

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 128 settembre 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 (Cartasì, Visa, Mastercard) con l'indicazione "Musica Domani". La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

Quote associative Siem per l'anno 2003

Soci ordinari € 31,00 - Studenti € 26,00.
Soci sostenitori € 62,00 - Biblioteche € 31,00.
Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it - c.c.p.: 19005404.

Iscrizione all'Isme per l'anno 2003

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

Indice

Ricerche e problemi

- 3 Colwyn Trevarthen
Ritmo e musicalità nella comunicazione educativa
12 Franca Mazzoli
Esperienze musicali a misura di bambino

Strumenti e tecniche

- 19 Ilenia Targhettini
Scuola e orchestra nell'istruzione di base inglese

Pratiche educative

- 26 Anna Maria Van der Poel
Minestrone musicale: un progetto sul tema dell'alimentazione

Confronti e dibattiti

- 32 Franca Ferrari (a cura di)
FORMARE GLI INSEGNANTI DI MUSICA:
ALLA RICERCA DI CRITERI DI QUALITÀ
34 Alessandra Anceschi
Tra sapere pensato e sapere agito
36 Emanuele Pappalardo
Conoscenze e abilità: il ruolo delle nuove tecnologie
38 Roberto Neulichedl
La possibile centralità del metodo
39 Mario Baroni
Conoscenze musicologiche: sono davvero irrinunciabili?

Libri e riviste

- 42 Francesco Bellomi
Didattica minimalista
[su A. Aloigi Hayes, *Alighiero fa le scale*, Edizioni Curci]
43 Luca Marconi, DA NON PERDERE
45 Stefania Lucchetti
Giochi d'ascolto per stare insieme con la musica
[su F. Ferrari, *Giochi d'ascolto*, Franco Angeli]
45 SCHEDE
46 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA

Rubriche

- 7 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Strumenti di conoscenza*
11 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Accordo*
18 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Pagine di suono*
24 Emanuela Perlini - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Lesnoto*
30 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Solo ciò che è necessario*
41 LETTERE E DOCUMENTI:
Un convegno indaga i rapporti fra musica e scuola
48 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM:
Musica, scuola, famiglia

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Alessandra Anceschi	docente di Educazione musicale nella scuola media, Casina (Reggio Emilia)
Mario Baroni	musicologo, Università di Bologna
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale, Modena
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Marco Dal Bon	studente al conservatorio di Verona
Augusto Dal Toso	docente di Educazione musicale nella scuola media, Vicenza
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale, Frosinone
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale, Bolzano
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Como
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Roberto Neulichedl	docente di Pedagogia musicale, Alessandria
Emanuele Pappalardo	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Frosinone
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
Arianna Sedioli	operatrice musicale, Ravenna
Ilenia Targhettini	neolaureata in sociologia, Brescia
Colwyn Trevarthen	docente di Psicologia infantile e Psicobiologia, Università di Edinburgo, Inghilterra
Anna Maria Van der Poel	operatrice musicale, Agrigento
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona

ERRATA CORRIGE: Emilia Restiglian, collaboratrice dello scorso numero, è docente di Educazione musicale nella scuola media a Vicenza e non di Pedagogia musicale.

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

Ritmo e musicalità nella comunicazione educativa

Perché i neonati si muovono con la musica e i bambini ballano e cantano? Come può curare la musica e come le parole di un insegnante possono essere musicali?

Una serie di ricerche e riflessioni mostra quanti fatti ritmici, melodici, gestuali entrino in gioco in quel fenomeno estremamente complesso che è la comunicazione.

Specie in quella finalizzata a uno scopo ben preciso: insegnare e far apprendere.

COLWYN TREVARTHEN

Tutti gli animali si muovono con un ritmo. Perché? Perché hanno bisogno di un ritmo per muoversi efficientemente. Si può riscontrare il ritmo nella corsa di cani e topi, di piccioni e gazzelle, nel volo dei gabbiani, nella beccata dei polli, nella camminata, nel trotto e nel galoppo dei cavalli. Inoltre gli animali hanno scatti o momenti di eccitamento che possono durare parecchi secondi. Basti pensare ai salti degli agnelli caratterizzati da scatti e pause o al gattino che inseguendo la pallina studia l'imboscata, l'avvicinarsi e l'attacco.

I bambini sono attratti dagli stessi ritmi e dagli scatti di eccitamento che trovano nei giochi di azione e nelle canzoni scherzose. Bambini molto piccoli, addirittura neonati, hanno lo stesso senso ritmico di adulti giocosi e rispondono alle frasi e ai climax presenti in un fatto narrato o nei discorsi affettuosi dei genitori. Con Stephen Malloch, abile musicista ed esperto di acustica musicale (l'analisi delle proprietà fisiche dei suoni), ho fatto descrizioni dettagliate per rappresentare il gioco di voci scherzoso fra madri e padri con i bambini (TrevARTHEN e Malloch, 2002). Con l'aiuto di studenti e di insegnanti di psicologia in Svezia, Grecia, Olanda e Francia e di registrazioni di studio fatte in molti altri Paesi, tra cui Giappone, Nigeria e India, io e Stephen abbiamo identificato le stesse descrizioni che erano state riportate da Papousek in Germania (Papousek H., 1996; Papousek M., 1994; 1996; Papousek e Papousek, 1981), da Stern e Beebe e i loro colleghi negli USA (Beebe e altri, 1979; Stern 1999; 2000) e abbiamo riscontrato le stesse preferenze di ascolto riportate da Trehub e Trainor in Canada (Trainor, 1996; Trehub, 1990; Trehub e altri, 1997). Microanalisi del rapporto tra genitori e bambino rivelano tempi interpersonali coordinati (Beebe e altri 1985), ritmi di protoconversazione e complesse dinamiche relazionali ed emozionali che contribuiscono allo sviluppo di una consapevolezza fiduciosa e re-

sponsabile, propria e altrui (Stern, 2000; Trevarthen, 2001a; 2002). Modelli intuitivi di conversazione, giochi e canzoni danno ai bambini trame di narrazione e di espressione di facile predizione che aiutano il bambino a sviluppare l'attenzione verso i pensieri di altre persone e verso obiettivi condivisi, (TrevARTHEN, 1999). Senza dubbio siamo nati con un impulso animale di movimento e possiamo percepire il carisma e l'espressione di un'altra persona attraverso i cambiamenti della sua voce.

Persino un bambino prematuro ha un feeling per questo impulso e per il ritmo di una frase musicale. Così, sembrerebbe che l'arte di un musicista durante un'esecuzione o nella composizione tragga ispirazione dal talento vitale presente in tutti gli uomini, talento che dobbiamo sviluppare ogni giorno e soprattutto nella comunicazione con gli altri. Io e Stephen chiamiamo tutto ciò Comunicabilità Musicale. Stephen ha definito le sue dimensioni, la struttura correlata del senso umano del tempo nel muoversi come segue: «Comunicabilità Musicale nella comunicazione tra Madre e Bambino» (da Malloch, 1999).

Gli attributi della comunicazione umana particolarmente utilizzati nella musica sono tre: ritmo, qualità e narrazione, che si presentano e svolgono il proprio ruolo in modo coordinato. Essi sono stati rilevati nelle registrazioni delle vocalizzazioni madre/figlio.

RITMO. Cadenza regolare intervallata del ritmo, identificata con l'aiuto di diagrammi sonori elaborati da analisi spettrografiche: serve a coordinare le vocalizzazioni unite della madre e del bambino in un unico momento.

QUALITÀ. Sia l'altezza che il profilo melodico che il timbro producono cambiamenti della qualità nella voce materna. Diagrammi, derivati da un software che usa una costante Q, sono in grado di far vedere come i bambini e le madri strutturano l'esplorazione

dell'altezza su piccola e larga scala. Il timbro è misurato con una varietà di tecniche acustiche: asprezza, ruvidezza, ampiezza ecc. Abbiamo visto che la voce di una madre cambia la sua qualità rispondendo a quella del bambino.

NARRAZIONE. Ritmo e qualità vocale sono raggruppate nelle forme di narrazione emozionale che permettono a due persone di condividere, mentre il tempo passa, un punto d'arrivo.

