseguente incremento del valore creativo della sua performance.

Da una rapida lettura dei più diffusi metodi per l'apprendimento dell'improvvisazione, emerge l'idea ricorrente che un suo requisito di base sia l'acquisizione di un repertorio di schemi motori, generalmente scale e accordi, propri dello stile in cui si vuole lavorare. Poiché gli schemi motori non sono istruzioni precise ma programmi motori generalizzati, la loro attivazione permette l'inclusione di varianti o novità, caratteristica che, secondo tali metodi, risolverebbe il problema di correggere eventuali errori di esecuzione senza compromettere la scorrevolezza del brano. L'individuazione di tali errori è possibile grazie ai segnali auditivi e tattili (*feedback*)

rilevati dall'improvvisatore durante la sua esecuzione. Risulta interessante segnalare che il tempo impiegato per attivare una reazione motoria come risposta a uno stimolo auditivo o tattile è circa la metà di quello impiegato per reagire, sempre in ambito motorio, a uno stimolo visivo. Potrebbe essere questa la ragione per cui spesso la correzione non viene notata dall'improvvisatore se non *dopo* averla realizzata, a differenza di quanto avviene nella lettura musicale. Sarebbe quindi lecito ipotizzare l'utilizzo delle tecniche improvvisative per migliorare le prestazioni degli studenti particolarmente legati allo spartito!

La rilevanza degli schemi motori varia dipendendo dal grado di libertà stilistica. «Un controllo basato sugli schemi motori ci dà una nuova prospettiva nella distinzione abituale tra l'improvvisazione in stile (sistematica) e libera (sperimentale) [...]. Gli schemi utilizzati nell'improvvisazione sistematica sono spesso molto automatizzati, giacché in altro modo questi non sarebbero sufficientemente accurati e accessibili da permettere l'adattamento immediato al contesto [...] Nell'improvvisazione sperimentale gli schemi potrebbero non essere così saldamente acquisiti» (Pressing, 2002).

La frequenza con cui si trovano abili improvvisatori in determinate categorie strumentali sarebbe un'ulteriore evidenza del valore degli schemi motori nella pratica improvvisativa. In questi strumenti "privilegiati" la relazione tra gesto e suono risponde a modelli motori più rigidi e stabili, il che presuppone una facilitazione sia della loro acquisizione che della loro reperibilità immediata.

La differenza essenziale tra la composizione musicale e l'improvvisazione risiede nel fatto che quest'ultima si verifica in *tempo reale*. L'impossibilità di rielaborare il materiale iniziale obbliga l'improvvisatore a operare particolari strategie cognitive atte a reggere il flusso d'informazione, in modo simile a quanto avviene nella produzione del parlato. Anche qui troviamo pause, ripetizioni, interiezioni che denotano le limitazioni dell'elaborazione cognitiva spontanea.

In uno dei lavori più interessanti sul tema, Jeff Pressing (1988), oltre a presentare un'esauritiva rassegna di ricerche correlate, elenca le abilità cognitive sviluppate nell'improvvisazione (o da sviluppare per riuscire a improvvisare!): un incremento del repertorio di "oggetti" (sonori o motori), lo sviluppo della capacità di relazionare questi oggetti all'interno di strutture più estese e l'incremento della capacità di rilevare e contestualizzare l'informazione percettiva. Di conseguenza possiamo vedere che la memoria ha un ruolo di primaria importanza nell'improvvisazione. Per ridurre il carico di memoria una delle tattiche fondamentali consiste nella definizione di una struttura referenziale, tratta dallo stile in cui si lavora o costruita "ad hoc". Sloboda (1988) definisce come *cornice* questa struttura che dovrebbe precisare le caratteristiche degli oggetti o situazioni specificati, e simultaneamente i limiti e i vincoli degli stessi. Potremmo così supporre che la pratica improvvisativa sarebbe in grado di diventare una tecnica di analisi "al rovescio", consentendo al musicista d'impadronirsi delle strutture e meccanismi profondi di uno stile. Non meno importante, anche se poco considerata nell'ambito della psicologia della musica, l'abilità di elaborare informazioni in modo parallelo, essenziale nell'improvvisazione di gruppo dove oltre ai meccanismi citati bisogna fare i conti con le proposte degli altri. Ma questa focalizzazione esterna dell'attenzione riduce generalmente in modo notevole la velocità di reazione.

Improvvisazione e composizione

VIRGINIO ZOCCATELLI

Oggi, per un compositore, l'improvvisazione è essenzialmente un evento musicale non scritto.

Quando ci si confronta con questa pratica, come compositori e insegnanti, si comprende che nell'improvvisazione la capacità tecnica vocale-strumentale dei singoli e del gruppo è quasi sempre messa a disposizione del progetto musicale (o didattico) che si intende perseguire. Questo significa che l'improvvisazione non è mai totalmente "libera", e può perfino avvalersi, per fissare con chiarezza il percorso di lavoro, di supporti quali frammenti di partitura, segni-icone, grafismi, pittura, o altro ancora, utili per fornire agli interpreti un identikit della struttura sonora da realizzare. Questo anche se è ormai universalmente condiviso che l'ideale approccio dell'esecutore alla pratica improvvisativa è di natura gestuale. Per quanto riguarda la valutazione degli esiti e dei metodi di un'improvvisazione, in molti testi sull'argomento si sottolinea che nel prodotto finale spesso conta di più l'aspetto poetico rispetto a quello estetico e che la possibilità dell'errore, primo nemico in sede di esecuzione e interpretazione del repertorio colto occidentale, trova in ambito di performance improvvisativa una ragion d'essere: comunque non diviene un elemento negativo da scongiurare.

Se si considera il lungo periodo e i contesti nei quali improvvisazione e scrittura hanno convissuto e convivono influenzandosi reciprocamente, è inevitabile fare una prima considerazione di carattere generale e porre in evidenza come non tutto il pensiero musicale possa essere facilmente scritto secondo una notazione tradizionale e quindi riproducibile attraverso l'e-

secuzione: talvolta i tentativi di scrivere su pentagramma repertori leggeri, rock, etnici, popolari, sono risultati divergenti rispetto alla musica eseguita, incisa, registrata su supporti audio.

Nella storia della musica occidentale, le avanguardie del secondo dopoguerra hanno adottato forme di improvvisazione, laddove la scrittura si è rivelata insufficiente o troppo artificiosa nella riproduzione-evocazione di certi eventi sonori. È possibile che tale pratica potesse nascondere, come qualcuno ha sostenuto, un vuoto nel pensiero compositivo. In questo caso l'improvvisazione si è connotata come problema di carenza della scrittura o come carenza di pensiero compositivo o, addirittura, di entrambi?

Lo studio accademico della composizione, nella tradizione delle scuole attuali (Conservatori, Master Class, Corsi di Perfezionamento), generalmente insegna che è preferibile consegnare nelle mani degli interpreti, spesso non conosciuti, le partiture, con i relativi supporti, dettagliate il meglio possibile in ciascun aspetto parametrico. Spesso le avvertenze riportate in partitura danno disposizioni precisissime perfino sulla disposizione nello spazio scenico.

L'improvvisazione, all'interno di opere contemporanee è oggi assolutamente esigua, e quando appare è circoscritta alla "alea controllata". Probabilmente gli aspetti di imprevedibilità, stranezza o talvolta originalità, affidati al momento improvvisativo, di cui si sono fregiati diversi titoli d'opera degli anni '60 e '70, oggi appaiono sostituiti dall'utilizzo della musica elettronica. Tuttavia la pratica dell'improvvisazione appartiene a ciascun compositore, almeno nella

dimensione di precoscienza compositiva, di approccio empirico, o di simulazione di un risultato compositivo.

Da quando insegno Elementi di Composizione per Didattica ho cercato di riservare spazio ai laboratori di esecuzione e improvvisazione musicale. Spesso i lavori eseguiti e i progetti improvvisativi appartengono agli allievi stessi. I laboratori sono formati da tutti gli allievi e spesso da qualche collega. Quando si lavora su un progetto improvvisativo, al direttore dell'esecuzione vengono affidate le seguenti funzioni: illustrare il lavoro definendone le caratteristiche musicali principali (ad esempio il sistema sonoro di riferimento); assegnare ogni esecutore a uno o più strumenti; affidare le parti, spiegando le singole consegne e le regole generali (ad esempio spiegherà qualche suo gesto ecc.).

Prima di procedere alla direzione vera e propria, il direttore, leader dell'improvvisazione, illustra come risolvere i momenti più "delicati" (ad esempio l'inizio e la fine).

In certi casi il direttore spingerà l'ensemble a evitare formule musicali convenzionali, patrimonio comune, per esplorare nuove possibilità in modo empirico.

Quanto ai contenuti dell'improvvisazione, ritengo che risultati interessanti, in ambito didattico, si ottengano utilizzando raggi d'azione e intersezioni multiple rispetto agli elementi primari del linguaggio musicale.

Ad esempio. Consegna: improvvisare su un'altezza. Risultato: proliferazione e accumulazione poliritmica attraverso i timbri e i differenti registri dei singoli strumenti impiegati.

Consegna: improvvisare su tre dinamiche: pp, mf, ff. Risultato: proliferazione di idee melodiche, armoniche, nonché di accenti ritmici in un tessuto ametrico.