Noi esaminiamo il legame musicale che si crea tra madre e figlio. In conclusione la Comunicabilità Musicale è vitale per la comunicazione tra genitori e figli. Gli studi del ritmo, dell'espressione musicale e dei significati melodici nelle registrazioni sonore di un bambino sono risultati molto utili. Abbiamo imparato che i bambini non sono solo in grado di rispondere velocemente, accuratamente, e nel momento giusto con voce e gesti, ma sono in grado di partecipare attivamente e in modo preciso a canzoni preferite; i genitori sono stupiti e allo stesso tempo felici di cantare intuitivamente in modo che possa piacere ai bambini. Infatti, si può dire che il senso musicale innato dei bambini sta nell'"insegnare" all'adulto come stare in contatto con gli elementi musicali di base, come sentire e comprendere il senso del tempo, come produrre "storie sonore" che funzionano in ciascuno di noi come motivazione, come una sorta di movimento. Come sostiene il professore Jon Roar Bjorkvold di Oslo, noi abbiamo una «"musa interna" che comunica piacere in tutti i momenti della vita» (Jon Road Bjorkvold, 1992). Io chiamo una componente base di questa "musa" con il nome di IMP: *Intrinsic Motive Pulse*, impulso emotivo intrinseco (Trevorthen, 1999). Stiamo studiando proprio la comunicazione con l'IMP.

Con i gesti, i vocalizzi musicali e la danza, i lattanti e i bambini esprimono spontaneamente se stessi con immediatezza ed eleganza e questo dimostra come la mente e il corpo inizino a lavorare assieme. Il canto e il ballo celebrano l'esuberanza e l'efficienza con cui il cervello può far divertire il nostro corpo, composto da centinaia di muscoli che rendono espressivi i nostri gesti tramite l'insieme dei movimenti al tempo giusto e nell'ordine corretto.

Si può ascoltare la musica muovendosi in modo efficiente.

C'è però un altro punto di vista. La musica tocca il cuore e genera emozioni. Penetra dentro di noi, attrae e attiva i nostri sentimenti e la struttura chimica del cervello (Clynes, 1982). La musica porta inoltre eccitamento, terrore o pace e conforto, tranquillità o impazienza di agire, gioia di vivere o desiderio di sognare; tutto ciò può farci apprendere e guarirci. La teoria della Comunicabilità Musicale può essere applicata alla musicoterapia e dare un supporto ai musicisti che hanno imparato come usare la propria arte per dare una risposta terapeutica ai disturbi mentali. Si sta dimostrando utile nello studiare come i docenti insegnino meglio associandosi e prendendo parte, assieme agli studenti, a studi emotivamente soddisfacenti.

Cosa accade quando un bambino ascolta la musica della madre

L'IMP, per quanto riguarda la musicalità, è attivo se i bambini rispondono con vivacità ai suoni musicali, a tempo, e condividono l'interesse e le gioie con i compagni.

I movimenti ritmici degli arti dei neonati sono sincronizzati con i discorsi degli adulti e la loro mano dovrebbe alzarsi e lasciarsi cadere a tempo con la linea melodica del canto della madre o di una semplice registrazione.

La pulsazione ritmica che piace ai bambini è rappresentata dai passi, che sono la base di tutti i tempi musicali, dal *Presto* a tre passi al secondo, che corrisponde a una camminata molto veloce, al *Largo* a un passo al secondo, passo affaticato e abbastanza lento. Protoconversazioni con bambini di sei settimane ruotano attorno a tempi lenti come un *Adagio* (70 pulsazioni al minuto). Nei giochi animati la pulsazione accelera e raggiunge l'*Andante* (90 al minuto) o il *Moderato* (120 al minuto). I bambini hanno anche una comprensione piuttosto intuitiva della melodia. Sandra Trehub (1990) conclude dicendo che «la rappresentazione di una melodia da parte dei bambini è sintetica e simile a quella adulta» e che gli elementi della musica infantile sono:

- altezze che ruotano attorno all'ottava che inizia con il *do* centrale (262Hz);
- profili melodici semplici, unidirezionali o comunque con pochi salti;
- tempi lenti (attorno a 2,5 note al secondo) ed essere accompagnata da un ritmo semplice.

Questi comportamenti si trovano nelle canzoni infantili e nei modelli prosodici usati dai genitori per eccitare o tranquillizzare i loro figli.

Perché un neonato di due mesi ascolta con interesse i discorsi o le canzoni della madre, sorridendo e muovendosi a tempo? Come può essere che un bambino di poche settimane, seduto sulle ginocchia della madre in un laboratorio universitario, abbia potuto mostrare interesse e accorgersi delle diverse caratteristiche dei vari frammenti musicali (altezza, ritmo, armonia) preferendo la consonanza alla dissonanza? I bambini di cinque, sei mesi riconoscono addirittura le comuni canzoncine dalle prime note ed esprimono per alcune delle preferenze. Questi ultimi muovono braccia e gambe a tempo di musica reagendo a una giga vivace o a una ninna nanna con diversi stati d'animo. Un bambino ai primi passi può già cantare e ballare da solo o addirittura inventare melodie personali composte da ritmi ciclici o rime ricorrenti. Questo dimostra che i bambini nascono con una vitalità musicale e che desiderano muoversi a tempo e dilettersi con vocalizzi musicali per imitare ed essere imitati o apprezzati. Il fatto che le melodie siano imparate così velocemente e così ben ricordate persino dai bambini piccoli, ci dà un'importante indicazione sugli aspetti speciali della natura umana. Le forme di comunicazione poetico/musicali sembrano rappresentare una strada con cui i bambini possono acquisire esperienze espressive di altre persone.

Forse c'è un senso musicale alla base dell'apprendimento di tutte le conoscenze umane e, come crede Eilan Dissanayake, esso è un'intima esperienza artistica (Dissanayake, 2000).

Prima però dobbiamo farci un'idea di cosa significhi movimento. Personalmente ritengo che si possa capire l'importanza della musica risalendo ai movimenti di base degli animali e al loro uso del corpo. Questo è il passato dal quale la natura umana si è evoluta.

La semplice biologia nel movimento

Un animale si muove con uno scopo. Il movimento richiede di organizzare azioni nel futuro, guidate da tutti i sensi nel tempo e nello spazio. Anche il semplice movimento di un'ameba è collegato a un senso di tempo e direzione. Il controllo del movimento nel citoplasma e nelle membrane cellulari degli animali deve sapere (in anticipo) cosa accadrà e quando. Questa è la ragione per cui tutti gli animali devono avere un senso ritmico. I cervelli di molti animali immaginano e pensano i movimenti dei loro corpi con un senso futuro. La loro coscienza organizza le loro azioni su impulsi o ritmi. Il movimento implica un consumo di energia, che immagazziniamo con l'alimentazione, che non va sprecata. Non bisogna permettere alle forze di movimento di diventare troppo grandi da danneggiare il corpo, e si deve cercare di evitare incontri accidentali con qualcosa che potrebbe essere nocivo. Così il movimento deve essere calcolato per guidare il corpo attraverso le vie meno dispendiose, valutando i rischi dello spreco di energia. Questo è il motivo per cui tutti i movimenti importanti sono graziosi, persino quelli del più semplice animale. La massa del corpo e i mezzi attraverso cui si muove – terra, aria o acqua – sono trattati in modo pianificato, così i movimenti hanno una forma utile e desiderata e non fanno male.

Lo speciale movimento degli uomini

Un'analisi matematica rivela che si può trovare in tutti gli animali una guida o coordinatore di movimenti, a tempo e con il corretto dispendio di energie, perfino nei batteri, nelle scorie, nelle api, uccelli e pipistrelli (Lee, 1998). Allora tutti gli animali sono musicali? Non credo.

Ci sono due caratteristiche del movimento umano che ci rendono unici e ci permettono di fare musica. Intanto siamo abituati a camminare su due piedi, bilanciando il nostro corpo, girando la testa e dondolando gli arti con intricati ritmi semi-indipendenti. Questo ritmo della parte superiore del corpo potrebbe essere collegato vagamente con il ritmo della camminata. In poche parole noi abbiamo un'inusuale poliritmia che sfruttiamo nella gestualità o manifestiamo nella danza, utilizzando la capacità di compiere molti movimenti in sequenze complicate (Trevorthen, 1999).