Consegna: improvvisare su un ritmo dato: potrà essere facilmente riconoscibile o originale. Risultato: ricerca di profili melodici, con episodi di imitazione ritmica regolare o irregolare.

Consegna: improvvisare sull'esplorazione timbrica dello strumento. Risultato: nascono situa-

zioni di vera e propria ricerca focalizzata su un'altezza o un accordo ripetuto. Si nota spesso l'allargamento dall'uso tradizionale a quello ampliato (armonici, glissati, multisuoni ecc.) del gesto sfruttando la morfologia costruttiva dello strumento.

Consiglio di registrare, quando

possibile, queste esecuzioni estemporanee, che divengono prezioso materiale di ascolto e di analisi, negli incontri successivi.

Nascono così interrogativi fecondi: perché quel passo è interessante? Lo inseriresti in una tua composizione? È possibile riportare in partitura quel momento?

I vantaggi educativi che si ricavano da attività condotte con questo strumento sono state più volte ricordati dagli studiosi: sottolineo solamente i notevoli risultati ottenibili sul piano della percezione-ascolto, della capacità vocale-strumentale, della precoscienza di codici compositivi.

Tra jazz e musica classica

ANDREA DULBECCO

Le mie prime esperienze musicali sono state l'ascolto di dischi di jazz. Si può diventare musicisti di jazz così, avendo un padre ex-musicista e grande appassionato che ti guida all'interno di quel mondo, alla scoperta delle sue strutture e dei suoi idiomi; oppure si può anche arrivare al jazz più tardi, nell'adolescenza, attraverso il rock o il pop. Molti amici, ora eccellenti musicisti di jazz, dall'ascolto dei Genesis, dei Gentle Giant o dei Beatles sono passati quasi per caso all'ascolto del jazz, forse per un disco consigliato da un amico o per un programma radiofonico.

All'inizio suonavo la batteria accompagnando i dischi. È stata un'esperienza di valore inestimabile perché mi ha dato l'opportunità di muovere i primi passi nel campo dell'improvvisazione suonando "insieme" ai miei primi idoli come John Coltrane e Bill Evans. Seguendo le indicazioni di mio padre riuscivo a essere consapevole di quanto accadeva nei brani, a comprenderne la forma ed entrare in confidenza con la pronuncia del jazz.

L'ascolto dei concerti dal vivo è stata un'altra esperienza basilare. Ricordo con grande emozione i concerti di Roach, Gillespie, Ba-

sie, Evans e molti altri, e le poche parole scambiate con loro dietro le quinte. Una volta, sapendo che aveva suonato molto con Eric Dolphy, chiesi informazioni a Mal Waldron su come Dolphy si muovesse sugli accordi e su che tipo d'approccio tecnico-improvvisativo avesse nella scelta delle note. Waldron mi rispose in maniera gentile ma molto evasiva, frustrando il mio lato di musicista colto. Ebbi l'impressione che Waldron mi volesse trasmettere l'impossibilità di comunicare l'arte di Dolphy a parole: l'unico modo di capirlo era quello di suonare, parlare, viaggiare, ascoltare musica con lui, insomma, viverci.

La formazione classica che ho seguito non ha mai distolto la mia attenzione dal jazz: il mio obiettivo è stato quello di cercare di conoscere al meglio la musica e il mio strumento, per poi in futuro riuscire a esprimermi in vari ambiti.

C'è una persona chiave nella propria vita artistica che riesce a farci vedere, ascoltare, e suonare in modo inaspettato, a far nascere nuove passioni; per me questa persona è stato David Friedmann. Le sue lezioni si svolgevano nell'unico modo in cui probabilmente si possono svolgere delle lezioni d'improvvisazione: suonando. Accompa-

gnandoci a vicenda sul pianoforte eseguivamo *standards*, nostre composizioni o libere improvvisazioni e David commentava quanto era successo nelle nostre performances cogliendo sempre gli aspetti da migliorare e individuando il modo per ottenere questo miglioramento. Un altro maestro che ho avuto la fortuna di incontrare è stato Enrico Rava, nei seminari di *Siena Jazz*. Durante le sue lezioni suonava sempre con noi, trasmettendoci tutto il suo bagaglio di esperienza e di vero jazz.

Per un musicista classico la pratica dell'improvvisazione jazzistica è senz'altro una fonte preziosa di insegnamenti. L'improvvisatore, in genere, ha una maggiore coscienza di sé come musicista, una progettualità più viva, rispetto al "solo interprete". L'improvvisatore è come un compositore in tempo reale, un musicista che ha fatto del rischio il proprio mestiere e può usare solo la matita, non la gomma; ma che deve pure saper utilizzare i propri errori per progredire nella propria costruzione musicale. Anche se quest'immagine, molto suggestiva, delinea più la figura del libero improvvisatore, in quanto un jazzista è spesso obbligato a muoversi su armonie predefinite e in forme chiuse.

Un amico di Monk, vedendolo visibilmente scontento dopo un concerto, gli chiese come mai non fosse soddisfatto della sua performance. Monk rispose: «Questa sera ho commesso gli errori sbagliati»: gli "errori" che aveva commesso durante l'esecuzione non gli erano stati tanto utili.

Insegnare a improvvisare mette in gioco tutte le risorse musicali e co-

municative del docente. Il buon insegnante è una persona che riesce a farti scoprire quello che in fondo già ti appartiene a uno stadio embrionale; riesce a innescare, con interventi discreti, un meccanismo di crescita che verrà nel tempo alimentato dallo studente stesso, che dovrebbe presto diventare il miglior maestro di se stesso. Se un allievo è dotato, sente in genere un disagio e non si accontenta di suonare solo musica scritta:

ha un'attrazione naturale verso la creazione estemporanea. Nelle prime lezioni parto dalla libera improvvisazione, perché musiche come il jazz, il rock, il blues ecc., hanno degli idiomi troppo definiti e sono poco funzionali alle prime fasi all'apprendimento. Il fatto di non avere un foglio scritto davanti aiuta ad ascoltarsi a vicenda. La musica scritta può creare frustrazione quando non si hanno le capacità tecniche strumentali

per eseguire ciò che è stato composto, invece l'improvvisazione, paradossalmente, può non richiedere elevate capacità tecniche, in quanto è l'esecutore a creare il proprio linguaggio, consono alla propria abilità tecnica e musicale. Ritengo che l'improvvisazione aiuti i musicisti a comprendere meglio le musiche del mondo, anche se non vorranno praticarla come attività principale nella loro carriera musicale.

Improvvisazione e pedagogia

GABRIELLA SOLARI

«Improvvisare è come parlare. A parlare s'impura parlando, a improvvisare s'impura improvvisando. L'improvvisazione, attività integrata al processo dello sviluppo musicale, è sinonimo di gioco, allegria, divertimento, ma anche di esplorazione, inquietudine, curiosità» [Violeta Hemsy de Gainza, *L'improvvisazione musicale*, Ricordi, Milano, 1991, p. 53].

«Nell'educazione del fanciullo siamo continuamente in presenza di un'espressione originale. Sentire e realizzare l'originalità dell'essere è uno dei punti più importanti per l'educatore» [Edgar Willems, *L'orecchio musicale*, vol. I, Zanibon, Padova, 1990, p. 61].

Madre generosa, l'improvvisazione è uno dei momenti formativi più importanti dell'educazione musicale. Nell'improvvisare si liberano materiali uditivi interiorizzati e si assimilano conoscenze ed esperienze nuove, proprio come in ogni processo educativo.

Ciò permette di studiare il rapporto uomo/elemento-sonoro-musi-

cale con finalità diagnostiche e applicative, di aprire delle porte, ricercare e ri-trovare il quadro esperienziale di ciascun individuo.

L'uso dello sfondo integratore e/o della fiaba risveglia il mondo dei sogni e una parte significativa del nostro io; l'uso della parola teatrale, i giochi mimici e i loro traslati musicali congiungono il valore poetico al valore terapeutico, donando all'individuo un linguaggio potenzialmente al pari di quello verbale. In quest'ottica di libera espressione dell'io profondo, musicoterapia e improvvisazione pedagogico musicale sembrano compenetrarsi.

Questo gioco creativo, istantaneo e integrante, dalla libertà totale all'uso di regole, permette di conoscere e utilizzare il corpo e la voce per esplorare liberamente il mondo dei suoni ed esprimere le proprie idee musicali. Assecondando le condotte spontanee dell'uomo, il bambino imita e/o riproduce modelli esterni non fermandosi per copiare puntualmente, ma inventando e creando modelli personali; alimentando la coscienza auditiva e specializzan-

do l'orecchio pone inconsciamente le fondamenta per un ascolto critico attivo. Un percorso questo che ha segnato la storia della vita e ci dà il senso del forte e profondo rapporto esistente fra la musica e l'uomo. «Tutto è musica, basta saper ascoltare. [...] È stata la natura a insegnare all'uomo la musica. [...] Imitandola abbiamo imparato a giocare con la nostra voce e poi, col tempo, a cantare esprimendo con le parole e il suono la tristezza e l'allegria. Osservando l'alternarsi regolare del giorno alla notte l'uomo ha compreso che il tempo è un flusso continuo ed incessante. Ieri è cancellato da oggi e l'oggi lascerà il posto al domani. L'uomo ha così costruito degli strumenti per poter misurare il tempo della vita» [Carla Magnan e Gabriella Solari, *Come nasce la musica*, Genova, Artemisia, in corso di stampa].

Se diamo uno sguardo alla storia vediamo che gli antichi Greci conoscevano l'imitazione di eventi extramusicali che essi comprendevano nel concetto di *mimesis*; gli autori musicali del Trecento riuscirono, con realistico descrittivismo, a dipingere la natura mediando attraverso la musica immagini e sensazioni; i compositori del primo Romanticismo realizzarono con la musica l'espressione, inaccessibile alla parola e all'immagine, del cogliere esattamente l'idea poetica.

Bisogna distinguere però l'improvvisazione in ambito educativo da

quella in ambito artistico-compositivo. Quando si tratta di educazione importante è l'aspetto semantico della musica e lo sviluppo di potenziali sonori da manipolare e riutilizzare. Quest'attività esplorativa-proiettiva, istintiva nel piccolo che si appropria del mondo esterno, si riduce dopo i sei/nove anni fin quasi a spegnersi negli adulti che, troppo coinvolti dal bisogno di autoespressione volto al capolavoro, tendono a bloccarsi in un circolo emotivamente chiuso. Da ciò si deduce che l'improvvisazione dovrebbe far parte delle

esperienze del bambino piccolo – e successivamente in tutte le fasi del processo educativo fino all'età adulta – per affinare le capacità uditive relative alla percezione e discriminazione dei suoni, per acquisire abilità relative alla produzione di suoni con corpo, voce e strumenti, per saper usare il linguaggio sonoro, per stabilire relazioni tra sé, gli altri e l'ambiente, per sviluppare un ascolto attivo in grado di cogliere significati, funzioni, strutture e contesti. L'improvvisazione musicale in quanto gioco guidato può portare

dalle forme elementari a un complesso livello di strutturazione formale, e al contempo in quanto gioco libero, istintivo sfogo dell'espressione, può contribuire a sviluppare e a completare l'individuo sviluppandone creatività e fantasia. Coscienti che il *dire* le cose è importante quanto le cose stesse, si dovrà accompagnare il bambino e giocare con lui facendosi portare nella sua dimensione, imparando noi stessi – in quanto educatori – a comprendere e giudicare l'allievo sia qualitativamente, sia per le sue possibilità affettive e intellettuali.

Conoscere la prassi antica per essere musicisti d'oggi

MARCO VINCENZI

Nella musica antica la pratica improvvisatoria è parte della sua stessa natura.

Diversi i motivi, tra i quali individuerei due aspetti principali: l'immediata fruizione (ovvero l'autore o una cerchia di musicisti a lui vicini erano gli esecutori) e l'estetica (autore ed esecutore erano partecipanti dell'evento della creazione dell'opera).

Guardiamo agli inizi. Il progressivo affrancarsi della musica strumentale dalla musica vocale, è di carattere improvvisativo ed elaborativo.

Restringendo l'analisi al primo grande periodo della musica strumentale, ovvero al Cinquecento, si potrebbe suddividere la pratica strumentale direttamente legata all'improvvisazione in:

- elaborazione di canti fermi;
- diminuzione di mottetti e madrigali;
- variazione: canzoni, tenori, bassi, passacaglie e ciaccone.

La *toccata tastieristica* inoltre, insieme al *tastar de corde* di ambito liutistico, deriva dall'improvvisazione e dalla pratica strumentale che a essa è affine.

Nel XVII secolo scoppia la rivoluzione musicale, ovvero il *Recitar Cantando* e la conseguente nascita del basso continuo, cioè una semplice linea del basso corredata di alcuni numeri guida: essa sarà *humus* per la nascita della moderna tonalità. Per tutto il barocco, il basso continuo sarà considerato il fondamento d'ogni esecuzione, dal piccolo ensemble, sino alle più complesse composizioni corali e orchestrali. Non solo, il basso continuo diventa guida all'improvvisazione. Ne sono un esempio le sonate per due strumenti di Pasquini, che sono scritte con le sole linee del basso da realizzare e sviluppare, da parte degli esecutori, con la più ampia libertà secondo le proprie capacità.

Anche lo sviluppo delle altre for-

me strumentali sarà legato a una libertà che comunque presuppone il diretto intervento dell'esecutore, come apprendiamo dagli *Avvertimenti* di Frescobaldi (*Toccate d'intavolatura di cimbalo... libro Primo*, Roma, 1615).

Altra novità specifica di questo secolo denso d'innovazioni e strettamente legata al nostro tema, è il preludio non misurato di Couperin, una composizione scritta con note senza valore predefinito, legate da diverse linee curve.

Il periodo tastieristico tardo-barocco è forse quello più studiato e conosciuto dal punto di vista delle prassi improvvisative. È il periodo di Johan Sebastian Bach, di Haendel (che aveva fama di strabiliante e funambolico improvvisatore) di Domenico Scarlatti e di Couperin. L'arte dell'improvvisazione strumentale non è dovuta solo all'estemporaneità del genio, ma a una profonda compenetrazione fra mente e ispirazione. Ciò si comprende dai numerosi trattati di composizione che vengono pubblicati: gli esempi portati da Heinechen (*Der Generalbass in der Composition*, Dresden, 1728) o da Geminiani (*The Art of Accompaniment*, London, 1754) dimostrano che l'arte dell'accompagnare non sta solo nel realizzare gli accordi, ma pure nel fiorire la melodia secondo i gusti dell'epoca.

Inoltre lo stesso Carl Philip Emanuel Bach raccomanderà che per ben imparare ad accompagnare bisogna aver ascoltato e studiato i buoni musicisti e la buona musica (*Versuch über die wahre Art das Klavier zu spielen, Zweiter Teil*, Berlin, 1762).

Di Johan Sebastian Bach ci è rimasta un'opera fondamentale per conoscere la sua arte di improvvisare: *l'Offerta Musicale*. Essa è il punto d'arrivo della capacità esplorativa della mente del grande di Eisenach.

Senza però annichilire le aspirazioni di chi si vuol cimentare nella splendida arte dell'improvvisazione, altri esempi possono esserci d'aiuto. Una pratica che oramai risulta essere abbastanza comune,

conosciuta e praticata, è quella della fioritura. Essa è parte integrante delle prassi esecutive dei repertori antichi ed è d'uso che sia adottata nei ritornelli delle sonate. Modelli basilari ritengo siano le due *Sarabande* delle *Suite Inglesi* in *la* minore e *sol* minore di Bach e il *Premier Ordre* di Couperin.

Con i medesimi intenti consiglieri inoltre lo studio delle *Sonate Metodiche* di Telemann e l'opera Quinta di Corelli, da più autori e più volte pubblicata con varie ornamentazioni e fioriture dei tempi lenti.

Oltre a questo, al moderno esecutore viene richiesta anche la capacità d'improvvisare delle cadenze ove richiesto, cercando di mantenere lo spirito, lo stile e i modelli del compositore stesso.

I trattati la cui conoscenza ritengo assolutamente fondamentale e che reputo più che sufficienti non solo per un inquadramento storico, ma anche pratico, sono tutti storici: Ortiz, Diruta, Della Casa, Galilei, Rognoni, per quanto riguarda l'arte della diminuzione; Gasparini, Dandrieu, Mattei, Fenaroli, per quanto riguarda la pratica del basso continuo.

Per l'elaborazione di canti fermi, abbiamo invece esempi concreti dal repertorio che comunque presuppongono una conoscenza della composizione e del contrappunto che purtroppo, per quanto concerne la preparazione della maggior parte degli strumentisti, è purtroppo assai lacunosa o inesistente.

Bibliografia minima per saperne di più

Più che una bibliografia generale sull'improvvisazione, ci sembra utile fornire al lettore una griglia orientativa che lo aiuti a muoversi nella direzione che più lo interessa, indicando i testi fondamentali e assolutamente imperdibili, rimandando volentieri, per quello che riguarda i metodi pianistici di improvvisazione, alla bibliografia pubblicata sul n. 123 di *Musica Domani*, a cura di Annibale Rebaudengo.

Ecco qui di seguito un brevissimo elenco di titoli, scelti fra quelli più facilmente reperibili dai nostri lettori:

Testi di riflessione pedagogica sull'improvvisazione:

DE GAINZA V. H., 1991, *L'improvvisazione Musicale*, Ricordi, Milano, (ed. or. *La improvisation musical*, Ricordi Americana, 1983).

È il testo fondamentale sull'argomento. Agile, chiaro, in un equilibrio perfetto fra dimensione riflessiva e attenzione alla concretezza del fare musica.

Improvvisazione e composizione

HARRISON M., 1965, *Avvenimenti sonori nello spazio*, in RESCIGNO E. (a cura di), *La Musica Moderna*, Fratelli Fabbri Editori, Milano.

CANINO B., 1967, *L'improvvisazione*, in RESCIGNO E. (a cura di), *La Musica Moderna*, Fratelli Fabbri Editori, Milano.

Improvvisazione e Psicologia della musica

SLOBODA J., 1988, *La mente musicale*, Società Editrice Il Mulino, Bologna, (ed. or. Oxford University Press, 1985).