In secondo luogo sia nella conversazione che nella

danza, comunichiamo storie fantasiose e seducenti. Molti animali comunicano e collaborano socialmente attraverso segnali ritmici o rispecchiando i movimenti di un altro animale (Merker, 1999). In tutte le comunità, perfino dove convivono culture diverse, c'è comunicazione di intenti e un rispecchiarsi di motivi rilevanti dei movimenti di tutti. Le società umane, comunque, collaborano nella produzione artistica e nello sviluppo di materiale culturale e in un sistema intricato di lingue e rappresentazioni simboliche che trasmettono significati creati da un numero infinito di individui e trasmessi ai giovani per molte generazioni. Esempi di condivisione culturale possono essere il mito, il rituale, la tecnologia, l'arte e la legge (Donald, 2001).

Per capire la complessità dei pensieri e delle storie immaginarie delle quali ognuno di noi è fatto, un adulto o un bambino deve essere in grado di mettere a fuoco le intenzioni dei nostri movimenti, deve essere in grado di ri-presentare oggetti non presenti ed eventi che sono nelle nostre percezioni e memorie, in modo che gli altri possano capire cosa abbiamo in mente. Queste storie mimiche e il loro apprezzamento da parte dell'ascoltatore-spettatore assumono, in modo reciprocamente inconsapevole, una particolare intensità che consiste in una condivisione di schemi di movimento inventati e di traduzioni del senso di quei movimenti. In questo processo di trasmissione di significati da una mente all'altra, di narrazione attraverso il movimento, la fusione dei significati attraverso metafore poetiche è fondamentale. Le metafore musicali sono irresistibili a un livello profondo. Ad esempio, i movimenti del nostro corpo – mani, faccia, mascelle, labbra, lingua e apparato vocale – in una conversazione giornaliera raccontano una storia. Tutto ciò assume un senso grazie a un'immediata traduzione che percepisce le immagini e i pensieri celati dietro al movimento. I movimenti umani inconsciamente assumono una forma narrativa e cambiano in modo simile a un vero e proprio racconto di vicende.

Tutte le arti temporali, danza, canto, strumenti musicali, teatro, raccontano storie attraverso la mimica; i movimenti del corpo trasmettono le idee, le azioni, la ricerca, l'esperienza e il sentimento di se stessi o di un altro protagonista immaginario. Attenzione: queste arti non devono narrare la storia attraverso le parole. L'essenza della comunicazione umana include l'uso di parole che arricchiscono la comunicazione stessa attraverso la descrizione dettagliata di oggetti, azioni e il loro uso, effetti e qualità. La lingua è certamente la chiave per un vasto mondo di pensieri, ma noi possiamo sperimentare immediatamente i messaggi musicali come storie senza parole, fatte di suono, guidati dall'intuizione umana attraverso i gesti e le azioni.

La musicalità dei bambini

Ora può sembrare che compiere movimenti a tempo con controllo cosciente, sapendo ciò che verrà sentito, visto e udito, sia eccessivamente difficile per la

mente non ancora formata di un bambino appena nato; ma non è così. Un bambino di pochi minuti riesce a muovere il suo piccolo corpo (occhi, mani, bocca, braccia e testa, busto, gambe e piedi) con una graziosa sequenza, come se una danza stesse scorrendo attraverso il suo corpicino. Ritmo e grazia possono essere misurati anche nei movimenti di un feto, catturati da un'ecografia. Se il bambino si muove a scatti, con fremiti, svogliatamente, o senza preoccupazioni c'è da allarmarsi: o sta dormendo, o ha problemi con il sistema nervoso. I dottori comunque hanno la possibilità di accertare la salute del nascituro attraverso un'ecografia. La mente di un bambino appena nato non è affatto omogenea, e ha un autocontrollo consistente sul movimento del proprio corpo.

Tutte le caratteristiche del movimento umano che abbiamo identificato come uniche possono essere viste nel modo sorprendente in cui un giovane bimbo apprende le prime parole con un genitore comprensivo, imitativo e gocosso.

Una corrente scientifica si è formata, pochi decenni fa, riguardo l'origine innata della musica, partendo dalle analisi dei comportamenti nelle discussioni tra genitori e figli e trovando che i lattanti riconoscono e preferiscono i suoni vocalici (Deliège e Sloboda, 1996; Trevarthen, 1999). La conclusione è che i bambini preferiscono suoni emessi da persone con caratteristiche musicali, con un ritmo flessibile e con una qualità narrativa drammatica. I bambini sono nati con una comunicabilità musicale e i compagni più adulti costruiscono intuitivamente i loro comportamenti in base alle preferenze musicali (Papousek, M., 1996).

Così sono state create attività congiunte nelle quali obiettivi e divertimento consapevole degli adulti e dei bambini si mescolano attraverso l'improvvisazione o nella composizione di un pezzo.

Le performance genitori-figli mostrano un'ampia gamma di tempi e di caratteri, ma sono tutte caratterizzate da poliritmia e da melodiose inflessioni sonore; queste caratteristiche, combinate in sequenze cicliche, costituiscono episodi drammaturgici. Alcune canzoni tipiche dei bambini di diverse culture e lingue possono dimostrare questi punti; i bambini, a 5 o 6 mesi, riescono a imparare velocemente canzoni e a partecipare come abili musicisti.

Musica, memoria e storie nelle canzoni per bambini

I messaggi trasmessi musicalmente – racconti senza parole – sono spesso indimenticabili. Questi fissano nella mente esperienze momentanee difficili da scordare. Ogni popolo ha una propria cultura musicale e tutti usano la musica e la danza per tramandare la loro mitologia e la loro arte da generazione in generazione. I più creano e tramandano le tradizioni musicali ai giovani senza l'ausilio di registrazioni, ma attraverso insegnamenti ed esibizioni dal vivo. La musica folk e il jazz vivono e vengono ricordate nei con-

certi (Lomax, 1996; Blacking, 1969; Bjorkvold, 1992). Sicuramente esiste un numero illimitato di versioni, ma un bel canto o una danza possono essere ricordati in questo modo per molti secoli e tramandati a nuovi ascoltatori o ballerini. Basti pensare a come ha migrato la musica folk. Dal Rajasthan alla Grecia e Spagna, dall'Irlanda e dalla Scozia agli USA dove si è mescolata con la musica dei nativi americani, dalla Spagna al Messico e viceversa, dal Portogallo al Giappone e Brasile, dall'Africa in tutto il mondo.

La musica dei bambini ha la stessa resistenza, passa felicemente da una cultura all'altra ed è condivisa da nonni e nipoti. È altamente significativo che una canzoncina per bambini, una volta ascoltata con attenzione, risulti virtualmente indimenticabile come pura musica e che la musica dia alle parole un senso narrativo più ricco e più memorabile.

La relazione melodia-memoria può spiegare una funzione chiave della musicalità o della poetica: la creazione di significati globali più condivisibili e più recuperabili. La ricerca strutturale sulle canzoni per bambini in diverse lingue è stata molto utile per capire come vengono condivisi gli stati d'animo, gli umori e un racconto legato a un dialogo. La sfrontatezza, l'attenzione, il sapore e la distrazione di un bambino possono essere rispecchiate e modificate da una canzone o da una musica puramente strumentale.

Le reazioni alla musica provano che un bambino di 4 mesi è attratto facilmente dalla musica: si muove e balla a tempo con mani e gambe e inizia a capire che le canzoni diventano il modo migliore per esprimere sicurezza nel gruppo (Trevarthen, 1999; 2002).

Abbiamo raccolto e analizzato *baby-songs* in molte lingue; esempi dalla Grecia, dall'Italia e dalla Scozia, sono costruiti piuttosto similmente: sono divisi in varie strofe, ognuna con 4 versi con l'eccezione della Grecia caratterizzata da doppi versi, così da ottenere strofe lunghe il doppio rispetto a quelle italiane o inglesi. C'è una caratteristica principale che li accomuna: la rima tra il 2° e 4° verso.