È il testo fondamentale per il lettore italiano, per avere una panoramica sulle

questioni generali e sulle ricerche degli anni 1950-1980. Un libro forse scritto più per i musicisti che per gli psicologi, vista la relativa semplicità e chiarezza espositiva, sicuramente un testo imperdibile per qualsiasi educatore.

PRESSING J., 1988, *Improvisation: Methods and Models* in SLOBODA J. (a cura di) *Generative processes in music*, Oxford University Press, 1985.

PRESSING J., 2002, "The Physicality an Corporeality of Improvisation", in *Sounds Australian*, n. 59, Australian Music Centre Journal, Sydney.

Manuali di improvvisazione jazz

COKER J., 1982, *Improvvisazione Jazz*, Franco Muzzio & C. Editore, Padova.

Fra le centinaia di manuali disponibili sul mercato è quello che riesce a toccare con chiarezza ed efficacia tutti gli argomenti chiave, dalla costruzione della melodia, al ritmo, all'armonia, senza pedanterie ma anche senza superficialità. Un piccolo classico che attende una ristampa.

Eserciziari

CAPPELLI F., TOSTO I. M., 1993, *Geometrie Vocali*, Ricordi, Milano. In apparenza è solo un libro di esercizi di improvvisazione vocale ma al lettore attento non può sfuggire il ricco quadro pedagogico all'interno del quale gli esercizi sono collocati. Non solo: molti dei principi di organizzazione e strutturazione dei giochi di improvvisazione si rivelano essere anche, a posteriori, degli ottimi criteri per osservazioni di tipo analitico. Molte delle regole di gioco indicate nel testo sono infatti una chiara esplicitazione delle possibili testure sonore in termini operativi. Inoltre gran

parte degli esercizi sono facilmente trasferibili dal contesto vocale a quello strumentale.

MURRAY SCHAFER R., 1998, *Educazione al suono - 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, Milano (ed. or. *A Sound Education - 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, 1992).

Molti degli esercizi proposti sono di fatto degli esercizi di improvvisazione. Un testo didatticamente splendido, agilissimo e operativo dalla prima all'ultima pagina. La riflessione pedagogica si legge, molto chiaramente, tra le righe di questi esercizi.

Testi di argomento non musicale

L'improvvisazione non è una pratica solamente musicale. In molti contesti diverse si attivano delle pratiche di invenzione immediata. Due autori in particolare mi sembrano offrire innumerevoli spunti al musicista:

MUNARI B., 1977, *Fantasia*, Editori Laterza, Bari.

RODARI G., 1973, *Grammatica della Fantasia*, Einaudi, Torino.

Trascrizioni di improvvisazioni

JARRETT K., 1991, *The Köln Concert*, Schott's Söhne, Mainz.

COREA C., 1990, *Piano Improvisation - transcribed by Bill Dobbins*, Advance Music, Rottemburg.

I due libri sono caratterizzati da una straordinaria accuratezza nella trascrizione, che, pur mantenendo le semplificazioni ritmiche e dinamiche tipiche di questo genere di lavori, consente una visione molto accurata dei fatti improvvisativi.

(F.B.)

I corsi estivi Siem come esperienza formativa

In occasione dell'imminente avvio dei corsi estivi Siem, pubblichiamo volentieri questa lettera di una partecipante, entusiasta dell'esperienza compiuta l'anno scorso.

Quando ho deciso di iscrivermi ai corsi estivi organizzati dalla Siem, non mi ero posta obiettivi particolari.

In un clima di sperimentazioni e di incertezze istituzionali, sentivo soprattutto il bisogno di riacquistare una maggiore fiducia nell'educazione musicale, una disciplina nel cui potere formativo ho sempre creduto, ma per la quale pensavo non valesse più la pena farsi coinvolgere tanto. Nella potenziale riforma Moratti, scarsa sembra infatti essere l'intenzione di riconoscere e incrementare la cultura musicale nel nostro Paese. Perché gli insegnanti di Musica dovrebbero frequentare i nostri corsi estivi in un momento così critico per la presenza della musica a scuola? Con questo interrogativo inserito nell'opuscolo *Speciale corsi estivi 2002*, Annibale Rebaudengo aveva appena legittimato la mia perplessità: che senso può ancora avere investire nella Musica nel periodo dell'incertezza?

Ecco che i corsi della Siem potevano permettermi, forse, di rispondere a questo quesito, costituire un'occasione per riscoprire e/o rafforzare il mio desiderio di educare alla musica.

Orientata dalle mie competenze didattico-musicali verso i corsi di Rimini, mi sono poi trovata di fronte alla scelta dei corsi da frequentare.

Dalla didattica del pianoforte alla vocalità; dalla musica e danza etnica alla danza popolare; dalla musica del passato a quella dei cartoni: le tematiche che mi si presentavano erano le più svariate e destavano la mia curiosità. Considerando quelle che potevano essere le mie priorità didattiche (imparare a conoscere e a utilizzare meglio la mia voce; scoprire nuovi e originali percorsi per insegnare storia della musica; integrare la sezione danze del mio repertorio), ho deciso di iscrivermi al corso di 18 ore *Libera la voce!* tenuto dalla cantante Maddalena Koczka Tibone e a due *stages*, rispettivamente *Esperienze con la Musica del passato* di Elita Maule e *Danzare gli altri* di Laura Campironi.

Aula di canto: pianoforte a coda, lavagna, l'insegnante e una decina di compagni.

La lezione, è divisa in due tempi: parte teorica (nozioni di anatomia e fisiologia del suono) e parte pratica (esercizi sulla presa di coscienza corporea della propria voce e consigli per gestire quella degli altri).

Osservando i miei compagni-colleghi, mi accorgevo che ognuno di loro, seppure con competenze e attese

diverse, si poneva nei confronti dell'insegnante (della disciplina), con lo stesso stato d'animo: volontà e desiderio di imparare. Atteggiamento nutrito e stimolato dall'energia, competenza, entusiasmo, motivazione di Maddalena.

Insegnare la storia della musica come un linguaggio espressivo e creativo. Procedendo per campioni, oppure a partire dalla vita quotidiana sotto i vari aspetti: psicologico, materiale, emotivo/relazionale; culturale e quindi musicale.

All'interno di questa cornice, Elita, con originalità e simpatia, ci ha accompagnati (con l'ausilio di fonti iconografiche, danze, filmati, canti), verso la scoperta della musica dei moschettieri, di Mosè e della musica... per mangiare! (dai banchetti medioevali alle nostre mense). Dopo la teoria, eccoci pronti per danzare.

Però l'aula è troppo piccola. Nessun problema: ci trasferiamo nei corridoi. Sotto lo sguardo divertito dello staff Siem (sempre disponibile ed efficiente), la danza ha inizio; ognuno di noi è perfettamente calato nella propria parte.

Allo *stage Danzare gli altri* arrivo prima dell'inizio della lezione: Laura sta già parlando con alcuni corsisti ansiosi di iniziare. È sufficiente una danza per farci sentire in totale sintonia. Il gruppo è numeroso; siamo un po' chiacchieroni, ma sappiamo di essere giustificati: stavamo vivendo una forma gratificante ed emozionante di comunicazione, socializzazione, divertimento.

Finita ogni lezione, nonostante il caldo e la stanchezza, Laura dava sempre consigli, ulteriori materiali, indirizzi.

Passione e ottimismo hanno aumentato la mia curiosità e il mio desiderio di sapere. Ho acquisito strumenti di lavoro alternativi, vivificati dall'entusiasmo trasmessoci.

A Rimini ho vissuto e comunicato con la musica. Forse eravamo un po' buffi quando Maddalena ci invitava a "miagolare" al pianoforte; un po' dubbiosi ma divertiti nel riprodurre con strumentini domestici l'insolita "musica delle mense"; commossi nell'eseguire la danza israeliana del sole.

Stavo bene: più sicura, consapevole, appagata.

Ogni giorno, cresceva in me il desiderio di elaborare in modo personale tutto ciò che mi aveva coinvolto di più. Torno a casa: attesa di qualche notizia positiva che stenta ad arrivare; la speranza che qualcuno dei miei progetti possa essere realizzato...

OK, sono pronta per ricominciare.

Elisabetta Mellano

Come in uno specchio: riflessioni sull'identità musicale

FRANCA MAZZOLI

Nella collana *Idee e materiali musicali*, a cura del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, è uscito *Specchi sonori*, un nuovo libro sul tema dell'identità musicale, di Maurizio Disoteo e Mario Piatti. Si tratta di un'interessante riflessione a più voci: degli autori, di alcuni colleghi che esprimono il proprio punto di vista rispetto a specifici campi disciplinari (antropologia, sociologia, psicologia) e del lettore, sollecitato a indagare su alcuni aspetti della sua biografia musicale, individuandone gli elementi più significativi, in accordo con quanto affermato da Disoteo e Piatti: la ricerca presentata nel libro nasce e continuerà anche attraverso il contributo di tanti amici e colleghi.

Il testo si apre con una chiacchierata a due voci nella quale viene ricostruito il progressivo affermarsi degli studi sull'identità musicale. Oltre a costituire la dichiarazione d'intenti degli autori, queste prime pagine permettono di contestualizzare storicamente le riflessioni che seguiranno, collocandole in un percorso di ricerca ancora in divenire: «Il libro non viene considerato tanto il punto di arrivo di una ricerca pratico-teorica, quanto piuttosto una tappa di un cammino appena iniziato, o anche una pausa con corona (in senso musicale) che dovrebbe permettere di riordinare per un attimo, idee, concetti, suggestioni, sensazioni, prima di attaccare un nuovo movimento».

A questa introduzione seguono due capitoli nei quali vengono esplicitati i riferimenti teorici e metodologici che Disoteo e Piatti utilizzano per affrontare il tema dell'identità musicale, inerenti alle dinamiche del pensiero narrativo e

al metodo autobiografico. Nonostante gli autori non cerchino di semplificare ma invece di problematizzare i temi via via affrontati, utilizzando anche numerosi riferimenti bibliografici, la lettura del testo risulta piacevole e coinvolgente, grazie a una stesura organizzata per nuclei brevi e ben articolati, e numerosi collegamenti con situazioni formative e didattiche concrete.

Vengono poi offerti alcuni suggerimenti da mettere in pratica per svolgere attività formative sul tema dell'identità musicale. Come suggerisce il titolo del terzo capitolo, *Scatole di montaggio*, si tratta di attività complementari, alcune orientate in direzione strettamente autobiografica, altre finalizzate a migliorare la conoscenza della propria identità musicale e del proprio rapporto con la musica, che possono essere utilizzate per costruire diversi percorsi di laboratorio autobiografico-musicale.

Anche in assenza di specifiche necessità didattiche, può essere molto interessante concedersi una pausa nella lettura e lasciarsi tentare dalle proposte più coinvolgenti, mettendole in pratica, per ritornare poi al testo con qualche elemento di maggiore consapevolezza non solo rispetto al metodo, ma anche alla propria storia musicale. Chi scrive ha infatti potuto constatare direttamente quanto sperimentare alcune attività (per i curiosi *Cronologie ed Emozioni*), renda più partecipata e forse sintonica la lettura del testo che prosegue con due capitoli di nuovo teorici.

Nel quarto si prendono in esame le quattro diverse componenti dell'identità musicale: «*imprinting originario*, (cioè le esperienze pri-

marie), *vissuto* (cioè la propria storia esperienziale così come emerge dalla memoria e come viene ricostruita nella narrazione), *valori* (ciò che costituisce il fondamento "morale" che, più o meno consapevolmente, ci permette di orientare, guidare e valutare le nostre scelte personali e professionali), *abilità e conoscenza* (in pratica la competenza musicale)».

Nell'ultimo capitolo si riprendono invece alcuni concetti importanti che attraversano il lavoro autobiografico: prospettiva reticolare, dimensione ecologica, appartenenza, arrivando a prefigurare prospettive aperte al dialogo e alla ricerca degli operatori che intendono proporre un'educazione musicale più orientata alla musicalità che non alla musica.

Nel complesso il testo rilancia la ricerca attorno al metodo autobiografico come strumento metodologico che permette ai formatori di considerare le peculiarità individuali dei propri interlocutori, grandi e piccoli, e nello stesso tempo riconoscere la propria identità musicale, evitando di sovrapporla o imporla agli allievi. In questa logica risultano molto stimolanti anche i *Punti di vista* di Mariateresa Lietti sui percorsi musicali al femminile, di Serena Facci sulla classe come luogo di ricerca e di Enrico Strobino, sull'importanza di riconoscere e condividere gli interessi degli allievi.

Anch'io, come gli autori, mi auguro che i numerosi spunti operativi e la ricca bibliografia che correda la proposta metodologica del testo, trovino attraverso i lettori ulteriori possibilità di approfondimento e sperimentazione in differenti contesti formativi e didattici, e possano dare nuovo impulso alla ricerca autobiografica in ambito musicale.

Maurizio Disoteo, Mario Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano 2002, pp.160, € 12,50.

Come si sviluppa l'ascolto umano

CONCETTO CAMPO

Poco prima della sua scomparsa, avvenuta il giorno di Natale del 2001, veniva pubblicata in Italia, nelle edizioni Red, la traduzione dell'opera più importante di Alfred Tomatis, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano*, la sintesi di tutte le ricerche del medico francese che ha dedicato la sua esistenza allo studio dell'importanza che riveste l'orecchio nella nostra vita fisica e mentale.

Di Tomatis sappiamo che è stato un ricercatore molto accanito, a volte anche testardo, nel sondare gli intimi meccanismi dell'orecchio e le sue strette relazioni con la voce, il sistema motorio e lo psichismo.

Tomatis, ricordiamo, era un otorinolaringoiatra, figlio di italiani, nato a Nizza nel 1920. Dopo la laurea in medicina si specializzò in otorinolaringoiatria e con questa specialità ebbe modo di effettuare, oltre alla pratica clinica, delle ricerche che lo portarono a scoprire il legame profondo tra l'orecchio e il linguaggio e successivamente tra questi due e il comportamento.

Nel 1957 la sua scoperta principale, che sarà chiamata *effetto Tomatis*, fu provata nei laboratori di fisiologia della Sorbona: la voce emette soltanto gli armonici che l'orecchio è capace di percepire in maniera fine. Dopo questa e altre scoperte importanti sulle relazioni tra orecchio e voce, Tomatis mise a punto una tecnica di educazione e rieducazione dell'ascolto oggi universalmente nota come metodo Tomatis.

Il testo di cui ci occupiamo è suddiviso in due parti. Nella prima parte Tomatis espone gli aspetti psicologici dell'ascolto e illustra come questo si sviluppa nel corso dell'evoluzione dell'essere umano. Nella seconda parte l'autore illu-

stra una teoria fisiologica rivoluzionaria rispetto ai concetti abituali relativi al funzionamento dell'apparato uditivo.

Partendo dalla differenza tra udire e ascoltare, la prima una funzione meramente passiva (tutti sono capaci di sentire), la seconda una facoltà attiva che richiede una mobilitazione della coscienza, in cui l'atto della volontà fa la differenza, l'autore si inoltra nella descrizione raffinata di quelli che sono i rapporti tra ascolto e corpo e tra ascolto e coscienza.

Essere coscienti per Tomatis significa saper ascoltare. Non esiste coscienza senza ascolto. Così l'ascolto è l'orecchio della coscienza, come l'intendere è quello dell'intelligenza e l'udito quello dell'adattamento fisiologico primario di un apparato la cui funzione iniziale era totalmente diversa, quella di generare energia per il corpo e gestire i suoi movimenti nello spazio.

Come non si può essere d'accordo con Tomatis quando afferma che ognuno crede di essere il generatore del proprio pensiero, dimenticando che è invece l'accumulo dei condizionamenti che rappresenta e ai quali obbedisce inconsciamente e che solo attraverso l'ascolto è possibile mettersi in sintonia con il proprio percorso di vita?

Rimanendo su un piano pratico e strettamente musicale: un autore, nel creare la sua opera, non fonde dentro di essa la sua conoscenza, il suo bagaglio musicale, il suo vissuto personale e emotivo, oltre ai modi e ai ritmi che vengono dalla sua unicità genetica? E l'esecutore non traduce forse l'opera secondo il proprio filtro genetico ed esistenziale, introducendovi una sua inevitabile personalizzazione?

Chi ha fatto l'esperienza con il

metodo Tomatis di suonare o cantare con il feedback dell'orecchio elettronico, l'apparecchio messo a punto da Tomatis per cambiare o migliorare il modo di ascoltare, ha provato su di sé l'effetto che ha, sull'esecuzione dello stesso brano, il cambio della maniera di ascoltare. Un esempio semplicissimo può essere chiarificatore. Un pianista esegue una sonata di Mozart alla sua maniera. Gli si fa ripetere lo stesso brano tramite il feedback dell'orecchio elettronico, che modifica il suono del pianoforte restituendolo ottimizzato in cuffia, tramite una regolazione che avvicina l'ascolto del pianista a quello mozartiano e che corrisponde molto da vicino all'ascolto all'italiana. All'esecuzione con l'orecchio elettronico si notano dei cambiamenti su alcuni parametri come un miglioramento del timbro, un adattamento del tempo, una maggiore sicurezza personale e altro. Dando in seguito al pianista la possibilità di ascoltare secondo un'altra modalità linguistica, ad esempio alla maniera tedesca, questi cambia il modo di suonare, allungando i tempi di tenuta delle dita sui tasti e colpendoli, a sua insaputa, in maniera da ottenere una sonorità che potremmo definire più vicina a una sonorità tedesca che a una italiana. L'orecchio elettronico ha agito sulla modalità di ascolto dell'orecchio del pianista portandola da una regolazione all'altra dei parametri che, secondo Tomatis, contraddistinguono le diverse lingue: la zona di frequenze maggiormente utilizzata in essa e il tempo di emissione sillabica, che dipende dal tempo di ritardo di accensione dell'ascolto che varia da una lingua all'altra di alcuni millisecondi e ne condiziona l'accento.