Ecco un esempio di canzone scozzese:

*Clappa, clappa handies, / Mummy's at the well,
Daddy is away to London, / To buy Leanne a bell.*

Attorno ai 4-6 mesi, i bambini diventano dei veri esperti nel pronosticare il tempo e il ritmo delle canzoni infantili.

Ad esempio, una madre inizia a cantare *Round and round the garden, like a teddy bear* alla sua Leanne di 5 mesi, guardata con ansia dalla figlia. La bambina vocalizza esattamente sulla lunga vocale della parola *bear* e assembla i suoni delle vocali (Trevarthen e altri, 1999).

Un ottimo film di Gunilla Preisler (Stoccolma), riguardante le reazioni di una bambina cieca di 5 mesi verso due canzoni familiari della madre, ci può spiegare alcune cose (Trevarthen, 1999). La bambina è coricata di schiena sul materasso, mentre la madre la sta allattando artificialmente e si diletta a cantare delle canzoncine. La bimba è cieca dalla nascita e non ha mai visto mani di altre persone, ma può accompagnare piccole parti della canzone con gesti espressivi

delle mani che mostrano intelligenza, precisione e talvolta anticipazione della melodia. La bambina muove entrambe le mani, tocca i vestiti, la bottiglia e il muove in aria. La mano sinistra è più attiva e in alcuni punti delle canzoni compie gesti delicati intricati che uniscono le variazioni di pulsazione e melodia con forme appropriate, ondeggiando, estendendo e girando le dita. I suoi gesti raccontano il messaggio in mimo, non in modo verbale. La bambina riesce quindi a ballare su questi momenti drammatici e sul progresso di questo piccolo "mito". Si può notare che svolge tutto questo con movimenti corretti, quasi come farebbe un direttore d'orchestra allenato. Lei sottolinea l'andamento della storia, accentuando

le note acute, piegandosi da una parte per seguire l'impeto dell'energia, chiudendo in modo eloquente le dita e le mani per simboleggiare la chiusura di una frase musicale. La cosa ancora più sorprendente consiste nella capacità di anticipare con gesti per un terzo di secondo la melodia e i cambi di ritmo. È chiaro che la bimba riconosce le canzoni e che le recita in piccola parte a memoria: subito dopo l'inizio della seconda canzone la bimba si muove e sorride e questo fa sicuramente sorridere anche la madre.

È evidente che madre e neonato, a un certo livello, sono esecutori competenti sullo stesso piano.

La bambina è profondamente percettiva e attenta ai sottili tratti musicali del canto che non sono rappre-

Strumenti di conoscenza

AUGUSTO PASQUALI

Sarà perché hanno forme insolite, sarà perché sono oggetti animati da una loro voce, fatto sta che i ragazzi sono in genere molto attratti dagli strumenti musicali. Il più delle volte a soddisfare questa curiosità non basta davvero il poco spazio a essi dedicato dai libri di testo o la buona volontà del docente che si trascina da casa questo o quello strumento. Sfruttando Internet con la classe possiamo senz'altro tentare un approccio più ampio e gratificante.

Per quanto riguarda gli strumenti musicali presenti in orchestra si può incominciare con l'esplorazione di alcuni siti in italiano, come ad esempio www.musicalidea.com/Guida/Ita oppure www.provincia.venezia.it/smac/ipe98/strum.htm, allestito qualche anno addietro dalla scuola media annessa al conservatorio di Venezia. Tuttavia essi non raggiungono la completezza di altri siti in lingua inglese, verso i quali sarà allora bene fare rotta se si vuole impostare un lavoro più completo e attraente.

Affidiamo ad esempio alla classe il compito di esplorare in Rete le famiglie orchestrali (archi, legni, ottoni, percussioni), imparando ad associare a ogni strumento il suo timbro caratteristico. Fra i tanti siti adatti a questo scopo segnaliamo datadragon.com/education/instruments e library.thinkquest.org/11315/instrum.htm, dove sono presenti degli esempi sonori in formato *wave* o *aiff* che si possono ascoltare direttamente o scaricare sul disco rigido.

Il lavoro diventa più interessante se ai ragazzi si presentano gli strumenti musicali non come semplici oggetti sonori, ma come straordinarie testimonianze di culture diverse nello spazio e nel tempo: ecco allora

che lo strumento musicale si trasforma davvero in strumento di indagine e conoscenza della realtà. Seguendo questa impostazione si può programmare un'attività didattica volta a far scoprire alla classe gli strumenti musicali di mondi più o meno lontani dal nostro. Tale attività ben si presta a essere effettuata *online* a piccoli gruppi: ognuno di questi dovrà esplorare una serie di siti con il compito di redigere per ogni strumento prescelto una scheda multimediale, ovvero una tabella che preveda la descrizione scritta dello strumento stesso, una serie di fotografie e/o disegni e, quando è possibile, qualche esempio audio dimostrativo del timbro caratteristico. Il tutto naturalmente da scaricare dalla rete, stando bene attenti a non violare alcun *copyright*!

I siti che possono essere fruttuosamente consultati sono naturalmente molti: cominciamo con il consigliarne uno in italiano, *Cupa Cupa* (www.cupacupa.com/strumenti/index.asp), che fa parte di un bel portale dedicato all'etnomusicologia, ma che purtroppo non offre una grande scelta e neppure esempi d'ascolto. Così come non ne offre il pur curato www.si.umich.edu/chico/instrument, dove tuttavia è possibile trovare un'ampia rassegna di strumenti da tutto il mondo. RegISTRAZIONI in formato *wave* da scaricare sul proprio hard disk si possono invece trovare presso il sito denominato *Musical Instruments of the World* (www.eyeneer.com/World/Instruments/index.html).

Infine un ultimo consiglio: non tralasciate la consultazione di qualche sito commerciale di vendita di strumenti *online*, come ad esempio quello della *Ethnic Musical Instrument Company* (www.mid-east.com), che consente di rintracciare foto di strumenti inusuali sovente di alta qualità.

sentabili completamente né nel testo né nella partitura. La canzone cantata dalla madre non è presa da uno spartito, ma è fedele all'intenzione musicale. Lei parla uno svedese corretto, ma non è tanto il testo che influenza la bambina, quanto piuttosto il ritmo e l'espressione melodica. Spettrografi mostrano sottiliezze di interpretazione che mancano alle notazioni musicali o ai testi scritti delle poesie.

L'idea di guardare la coreografia e la comunicazione musicale allo stesso tempo si sta rivelando molto utile nel chiarire come la bambina e la madre possano coordinare le loro espressioni così precisamente e con naturalezza. Siamo infatti del parere che un bimbo piccolo dovrebbe esprimere se stesso più con gesti delicati che con la sua voce.

Bisogna quindi prestare attenzione alla danza del bimbo durante un discorso o una canzone della madre. Questo potrebbe essere collegato con lo sviluppo dell'alfabeto muto dei bambini sordi. Un bimbo sordo con meno di un anno, soprattutto se ha genitori che conoscono tale linguaggio, potrebbe iniziare a balbettare a gesti attorno ai sei mesi in modo ritmico, come fa un bambino normale quando balbetta (Petitto e Marenette, 1991; Petitto e altri, 2002). Mentre le mani studiano la lingua come la voce, il bambino acquista sempre più una migliore espressione mimica. È per questo motivo che utilizziamo gesti durante una discussione, come supporto alla lingua per una migliore comprensione (Golden-Meadow, 2003). I due sistemi quindi si sono evoluti in modo complementare.

Il potere della musica di confortare e guarire

Una malattia emozionale è espressa da un esaurimento di fiducia e confidenza e da una perdita di stimoli al movimento. L'impulso di capire viene infatti ostacolato da paura o collera e viene a mancare il controllo. Le espressioni degli altri sono difficili e dure da capire e da controbattere e la persona malata viene sopraffatta da stanchezza, vergogna e paura. Ci sono inoltre tipologie di tutti i disordini dello sviluppo dei bambini, che vengono contrassegnate, in termini diagnostici, come forme di autismo, ADHD, sindrome di Down ecc.