Secondo Tomatis, è l'aria, diversa da luogo a luogo, a risuonare più su alcune frequenze piuttosto che su altre e a creare, nel corso dei secoli e per aggiustamenti successivi, la curva di equalizzazione media di una lingua parlata in un determinato posto. Grazie alle misurazioni delle sonorità delle voci degli abitanti di determinati luoghi geografici, egli ha potuto trovare i

parametri acustici che contraddistinguono una lingua:

a) la banda passante o zona di frequenze più utilizzata in quella lingua; b) la curva di inviluppo, che indica con la sua maggiore o minore altezza l'intensità della lingua sulle varie frequenze; c) il tempo di latenza, cioè il tempo che intercorre tra il momento che il suono tocca il corpo e la messa in atto dell'ascolto; d) il tempo di precessione, cioè il tempo che intercorre tra la percezione attraverso la via ossea e la percezione attraverso il timpano.

Questi parametri sono utilizzati per regolare l'orecchio elettronico in modo da favorire l'ascolto del soggetto su una determinata lingua. Il metodo, infatti, viene anche usato per imparare più rapidamente una lingua straniera, eliminando l'ostacolo della comprensione fonetica. È risaputo che le persone del gruppo linguistico slavo, grazie alla vasta gamma di frequenze presente nelle loro lingue, presentano una certa facilità nell'apprendimento di nuovi idiomi. Nella seconda parte del libro, Tomatis illustra la sua teoria sul funzionamento dell'orecchio e di come quest'organo gestisca non solo l'ascolto e il linguaggio, ma anche la postura e il comportamento.

La conduzione ossea del suono, vale a dire la percezione acustica che si ha attraverso il corpo, trova un suo significato nella teoria di Tomatis. Essa servirebbe a preparare, a presintonizzare, la percezione attraverso il timpano. La relazione tra ascolto, postura e linguaggio, sia esso parola, canto o espressione strumentale, è descritta con finezza di particolari. In pratica il vestibolo, organo dell'equilibrio, che gestisce i movimenti di tutti i muscoli del corpo e che fa parte dell'orecchio interno, adatta le informazioni che invia ai muscoli per gestire la postura, al tipo di suoni percepiti dalla coclea. Una buona postura non favorisce soltanto una buona emissione vocale, ma permette all'ascolto per via ossea di potersi attuare nel migliore dei modi, favorendo a sua volta, per l'effetto Tomatis, una fonazione di qualità, in un circuito

positivo che si autoalimenta.

Dopo una breve ma approfondita descrizione anatomica e fisiologica dell'orecchio e l'introduzione di nuovi concetti sul funzionamento dell'apparato uditivo, è interessantissimo il capitolo sull'*omuncolo labirintico* e sulle relazioni tra musica e immagine del corpo e tra corpo e linguaggio.

L'importanza dei suoni armonici acuti per il benessere psicofisico è ben illustrata nel libro dall'episodio seguente: durante una sperimentazione effettuata nei labora-

tori di Tomatis, l'invio di suoni gravi sulla superficie cutanea di un soggetto faceva apparire diversi inconvenienti come una respirazione meno ampia, più stressata, volto stravolto, tratti depressivi, angosciati e altro.

Favorendo una maggiore percezione nella fascia degli acuti, l'aspetto fisico del soggetto cambiava totalmente. La respirazione diventava più ampia, il tono aumentava, la gioia di vivere riappariva sul viso del soggetto sottoposto all'esperimento.

SCHEDE

Mauricio Kagel, *Parole sulla musica*, Quodlibet, Macerata 2000, pp. 256, €15,49

L'avanguardia, soprattutto quella più apertamente sperimentale, non ha mai riscosso facili consensi da parte del pubblico. Ogni produzione musicale con una forte carica di novità, inevitabilmente, finisce per scontrarsi con le certezze, le convinzioni e soprattutto le attese degli ascoltatori. Secondo Elias Canetti, lo stesso termine *musica* crea aspettative tali da ostacolare la comprensione di qualsiasi esperienza artistica ne sovverta il contenuto, ne infranga i confini. Nelle sue memorie, lo scrittore racconta di aver bussato alla porta del grande Alban Berg (erano gli anni trenta, e a fare scandalo era una avanguardia ben diversa da quella che sarebbe seguita nei decenni successivi) con una proposta risolutiva: trovare una nuova parola, dai confini più ampi, capace di contenere l'esuberanza della produzione artistica più recente. Un altro nome, un vocabolo meno irretito dalla tradizione avrebbe potuto sollevare il pubblico da aspettative troppo rigide e aiutarlo a liberarsi dai propri pre-giudizi? Alla proposta di Canetti, pare che Berg abbia opposto un rifiuto deciso.

L'episodio è riportato in un recente libro di Mauricio Kagel, compositore che certamente più di altri ha messo a dura prova i confini della musica. La produzione dell'autore argentino è infatti caratterizzata dal rifiuto di ogni "monocultura", rifiuto che lo ha portato a sperimentare il teatro musicale, la musica gestuale, la musica per film. Proprio per le sue ricerche spregiudicatamente interdisciplinari la carriera di Kagel è stata punteggiata da giudizi aspri e da recensioni tutt'altro che benevole. Per la prima di *Match*, Hans H. Stuckenschmidt scrive: «Due violoncellisti si sono contesi la dubbia fama su quale dei due riesca ad abusare maggiormente del proprio strumento per trarne suoni sempre più assurdi». Delle sue stroncature, delle sue sconfitte, come anche della sua carriera prodigiosa, Kagel racconta in *Parole sulla musica*. Il libro, recentemente tradotto in italiano dalla casa editrice Quodlibet, offre al lettore documenti preziosi: saggi, conversazioni, testi di radiodrammi, discorsi; un materiale ricchissimo, di agevole lettura, spesso anche divertente e ironico capace di introdurci nel pensiero dell'ormai settantenne compositore argentino. Un contributo interessante non solo per i musicologi, gli storici o gli appassionati di musica contemporanea, ma per chiunque si interessi a quei percorsi obliqui, a quelle trame trasversali che, abbandonando una purezza sterile e asettica, si lanciano alla ricerca di contatti tra territori diversi del sapere umano. (Donatella Bartolini)

Sappiamo come un buon ascolto migliori non soltanto l'emissione vocale o strumentale, ma che tutta un'attitudine corporea si instaura, come il raddrizzamento della colonna vertebrale e l'apertura sensibile della gabbia toracica, oltre a un volto più disteso. A ciò è da aggiungere che a ogni tipo di ascolto corrisponde un atteggiamento corporeo differente come succede osservando le diverse popolazioni linguistiche nelle quali si ritrovano posture e mimiche comuni.

Dalle ricerche illustrate nel libro e svoltesi nel corso di alcuni decenni, nacque il metodo Tomatis, la tecnica di educazione all'ascolto utilizzata in vari ambiti tra cui l'educazione musicale, come tecnica di perfezionamento dell'utilizzo dello strumento corpo, in modo che esso risponda più prontamente e con minore dispendio di energia alle sonorità che riceve e che produce.

Nel campo dell'apprendimento il metodo è utilizzato per migliorare l'attenzione e la concentrazione, grazie all'affinamento della percezione uditiva che esso produce. È più facile infatti prestare attenzione a informazioni ricevute in maniera chiara e non come un pacchetto di suoni mal definito, con un cattivo hi-fi, si direbbe oggi.

Il fatto interessante è che quando una persona migliora il proprio ascolto grazie al metodo Tomatis, ciò non si manifesta come un fenomeno isolato. Questa apertura si accompagna a uno stato d'animo migliorato, grazie al bilanciamento di parametri interni, neuromuscolari e neurovegetativi.

Tomatis conclude il suo bellissimo saggio con un capitolo su ascolto e psicologia dove mette in relazione ascolto e non ascolto con ciò che è normalmente considerato il nostro stato d'animo normale, positivo, e le sue debolezze fino alle derive patologiche.

Alfred Tomatis, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano*, Red edizioni, Como 2001, pp. 272, € 29,95

DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Numero speciale 2001-2002, "Current Trends in the Study of Music and Emotion", disponibile presso la Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo e la Biblioteca del Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi di Bologna, e la Biblioteca Interdipartimentale di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma.

Vengono raccolti in questo numero monografico di *Musicae Scientiae* alcuni interventi presentati nel corso di un simposio sul tema *Music and Emotion*, svoltosi a Keele nell'agosto del 2000 nel corso della Sesta Conferenza Internazionale sulla percezione e cognizione della musica, con l'aggiunta di altri saggi su argomenti analoghi. Questo denso volume consente di rendersi conto di come si stanno sviluppando alcuni filoni di ricerca nell'ambito del vastissimo campo rappresentato dagli studi accademici sulla relazione tra la musica e gli stati d'animo. Pur non avendo l'ambizione di documentare esaustivamente tutti i tipi di indagine che si stanno realizzando in tale ambito, questa raccolta risulta assai interessante; il suo grave limite consiste nel fatto che ci si riferisce quasi esclusivamente a ricerche in lingua inglese, perdendo la possibilità di confrontarsi con quanto di interessante è stato scritto in francese e tedesco.

Tra i saggi contenuti, quello di più immediata pertinenza didattica è "Emotion and music in infancy", nel quale S. Trehub e T. Nakata considerano alcune delle incidenze che i suoni realizzati dalla voce della madre (parlando e/o cantando) possono avere sulle esperienze emotive e musicali del figlio.

Un'ampia sezione è poi dedicata agli effetti emotivi dell'ascolto musicale, affrontati da K. Scherer, M. Zentner e A. Schacht ("Emotional states generated by music. An explanatory study of music experts"), D. Vastfjall ("A review of musical mood induction procedure") ed E. Schubert ("Correlational analysis of continuous emotional response to music").

Sul problema dell'espressività emotiva della musica si concentra specificamente un unico articolo, di notevole ampiezza e complessità: "Toward a computational model of expression in musical performance: The GERM Model" di P. Juslin, A. Friberg e R. Bresin.

Completano il volume quattro saggi teorici.

Nell'introduzione, "Current trends in the study of music and emotion. Overture", P. Juslin e M. Zentner prospettano alcune delle principali coordinate che hanno guidato il rilancio della riflessione sull'emozionalità musicale: la ricerca di definizioni condivisibili, il confronto tra le emozioni vissute ascoltando la musica e quelle vissute in altri casi, la distinzione di diverse relazioni esistenti tra la musica e gli stati d'animo e la problematizzazione del rapporto tra gli studiosi accademici di tali argomenti e i musicisti.

In "Some theories of emotion in music and their implications for research in music psychology" J. London affronta la ricaduta di alcuni concetti filosofici sulle ricerche psicologiche sperimentali presentate nella raccolta. In "Perceived emotion and felt emotion. Same or different?" A. Gabrielsson considera la relazione tra l'espressività della musica e i suoi effetti emotivi.

Infine, in "The 'sound of music' versus 'the essence of music': dilemmas for music-emotion researchers", J. Sloboda commenta gli altri articoli riflettendo sulla relazione che i tipi di ricerche da essi esemplificati intrattengono con le tendenze sociali ed economiche esistenti nelle culture all'interno delle quali vengono sviluppati.

Qualcosa di personale

SILVIA MANCA

Leggendo *Musiche in cantiere* di Enrico Strobino e riflettendo sulla sua impostazione e sull'importanza che l'autore dà al ruolo dell'animazione e alla formula del laboratorio all'interno di un processo educativo, non ho potuto evitare di ripensare a una piccola esperienza vissuta pochi anni fa, quando mi recai in una scuola elementare, essendo stata contattata come animatrice per un laboratorio musicale di due mesi che dovevo curare per le classi del secondo ciclo.

Ricordo perfettamente la sensazione provata quando mi presentarono dicendo: «C'è qui la ragazza della musica.» Oltre a sembrarmi un possibile titolo di film anni '60 (tipo: *La ragazza con la pistola*, *La ragazza con la valigia...*) mi chiesi, sorridendo amaramente, se fosse possibile che dopo tutti gli sforzi compiuti (senza voler sfoderare vanitosamente titoli di studio, corsi, concerti, ecc), a 35 anni suonati, il mio lavoro fosse sintetizzato in quella maniera. Unico vantaggio: sicuramente l'epiteto ringiovanisce. Al di là del temporaneo problema del riconoscimento professionale (che in questa sede adopero come pretesto e punto di partenza) si ripresentarono comunque in quell'occasione una serie di considerazioni che erano stati presenti fin da quando mi occupavo di musica in maniera trasversale e spesso in spazi non istituzionali (scuole popolari, corsi di propedeutica, campi solari, laboratori di espressione ecc.): il ruolo e quindi la funzione di chi, in questa atipica configurazione, opera in campo educativo, e conseguentemente le sue modalità operative e gli obiettivi.

In effetti la dimensione ludica e il significato della parola animazione sembrano neutralizzare un possibile apporto educativo e chi si è

occupato di animazione (più volte al campo teatrale, alla danza, o altro) si è trovato davanti ai classici problemi: siamo degli insegnanti? Quali competenze da acquisire? Quali concetti da far apprendere? Quali abilità da sviluppare?

Ammetto che la sensazione di non "addestrare" i ragazzi all'apprendere un "qualcosa" (uno strumento, leggere la musica ecc.) mi ha avvolto ripetutamente facendomi portare avanti le varie attività con il presentimento – e il senso di colpa – di non insegnare loro nulla, ma di farli "solo divertire".

Fortunatamente da molto tempo il fare musica si è conquistato gradualmente nuovi spazi e nuove concezioni e la sua interazione con altre aree (danza, arti figurative, poesia e narrativa) ha incrementato la diffusione di contesti diversi, moltiplicando richieste d'intervento e differenti approcci all'attività musicale e alle finalità da raggiungere. È così che accanto alla figura dell'insegnante si è creata quella dell'animatore e accanto al contesto di apprendimento scolastico è nata la formula del laboratorio come luogo di incontro di più individualità.

È da queste basi che il libro di cui parliamo prende le mosse.

Le ragioni che fanno di *Musiche in cantiere* di Enrico Strobino un prezioso compagno di viaggio si riferiscono al fatto che il libro fornisce un'ampia e valida gamma di attività (itinerari d'ascolto, orchestrazioni, suggerimenti su come utilizzare e manipolare brani strumentali e vocali, piccole coreografie) e contribuisce a togliere quel certo velo di nebulosità nei riguardi del ruolo e del significato dell'animazione musicale, sciogliendo (per chi se li fosse posti) alcuni dubbi sulle sue relazioni e apporti con e all'educazione musicale.

Per far questo, mette in primo piano la musica d'insieme, attribuendole una funzione determinante e trasformandola in elemento traino per operatori e animatori.

Il testo può essere utilizzato per lavorare sia con ragazzi della scuola media che del secondo ciclo delle elementari, a seconda dei contenuti scelti: di stampo prettamente operativo è in sé "didatticamente maneggevole".

Partendo dalla duttilità del termine animazione, l'autore sottolinea come essa non sia da considerare una disciplina ma «una pratica sociale e culturale che intende far incontrare le discipline». Puntando sulla *valorizzazione del gruppo*, e non dell'individuo, su una serie di esperienze umane e sociali che partano dal desiderio delle persone e dai propri vissuti, si sottolinea come l'animazione possa considerare «l'apprendimento come opportunità e non come finalità» senza mirare alla trasmissione di saperi predefiniti; essere vista quindi come gioco alla ricerca di *esperienze esteticamente gratificanti*, senza collocarsi nella prospettiva di dover imparare o spettacolarizzare. Un gioco quindi fine a se stesso (e gratuito) che come tale è in grado di creare una serie di aspettative, curiosità, gratificazioni, e di ricercare l'elemento centrale nel *piacere*, mirando alla sollecitazione di emozioni e sensazioni, meraviglia ed estraneamento dalla quotidianità. Proprio per questo sono da sottolineare le sue affinità che lo uniscono alla musica, vista la capacità e caratteristica del linguaggio musicale di provocare coinvolgimento emotivo, di rapire e trasportare in un'altra dimensione, staccata dal reale, quindi simbolica e fantastica.

Perché allora non cercare di provare le stesse sensazioni estetiche tipiche del gioco o di un'altra situazione emotivamente forte (un incontro, un innamoramento) a tu per tu con la musica?

Alla ricerca di uno stato di estasi simile a quello di *Novecento* di Baricco per la musica, il compito dell'animatore sarà quello di proporre dei viaggi musicali chiamando in causa per quanto più possibile questa peculiarità. Per questo

l'autore, citando Demetrio,¹ parla di *ciclo emozionale* (desiderio-incontro-stupore-distacco) da applicare in un arco di tempo variabile (come una lezione, un'unità didattica, un work-shop) sottolineando l'importanza e la difficoltà di provocare stupore ed emozionare nelle pratiche educative.

Non dovendo perseguire l'apprendimento come obiettivo primario, ma determinare una crescita e quindi una maturazione del gruppo, le proposte dell'animatore dovranno puntare sullo scambio e sulla cooperazione (*cooperative learning*) sulla relazione stabilita fra i partecipanti piuttosto che sull'affinamento di abilità individuali e sulla competizione. «Nella situazione cooperativa, gli individui sono vincolati fra loro in modo tale che la probabilità che ha uno di essi di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla probabilità che hanno gli altri di conseguire il proprio».²

Per questo la musica d'insieme viene vista come grande collante, mezzo strategico che nella formula del laboratorio trova il luogo e dimensione ideali, attraverso esperienze di: analisi /discussione collettiva; produzione ed elaborazione di materiali musicali; svago e scarico di tensione; cooperazione in una prospettiva multicultural, con attenzione alle differenze e a vari linguaggi.

Su questo ultimo punto Strobino si sofferma ulteriormente sottolineando la necessità di promuovere un'educazione interculturale non tanto per acquisire conoscenze sulle musiche del mondo, ma per sviluppare la capacità di affrontare il nuovo e l'inedito, discutere perciò su confronti o connessioni, valorizzando le differenze e formando più punti di vista.

Questo bipolarismo fra originalità/familiarità o consuetudine/mirabilia è il *Leit-motiv* del libro in questione che, partendo dall'ascolto, indica due direzioni da prendere: considerare musiche familiari per ritrovare e riconoscere propri identità e interessi, e musiche estranee per scoprire l'insolito, la sorpresa, nuovi territori per creare divergenze.

È infatti quasi immediato notare,

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Giorgio Chiosso (Ed.), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 269, € 21,00

Il titolo di questo testo non dovrebbe ingannare i lettori: gli elementi di pedagogia non si riferiscono a una impostazione riduttivistica, piuttosto essi si connotano come fondamenti e campi di indagine e di riflessione della ricerca educativa. Il sottotitolo è, in questo senso, significativo: *L'evento educativo tra necessità e possibilità*, perché se l'educazione è il campo del possibile, d'altra parte esso esige opzioni etiche e prese di posizione chiare e coerenti.