Al centro di questi disturbi dello spirito umano e della sua socievolezza c'è la mancanza di una comunicazione musicale, o di limitazioni nella conversazione musicale. Questo è il motivo per cui un esperto di musicoterapia può aiutare dando al paziente forza e confidenza per i propri sentimenti, sostenendo quelli deboli e calmando quelli agitati, comunicando stati intersoggettivi gratificanti e migliorando le performance motorie ed emozionali, raggiungendo l'armonia della comunicazione interpersonale (Trevarthen e Malloch, 2000). La forza della sensibilità musicale comunicativa è maggiormente evidente quando il paziente è seriamente affetto da handicap mentale o da psicosi e apparentemente incapace di azioni volontarie come modificare l'espressione in caso di tristezza e panico (Aldridge, 1996; Wigram e De Backer, 1999).

La musica può lavorare molto bene con un bambino troppo esuberante, intollerante o incapace di parlare in modo da farsi capire dagli altri. Lo si può rendere entusiasta e contento di creare un dialogo musicale con un partner (Robarts, 1998; Trevarthen, 2001b). In psichiatria, relazionando con chi è privo di spirito d'azione, è necessario cercare di salvare coloro che non riescono a fare connessioni. Per riuscire non è sufficiente esercitare l'apprezzamento alla vita e l'autostima in una attività sociale, ma abbiamo bisogno di sapere di più cosa significhi questo nella vita interpersonale e nel suo sviluppo.

L'analisi della musicoterapia può rivelare come la musica aiuti i pazienti a recuperare il controllo e a diventare volenterosi, a comunicare liberamente con un'altra persona (Pavlicevic e Trevarthen, 1989; Pavlicevic e altri, 1994).

Se una madre non reagisce con precisione ritmica in un dialogo o con espressioni facciali, un bambino di due mesi potrebbe diventare chiuso e disinteressato. Se invece la madre fosse soggetta alla depressione post-parto troverebbe difficile soddisfare i bisogni del bambino. Abbiamo usato le analisi per dimostrare in che modo il discorso della madre diventa musicalmente stonato. Louiss Robb (1999) ha scoperto che la parlata della madre depressa ha un'intonazione troppo bassa e manca di una regolarità ritmica sufficiente a dare al neonato una piccola possibilità di partecipazione musicale. Maya Gratier (1999) ha scoperto che le madri indiane immigrate a Parigi utilizzano un tono di voce più basso con i loro figli rispetto alle madri francesi in Francia o a quelle indiane in India.

Evidentemente il semplice fatto di trovarsi fuori dalla comunità natale e dalla propria cultura può rendere più insicura una madre, anche nell'ambito relazionale con il figlio. Sentirsi parte di una comunità è importante sia per la felicità del bimbo sia per quella della madre.

La musicalità nell'insegnamento stimola collaborazione e creatività

In campo educativo riteniamo l'entusiasmo e la consapevolezza dell'ansia per lo studio componenti chiave per un insegnante che deve essere in grado di vedere nuove potenzialità nelle quali operare. "Teaching-learning" (insegnare ascoltando) è un'attività collaborativa, realizzabile efficacemente con gruppi di studenti. Come afferma Bruner (1996): «l'insegnamento è soprattutto intersoggettivo oltre che istruttivo». La sua motivazione e il suo scopo è la scoperta condivisa, non il raggiungimento di traguardi prescritti in un curriculum che vede l'intero processo con i suoi risultati dall'inizio, come il piano della produzione annuale in un'azienda.

Se le arti creative vengono viste come un essenziale prodotto della natura umana, piuttosto che un'abilità acquisita e una serie di formule tradizionali per la costituzione di costrutti e racconti, si dovrebbero allora

trovare standard di bellezza condivisi. Riflettendo su questo problema, Dissanayake (2000) ha notato che la ricerca dei bambini per un compagno intimo può contribuire a capire perché l'arte è importante presso la società umana. Musica, danza, teatro, letteratura e arti visive – scultura, pittura, architettura e disegno – sono praticate così intensamente e con tali emozioni, condivise o discusse così prontamente, che il pensiero razionale e il sistema formale di analisi falliscono nel raggiungimento di un giudizio umanitario.

La socializzazione dei bambini ai primi passi e la costruzione di una propria autonomia nel periodo prescolastico sono elementi basati su responsabilità e disposizione a imparare e dipendono dalla comprensione reciproca tra genitori e bambini (Forman e Kochanska, 2001). Si presume che questa sensazione di stati d'animo espressi durante una comunicazione sia un fattore chiave nello studio scolastico (basato sulla comunicazione tra insegnante e alunno).

Anche questo può essere esaminato. Stiamo progettando una ricerca con gli insegnanti volta a scoprire come ottenere una scuola più divertente e più efficace per quanto riguarda il tono vocale degli insegnanti. Malloch userà programmi per misurare il ritmo e la musicalità espressiva della conversazione in classe, analizzando i video della registrazione sonora del dialogo tra insegnante e allievi. Speriamo di chiarire come la qualità della comunicazione di un'insegnante possa aiutare i bambini, pensando, imparando e guadagnando sicurezza nel loro capire e nei loro schemi. Riteniamo che questo darà agli insegnanti una maggiore consapevolezza del proprio metodo d'insegnamento e agli allievi una maggiore soddisfazione di apprendimento. È stato dimostrato che gli insegnanti guadagnano in comprensione, confidenza e migliorano il lavoro con ragazzi, attratti dal loro modo di comunicare.

Ritmo e armonia nell'ecologia vocale

Erickson, ora professore di etnologia dell'educazione a UCLA, ha riportato in notazione musicale le interazioni vocali di un insegnante con un gruppo di bambini. Così facendo ha scoperto che le parole accentate e le sillabe creavano un senso ritmico nel dialogo, evidente anche nei gesti del corpo e nello spostamento dello sguardo. In un effettivo discorso in classe, le sillabe accentate creavano un andamento ritmico e questa coerenza ritmica nella pronuncia manteneva uniti pensiero e linguaggio della classe. Conclude dicendo che la regolazione del tempo sembra essere ciò che unisce l'intera ecologia dell'interazione nella sua esibizione, in entrambi suo reciproco e complementare aspetto (Erickson, 1996).

Una focalizzazione sui tempi delle iterazioni nella conversazione mette in luce la narrazione come una unità di pensiero (Bruner, 1991).

Un ritmo e una prosodia chiari e comprensibili con i bambini piccoli aiutano sia lo studio che il pensiero della lingua. La proposta che facciamo consiste nel-

l'estendere il metodo di studio ritmico e le qualità emozionali del discorso degli insegnanti a quello dei bambini piccoli. Si conosce ancora abbastanza poco riguardo ai dettagli della risposta del bambino all'insegnante; la ricerca è infatti focalizzata sull'analisi del contenuto del discorso dell'insegnante. In uno studio sperimentale fatto a Fife, Scozia, Robb e altri (2003) osservarono che gli insegnanti esperti e competenti erano più attenti, umoristici, e davano agli allievi risposte più tolleranti, accomodanti, riconoscenti e metacognitive.

Stavano sempre in contatto e mantenevano unito l'intero gruppo. L'analisi dello spettro vocale, usato con i bambini, mostrava che il tempo e la metrica dei messaggi dell'insegnante erano molto importanti. Insegnanti efficaci hanno mostrato maggior sintonia reciproca con gli allievi nel profilo vocale, nella formulazione di frasi coerenti, in scambi di turno non ambigui.

Questi risultati indicano che occupandosi della *qualità della comunicazione* nello stesso modo in cui ci si occupa del contenuto, si può migliorare l'insegnamento e l'apprendimento. Mettono in luce l'importanza del modo di *parlare degli insegnanti* e suggeriscono che i significati emotivi nella voce possono generare partecipazione, autostima e motivazione.

L'esplorazione della musicalità nella vita di un bambino conferma l'idea che l'espressione libera e amichevole di quello che noi chiamiamo *impulso emotivo intrinseco* del movimento e del sentimento è necessario per lo sviluppo della mente e della salute emotiva.

Questo è il motivo per cui la musica ha un valore unico e permanente per l'educazione e per questo la comunicazione musicale può essere una terapia tanto potente. Catherine Bateson, antropologa e linguista che diede il nome alla protoconversazione si convinse che i talenti innati di un bambino sono il fondamento sia dell'apprendimento del linguaggio sia delle «pratiche di benessere rituale» (Bateson, 1979).

Tutte le magnifiche creazioni di artisti ed esecutori musicali provengono dalla stessa fonte innata nella natura umana, che la scienza psicologica sta appena iniziando a capire.

(traduzione di Marco Dal Bon)

L'articolo riprende il testo apparso in un numero speciale di *Musicae Scientiae*, the Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ERSCOM), intitolato "Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication", 1999, ISSN 1029-8649.

Bibliografia

- GRATIER M., 1999, "Expressions of belonging: the effect of acculturation on the rhythm and harmony of mother-infant vocal interaction", pp. 93-122.
MALLOCH S., 1999, "Mothers and infants and communicative musicality", pp. 29-58.

- MERKER B., 1999, "Synchronous chorusing and the origins of music", pp. 59-73.
- ROBB L., 1999, "Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of post-natal depression", pp. 123-154.
- TREVARTHEN C., 1999, "Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication", pp. 155-211.
- Altri Riferimenti**
- ALDRIDGE D., 1996, *Music Therapy Research and Practice in Medicine: From out of the Silence*; Jessica Kingsley, London.
- BATESON M. C., 1979, "The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development", in BULLOWA M., *Before Speech: The Beginning of Human Communication*, Cambridge University Press, London, pp. 63-77.
- BEEBE B., JAFFE J., FELDSTEIN S., MAYS K. & ALSON D., 1985, "Inter-personal timing: The application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions", in FIELD F.M., FOX N., *Social Perception in Infants*. Norwood, N.J. Ablex, pp. 217-248.
- BEEBE B., STERN D. JAFFE J., 1979, "The kinesic rhythm of mother-infant interactions", in: SIEGMAN A. W. & FELDSTEIN S., *Of Speech and Time; Temporal Speech Patterns in Interpersonal Contexts*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 23-34.
- BLACKING J., 1969, "The value of music in human experience", The 1969 Yearbook of the International Folk Music Council. (ripubblicato come primo capitolo "Expressing human experience through music") in BOHLMAN P., NETTL, B., 1995, *Music, Culture and Experience: Selected Papers of John Blacking*, University of Chicago Press, Chicago.
- BJØRKVOLD J.-R., 1992, *The Muse Within: Creativity and Communication, Song and Play from Childhood through Maturity*, Harper Collins, New York.
- BRUNER J. S., 1991, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- BRUNER J. S. 1996, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- CLYNES M., 1982, *Music, Mind and Brain: The Neuropsychology of Music*, Plenum Press, New York/London.
- DELIÈGE I. & SLOBODA J., 1996, *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford.
- DISSANAYAKE E., 2000, *Art and Intimacy: How the Arts Begun*, University of Washington Press, Seattle and London.
- DONALD M., 2001, *A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness*, W.W. Norton, New York.
- ERIKSON F., 1996, "Going for the zone: Social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations" in, HICKS D., *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge University Press, New York, pp. 29-62.
- FORMAN D. R., KOCHANSKA G., 2001, "Viewing imitation as child responsiveness: A link between teaching and discipline domains of socialization", in *Developmental Psychology*, 37(2): 198-206.
- GOLDIN-MEADOW S., 2003, *Gesture*, In NADEL L. *Encyclopedia of Cognitive Science*, Vol. 2, Nature Publishing Group, London. pp. 289-293.
- LEE D. N., 1998, "Guiding movement by coupling taus", in *Ecological Psychology*, 10(3-4): 221-250.
- LOMAX A., 1968, *Folk Song Style and Culture*, American Association for the Advancement of Science, Washington.
- PAPOUSEK H., 1996, "Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality" in DELIÈGE I., SLOBODA J., *Musical Beginnings: Origins And Development Of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford, New York, Tokyo, pp. 37-55.
- PAPOUSEK M., 1994, "Melodies in caregivers' speech: A species specific guidance towards language", in *Early Development and Parenting*, 3, 5-17.
- PAPOUSEK M., 1996, "Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy" in DELIÈGE I., SLOBODA J., *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, Oxford University Press, Oxford, pp. 88-112.
- PAPOUSEK M., PAPOUSEK H., 1981, "Musical elements in the infant's vocalization: their significance for communication, cognition, and creativity", in LIPSITT L. P., ROVEE-COLLIER C. K. *Advances in Infancy Research*, Vol. 1, Norwood, NJ Ablex, pp. 163-224.
- PAVLICEVIC M., TREVARTHEN C., 1989, "A musical assessment of psychiatric states in adults", in *Psychopathology*, 22, pp. 325-334.
- PAVLICEVIC M., TREVARTHEN C., DUNCAN J., 1994, "Improvisational music therapy and the rehabilitation of persons suffering from chronic schizophrenia" in *Journal of Music Therapy*, 31(2), pp. 86-104.
- PETITTO L. A., MARENTETTE P. F., 1991, "Babbling in the manual mode, evidence for the ontogeny of language", in *Science*, 251, pp. 1493-1496.
- PETITTO L. A., HOLOWKA S., SERGIO L. E. & OSTRY D., 2002, "Language rhythms and baby hand movements", in *Nature*, 413: pp.35-36.
- ROBARTS J. Z., 1998, "Music therapy for children with autism", in TREVARTHEN C., AITKEN K. J., PAPOUDI D., ROBARTS J. Z., "Children with Autism: Diagnosis and Interventions to Meet their Needs", Jessica Kingsley, London, pp. 172-202.
- ROBB L., SIMPSON R., FORSYTH P. & TREVARTHEN C., 2003, "Satisfying and effective teacher-class communication and its implications for Video Interaction Guidance", (in preparazione).
- STERN D. N., 1999, "Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience", in ROCHAT P., *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, Mahwah, NJ Erlbaum, pp. 67-90.
- STERN D. N., 2000, *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development Psychology*, Basic Books, New York.
- TRAINOR L. J., 1996, "Infant preferences for infant-directed versus non-infant-directed play songs and lullabies", in *Infant Behavior and Development*, 19, pp. 83-92.
- TREHUB S. E., 1990, "The perception of musical patterns by human infants: The provision of similar patterns by their parents", in BERKLEY M. A., STEBBINS W. C., *Comparative Perception Mechanisms*, Vol. 1, Wiley, New York, pp. 429-459.
- TREHUB S. E., UNYK A. M., KAMENETSKY S. B., HILL D. S., TRAINOR L. J., HENDERSON J. L. & SARAZA M., 1997, "Mothers' and fathers' singing to infants" in *Developmental Psychology*, 33, pp. 500-507.
- TREVARTHEN C., 2001a, "Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development and significance for infant mental health", in *International Journal of Infant Mental Health*, 22(1-2) pp. 95-131.
- TREVARTHEN C. 2001b, "Autism, sympathy of motives and music therapy", in *Enfance*, No. 1/2001, pp. 86-99.
- TREVARTHEN C., 2002, "Origins of musical identity: evidence from infancy for musical social awareness" in, MACDONALD R., HARGREAVES D. J., MIELL D., *Musical Identities*, Oxford University Press, Oxford, pp. 21-38.
- TREVARTHEN C., MALLOCH S., 2000, "The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect". in *Norwegian Journal of Music Therapy*, 9(2), pp. 3-17
- TREVARTHEN C., MALLOCH S., 2002, "Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride", in *Zero to Three*, September 2002, Vol. 23 (1), pp. 10-18.
- TREVARTHEN C., KOKKINAKI T., FIAMENGGI G. A. Jr., 1999, "What infants' imitations communicate: with mothers, with fathers and with peers" in NADEL J., BUTTERWORTH G. *Imitation in Infancy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 127-185.
- WIGRAM A., DE BACKER J., 1999, *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*, Jessica Kingsley, London.