Il volume è un lavoro a più mani caratterizzato da una impostazione rigorosa e si pone come un manuale unitario e organico, capace di spaziare su questioni nuove e antiche della pedagogia, per approdare a una concezione dell'educazione non astrattamente intesa ma come evento che si realizza permanentemente nella dimensione personale e interpersonale. E qui veniamo al senso del termine «manuale». Afferma Chiosso nella *Presentazione*: «Si tratta infatti di padroneggiare la materia a tal punto da renderla in forma accessibile, anche ai non specialisti, di organizzarla e presentarla, in altre parole, senza tradire la profondità dei problemi e la complessità delle questioni esaminate». Non si tratta quindi di sottovalutare l'apporto educativo dei manuali (ci si riferisce ad alcuni esempi notevoli del passato, fra cui quello curato da Aldo Visalberghi nel 1978, dal titolo *Pedagogia e scienze dell'educazione*) ma di trovare risposte adeguate a un pubblico di giovani e non più giovani, i quali possono anche non possedere i fondamenti culturali del sapere pedagogico e hanno bisogno di saldi riferimenti e orizzonti conoscitivi chiari, di una introduzione che entri nel vivo dei problemi che si vivono quotidianamente. Perciò da un lato si tiene conto dei condizionamenti sociali e culturali (come la tendenza al livellamento e l'accelerata spendibilità professionale, che non giova all'approfondimento), dall'altro si offrono strumenti di riflessione che si risolvono in potenziale di crescita: i saggi che costituiscono il volume possono essere affrontati in modo indipendente e autosufficiente rispetto alle altre parti del libro.

Dopo una panoramica storica, che tratteggia gli eventi educativi del Novecento e la mappa delle principali teorie pedagogiche contemporanee, si passa alla questione dell'educabilità dell'essere umano.

Essa si riferisce a un soggetto in divenire e a un soggetto in relazione, (due dimensioni imprescindibili), un soggetto quale spazio di cambiamento, che «prende forma» secondo la propria identità ontologica. Da qui si prefigurano alcune scene dell'educabilità: l'educabilità come ricerca della perfezione (sulla scia da quanto tracciato da Sant'Agostino), come compimento del fine («il divenire ciò che si è», secondo Aristotele e la tradizione greca), come sviluppo spontaneo (di ruos-seauiiana memoria), come esperienza (John Dewey), sino a giungere a una sorta di rifiuto dell'educabilità, in quanto istanza critica che vede nella pedagogia una funzione sostanzialmente dogmatica, impositiva e repressiva (le pedagogie libertarie e antiautoritarie del Novecento); da ciò la rinuncia a pensare l'educabilità come tratto *a priori* dell'essere umano. L'educabilità si situa pertanto, complessivamente, tra una concezione che ne fa risaltare i limiti e gli ineliminabili condizionamenti, ma anche le opportunità e le risorse, integrandosi con l'antica questione delle finalità dell'educazione. Questione sempre aperta.

Accanto ai paradigmi che si rifanno a finalità di integrazione sociale (E.

esaminando le proposte operative, come accanto a vari repertori relativi alla quotidianità dei ragazzi (*heavy-metal, dance, canzoni ecc.*) ci sia una sostanziosa mole di materiali musicali attinti dalle culture più disparate con largo spazio al campo delle percussioni (dai tamburi del Burundi passando per i ritmi brasiliani fino al Gamelan di Bali).

Alla luce di questa prospettiva, ogni ingrediente del fare musica (la voce, l'improvvisazione, il ritmo, l'accompagnamento ecc.) è trattato da molteplici angolazioni, con differenti riferimenti culturali. Riguardo alla voce ad esempio le attività concernono approfondimenti e manipolazioni di generi svariati: filastrocche, pop dei Beatles, *scat* jazzistico, canti dei Pigmei, musica contemporanea. Verosimilmente anche nel terzo capitolo dove la musica d'insieme è protagonista, la pratica musicale è presentata in molteplici vesti (come arrangiamento, composizione, improvvisazione, interpretazione) che coinvolgono talvolta la *Carmen*, talvolta una canzone di Tricarico o il minimalismo di Steve Reich.

L'attenzione data alla musica *popular* vuole promuovere sia un approccio discussivo/analitico che pratico/esecutivo (le proposte non sono da considerarsi consequenziali). Pertanto vengono avviati ricerca e discussione sul sound sui vari paesaggi sonori che testo, ritmo e strumentazione (quindi anche effettistica) vanno a configurare, sui relativi contesti di nascita e di fruizione, ma si incentivano anche percorsi mirati al volersi impadronire di brani da eseguire dopo averli scomposti. Perché una volta scoperto cos'è un bel *riff* o un giro armonico non iniziamo a suonarli e magari ad inventarne qualcuno?

Note:

¹ Demetrio D., 1995, "Insegnare le emozioni", RES, n. 10, Elemond, Milano.

² Camoglio M., 1999, "Verso un'interdipendenza positiva", *Animazione Sociale*, n. 1, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Enrico Strobino, *Musiche in cantiere*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 176, € 13,43.

Durkheim), all'educazione come evoluzione naturale (Rousseau, Darwin, attivismo pedagogico), a concezioni che vedono le finalità educative indirizzate alla ricerca di una autenticità personale ed esistenziale (cui non è estranea una certa cultura contemporanea del frammento) sino al paradigma della «cura di sé» (Michel Foucault), di un certo «allenamento» intorno all'arte del vivere, alcuni elementi problematizzanti emergono. Sino a che punto è lecito porsi dei modelli educativi? E come questi si possono tracciare, in parallelo a una continua ricerca dello e nello spazio educativo? Ricerca che sia resa capace di esplorare i criteri della verità, della giustizia, della libertà, nelle loro molteplici sfaccettature, inserita (talvolta costretta) tra il diritto all'educazione (aspetto etico e normativo) e la progettualità intenzionale dell'esistenza umana (aspetto esperienziale e fonte di gratificazione per ciascuno).

La seconda parte del libro è più legata alla professionalità docente. Tale professionalità si unisce all'adozione di una metodologia pedagogica che fa della conciliazione degli opposti la sua determinante fondamentale: uso del tempo e efficacia dell'educazione, presa di decisioni e attenzione ai processi di trasformazione, precisione nella progettazione ma anche problematicità nella predeterminazione degli obiettivi e dei risultati, dialettica tra certezza del proprio operare e incertezza del percorso. Una progettazione «debole» che trova in questa presunta debolezza la propria forza: è il realizzarsi del paradigma della complessità (E. Morin) e del pluralismo metodologico. Così la progettazione educativa si salda con una competenza professionale che emerge dalla cosiddetta «post-programmazione», forte e debole allo stesso tempo (dove il forte, diremmo noi, sta nel carisma dell'educatore, nella sua testimonianza etica e nella sua competenza professionale e disciplinare, e il «debole» sta nella pedagogia dell'ascolto, in una intenzionalità che sa recepire le cose più nello spirito che non nella lettera). «La post-programmazione vuole essere uno stile e non una tecnica per aiutare il soggetto a non diventare cliente [...] Per questo il post-programmatore non vuole mutare lo stato dell'altro ma offrirgli uno stato di qualità» (p. 139). In sintesi si programma il noto e si progetta l'ignoto: «Progettare è orientare l'esistenza interpretando l'esperienza» (p. 169).

In tale quadro si inseriscono altri approcci metodologici: la ricerca-azione (situata tra due percorsi non necessariamente antitetici: teoria-prassi-teoria e/o prassi-teoria-prassi), il *cooperative learning* e il metodo biografico (con le sue valenze formative che si esprimono nelle storie di vita, nel raccontarsi e nel ri-raccontare). La nozione di competenza pedagogica viene così ad assumere significati e risvolti di tipo processuale: da una prima definizione, «la competenza non è un sapere illimitato, piuttosto è dominanza di un preciso campo o settore in cui si manifesta ed entro il quale si esprime» (p. 184), si passa a esaminare alcuni suoi caratteri: il *carattere dinamico* (essa è un'idea in movimento), la *processualità* (scaturisce dal confronto tra intervento pedagogico, elaborazione culturale, risposte operative, transfert di competenze), il *carattere cognitivo* (rimanda a un sapere interiorizzato), l'*aspetto sociale* (la condivisione), la *contestualità* e la *complessità*. Da ciò si evince che la competenza pedagogica trae la sua origine da una prospettiva interdisciplinare; nella sua struttura essa si esprime in: «metacompetenze, competenze trasversali o attitudinali, competenze di base, competenze cardine e specifiche» (p. 194) e si intreccia con il senso del sé, con l'identità professionale e le disposizioni vocazionali del soggetto (in questo caso l'educatore e l'insegnante), sfociando nelle questioni sempre attuali della deontologia e della responsabilità.

L'interessante percorso termina con alcuni rimandi sull'educazione per il tempo futuro, focalizzando la questione della globalizzazione in pedagogia ed esaminando le situazioni educative emblematiche di Unione Europea, America Latina, Africa e Asia.