Accordo

FRANCESCO BELLOMI

Paul McCartney racconta di aver attraversato, quando era un ragazzo alle prime armi con la musica, tutta la città di Londra per andare a casa di un chitarrista che sapeva suonare un accordo fantastico e bellissimo: l'accordo di *do* settima diminuito. A leggere questa storiella viene un po' da ridere ai musicisti classici, che chiamano questo stesso accordo "accordo di quinta specie" o settima di sensibile, o settima diminuita su *do*, e possono trovarlo accuratamente classificato, etichettato e descritto anche nel più banale manuale di armonia (la scienza degli accordi).

Ma la storiella in realtà dice un'altra cosa: che i musicisti non classici si innamorano degli accordi per averli sentiti, qualche volta non sanno nemmeno come si chiamano ma li usano; quelli classici invece li devono studiare sulla carta (dei libri) e solo in qualche raro caso li riconoscono quando li sentono con le orecchie.

Accordo è, per definizione, l'esecuzione contemporanea di più suoni. Una definizione apparentemente chiara e semplice, in realtà problematica come un nido di vespe. Perché potrei dire:

a) il rumore del traffico che entra in questo momento dalla finestra, fatto dalle sovrapposizione di più suoni, motori, clacson, frenate, sgommate, urla di tassisti nevrotici, radio con la techno a tutto volume, una sirena di ambulanza ecc. è un accordo;

b) chiuso nel silenzio di una stanza isolata acusticamente, emetto un unico piccolo suono con la voce e dato che, a voler essere precisi, in questo suono sono presenti suoni diversi detti armonici, anche questo è un accordo;

c) tutti gli strumenti di un'orchestra gigantesca producono contemporaneamente lo stesso suono: è un accordo sì o no?

Andare per il sottile dal punto di vista acustico complica maledettamente le cose, inoltre molti serissimi e posati musicisti giurano che il rumore del traffico non è un accordo. E allora? Come sempre bisogna fare i conti con chi hai davanti, cioè con il contesto culturale. Il concetto stesso di accordo (musicale) ha probabilmente una data di nascita e una storia tutt'altro che lineare.

Per il musicista rinascimentale, ascoltare i tre suoni che compongono l'accordo di *re* minore, sapere che questi suoni hanno fra loro dei rapporti matematici precisi, verificare che la sonorità complessiva è qual-

cosa di bello e gradevole per l'udito, era probabilmente la dimostrazione inequivocabile che esisteva l'armonia delle sfere, che l'intero universo era governato da rapporti matematici e armoniosi, che Pitagora aveva stramaledettamente ragione nelle sue teorie.

Oggi la triade di *re* minore è un costrutto culturale tra tanti altri, qualcuno usa ancora costrutti di questo tipo, altri non più. Quindi esistono musiche dove gli accordi ci sono e sono importanti e accuratamente selezionati e costruiti e altre dove gli accordi, pur essendo, sono meno importanti e non sono il fattore cruciale. L'intera storia della musica occidentale recente può essere vista, e di fatto è stata vista spesso, come una progressiva conquista di costrutti accordali sempre più ricchi e complessi.

Molti musicisti hanno addirittura elaborato un sistema di accordi personale (Hindemith) o hanno trovato accordi "personali" ai quali erano particolarmente affezionati (l'accordo mistico di Scriabine, la dominante di Gershwin). Altri hanno scritto intere opere musicali elaborando un singolo, meraviglioso accordo (La *Sagra* di Stravinsky). Quando il sistema armonico tonale non ce l'ha più fatta a raccontare con i propri schemi quello che stava succedendo agli accordi, sono nati nuovi approcci descrittivi e classificatori o, come qualcuno preferisce chiamarli, "agglomerati o insiemi di suoni", ad esempio la *Pitch Set Theory* di Allen Forte e altri. Un'applicazione della teoria degli insiemi di Kantor all'analisi e teoria musicale.

Come ho già detto, la parte della teoria musicale che si occupa degli accordi si chiama armonia. I manuali di armonia che sono stati scritti e pubblicati negli ultimi secoli sono diverse migliaia. Dicono quasi tutti le stesse cose, e in più di qualche caso, sia antico che moderno, gli autori si scopiazzano fra loro.

Quando qualcuno mi chiede da cosa è meglio cominciare lo studio dell'armonia io propongo un esercizio un po' brutale, assente da tutti i manuali che conosco: «Prendi uno strumento che possa produrre più suoni contemporaneamente, prova delle combinazioni e sovrapposizioni di suoni a caso, se ne incontri qualcuna che ti piace, fermati e annotala sul quaderno. Continua così fino a quando non hai riempito almeno un paio di quaderni». Di solito, lo studente che usa le orecchie, arrivato alla quarta pagina ha già le idee chiare su cosa vuole dal punto di vista degli accordi.

Poi si comincia a studiare tutta la storia, ma la fede cieca (e sorda) nel manuale di armonia è un pericolo scongiurato per sempre.

Esperienze musicali a misura di bambino

In un contesto culturale che sempre più spesso prevede la multimedialità come forma di comunicazione, è necessario individuare modalità di intervento educativo che considerino l'esperienza extrascolastica dei bambini come risorsa per l'apprendimento. In questo articolo, che riprende l'intervento presentato al convegno Siem di Rimini dello scorso aprile, l'autrice suggerisce alcune direzioni per costruire nuove metodologie didattiche.

L'immaginario sonoro di bambini e adulti cambia rapidamente, in relazione al trasformarsi dell'ambiente in cui si vive e degli oggetti che la cultura e il mercato propongono e che diventano a poco a poco familiari. I suoni del quotidiano infatti non solo costituiscono la colonna sonora che ciascuno associa alla propria storia e ai significati affettivi e sociali particolari, ma costruiscono giorno dopo giorno i nostri gusti musicali e le nostre abitudini d'ascolto, anche quando non ne siamo davvero consapevoli, o quando influiscono per contrapposizione.

Ciò che cambia nell'esperienza musicale non è dunque solo la tipologia dei suoni più familiari (oggi probabilmente quelli meccanici ed elettronici tendono a prevalere su quelli naturali), ma anche il significato che ciascuno di noi attribuisce alle varie tipologie: non cambia solo la qualità dei suoni ascoltati, ma anche le categorie emozionali e simboliche con cui vengono percepiti ed elaborati.

E in questo trasformarsi dei gusti, talvolta può capitare di stupirsi piacevolmente per la raffinatezza che i bambini dimostrano nelle loro scelte musicali. Come ad esempio (è capitato in una scuola dell'infanzia, con bambini di quattro e cinque anni) l'eliminazione della sigla dei loro cartoni preferiti a favore di tre minuti di *Stomp*, spettacolo di percussioni che mette in scena le potenzialità musicali di oggetti comuni, e che offre l'ascolto di una texture ritmica, perfetta e cangiante eseguita da bastoni, considerata decisamente più interessante.

Questa scelta, apparentemente poco convenzionale, è forse soltanto lontana dall'immaginario musicale che spesso chi parla di educazione continua ad attribuire all'infanzia e invece molto congruente con la realtà sonora contemporanea abitata anche dai più piccoli, e può essere un interessante punto di partenza per in-

FRANCA MAZZOLI

terrogarsi sui criteri che oggi determinano gusti e competenze musicali dei bambini.

Il quotidiano e la musica

Chi lavora nella scuola ha continuamente l'occasione di verificare quanto l'ambiente sonoro in cui si vive, e soprattutto la relazione che con esso si stabilisce, condizionino i modi di approccio e di conoscenza della musica nei bambini. I suoni che li circondano a casa, in strada, a scuola, quelli che incontrano attraverso il cinema, la televisione, la radio, quelli che producono in prima persona per svariati motivi (evidenziare uno stato d'animo, ricordare qualcuno o qualcosa o anche semplicemente per il puro piacere di farlo) costituiscono un patrimonio musicale estremamente eterogeneo che costruisce la loro cultura musicale, ma anche i modi di intenderla.

Mi sembra poi importante ricordare che nei bambini l'esperienza musicale è sempre fortemente permeata dal piacere legato alla percezione dei suoni e alla capacità di viverli anche attraverso una corporeità che sa entrare in risonanza con le loro caratteristiche, scoprendone le infinite possibilità combinatorie. Gli adulti si sono invece così allontanati dalle capacità sensoriali che avevano alla nascita, da non riuscire più a percepire la ricchezza degli stimoli sonori presenti nell'ambiente, né a comprendere il piacere che i più piccoli traggono nello scoprirli. Abituati ad accontentarsi di un ruolo di ascoltatori, più o meno competenti, che prevede l'elaborazione concettuale come unica modalità cognitiva, considerata più evoluta ed efficace, gli adulti tendono ad attribuire poco valore alle esperienze sonore che utilizzano il corpo e la sensorialità come strumenti privilegiati.

Eppure, basta stare accanto a un bambino che esplora con attenzione una scatola di latta o un sonaglio, notando l'interesse che lo immobilizza quando per caso viene scoperto un suono nuovo, o la caparbità con cui cerca di ritrovare una, due, tre, infinite volte un effetto desiderato, per il piacere della scoperta che la manipolazione del suono può regalare. Ed è importante sottolineare che questo piacere legato all'attività esplorativa si ricollega a processi di analisi e rielaborazione degli elementi che entrano in gioco, e quindi possiede già una dimensione simbolica significativa.

Al contrario, si tende ancora a considerare le esperienze esplorative dei bambini soltanto nei loro aspetti più concreti, dimenticando che nei primi anni di vita la dimensione senso-motoria del gioco ha un ruolo centrale non solo nell'organizzazione delle azioni, ma anche del pensiero. La conoscenza passa infatti attraverso la sperimentazione, la ripetizione e l'elaborazione di azioni motorie che costruiscono schemi logici e competenze simboliche fondamentali che continueranno a essere importanti (e devono essere alimentate) anche quando verranno acquisiti strumenti cognitivi legati al linguaggio verbale e al pensiero astratto. E poiché oggi i linguaggi non verbali sono ormai parte integrante della cultura contemporanea, i più piccoli sono abituati a decodificare suoni e immagini che hanno un ruolo essenziale nella comunicazione multimediale, e sviluppano forme di pensiero che prevedono non solo l'astrazione, ma anche l'immersione come modalità di percezione ed elaborazione cognitiva.

È quindi sempre più urgente che gli adulti diventino consapevoli della dimensione cognitiva dell'esperienza corporea, sensoriale e motoria, che non si limita all'acquisizione di competenze legate alla percezione e al movimento, ma costruisce strutture di pensiero e di elaborazione linguistica che i bambini applicano anche al di fuori dell'ambito senso-motorio, oggi valorizzate da molti ambienti di esperienza (televisione, computer, videogioco), anche se poco considerate a scuola.

Multimedialità e apprendimento

Paradossalmente, nei laboratori di educazione musicale proposti nelle scuole (dell'infanzia, elementare e media), spesso i bambini esprimono un sapere musicale fortemente radicato nell'esperienza televisiva, argomentato attraverso convinzioni dedotte da una fruizione attenta e spesso critica.

A cinque, sei anni, ad esempio, i consumatori più affezionati dei documentari sugli animali, affermano con grande tranquillità che «quando arrivano i leoni o le tigri si sentono sempre i tamburi» e che invece «quando ci sono i pesci che nuotano si sente quello strumento come un carillon dei bambini piccoli» (cioè l'arpa, che non è conosciuta come oggetto, ma identificata come timbro). Verso i dieci anni, molti bambini conoscono empiricamente, ma in modo assai preciso, la funzione della colonna sonora, e sono capaci di sintesi efficaci come: «si può sentire anche quello che non si vede, e poi ti sembra di averlo visto».

Certo i bambini non sanno definire in termini tecnici quando nell'audio televisivo compaiono suoni *in*, *off* e *over*, ma sanno perfettamente comprendere gli intenti narrativi del prodotto che guardano sulla base dei suoni che compongono la colonna sonora, distinguendo tra quelli che mirano a un effetto realistico o invece fantastico. Come l'hanno imparato?

Semplicemente guardando e ascoltando, cogliendo connessioni significative tra elementi casuali e ricorrenti, e deducendo a poco a poco la struttura grammaticale del linguaggio televisivo che li vede spettatori più attenti e meno passivi di quanto gli adulti possano pensare.

Ovviamente si tratta di un percorso di scoperta e rielaborazione del tutto autonomo e sotterraneo, che utilizza criteri molto diversi da quelli dell'alfabetizzazione scolastica, perché diverse sono le modalità di apprendimento richieste dai singoli linguaggi.

Nei linguaggi che operano per astrazione è infatti la grammatica, cioè l'insieme di regole che assegnano significato ai segni e alle loro combinazioni, a guidare le modalità della visione e a trasformare ciò che viene percepito in messaggio. Nei prodotti multimediali, invece, la combinazione tra visione e ascolto offre la possibilità di accedere a messaggi complessi anche senza conoscere la grammatica di riferimento, perché si può leggere il prodotto con strumenti legati alla sensorialità, scoprendo a poco a poco le connessioni tra i diversi elementi linguistici, fino ad arrivare a padroneggiare l'alfabeto di riferimento.

Uno stesso testo televisivo può quindi essere letto in modi molto diversi, in relazione alle strutture di apprendimento che si utilizzano: gli adulti, formati da una cultura prevalentemente alfabetica, tendono a leggere i testi secondo un approccio lineare che privilegia la narrazione per sequenze, in coerenza con quanto stabilito dalle grammatiche di riferimento acquisite. Al contrario i bambini e i ragazzi, cresciuti in una cultura che utilizza logiche di apprendimento per immersione, tendono a ricercare particolari e nessi narrativi secondo schemi reticolari, che progressivamente mettono a fuoco alcuni particolari del testo e li collegano ad altri, secondo criteri arbitrari e personali.

Un bambino e un adulto che guardano e ascoltano insieme la Tv, spesso non vedono né ascoltano lo stesso testo audiovisivo, perché lo decodificano secondo schemi percettivi e analitici molto diversi. L'adulto tenderà a cercare la storia, la linearità, la sequenza causa/effetto. Il bambino sarà invece più attratto dai rapporti figura/sfondo, suono/immagine, da analogie visive e sonore, ritmi sincroni o asincronie.

I modi in cui la Tv oggi confeziona la sua componente audio, condiziona i bambini nello sviluppo di forme di pensiero basate sulla combinazione tra visione e ascolto. Perché oltre a rendere presente ciò che non si vede, come precedentemente affermato, il suono viene abitualmente utilizzato nei testi televisivi per sottolineare o aggiungere significato emotivo alle immagini, evidenziare una polisemia, scandire i tempi di chi guarda secondo un ritmo predeterminato. Dunque la sua presenza e le modalità con cui viene orga-

nizzato risultano sempre determinanti nella costruzione del significato delle immagini e del flusso di parole che attraversa continuamente l'audio di qualunque programma televisivo.

E proprio questa varietà di utilizzo e di combinazione tra suoni, musica e immagini risulta spesso l'elemento che rende così attraente per i bambini stare davanti al televisore, qualunque sia il tipo di programma in onda al momento: perché sono più interessati a capire il linguaggio utilizzato che non i singoli contenuti che di volta in volta vengono proposti.

Così, nonostante i prodotti della nostra televisione siano quasi sempre spazzatura sul piano dei contenuti, e quindi risultino inevitabilmente insoddisfacenti per gli adulti che li leggono secondo un'ottica alfabetica, il loro standard di alta qualità a livello tecnico coinvolge e soddisfa chi è disposto a immergersi nel ritmo visivo e sonoro costruito da apparato scenico, luci, regia, sonoro, ritmo di montaggio estremamente curati.

Per accettare questa differente visione dello stesso prodotto, e conferire dignità cognitiva anche all'esperienza televisiva dei bambini, può essere utile ricordare la complessità del meccanismo di lettura non alfabetica, ampiamente acquisita in campo artistico. Da tempo infatti l'arte contemporanea ci ha abituato a considerare del tutto accettabili anche elaborati "senzaitolo" o con titoli-didascalia che indicano soltanto il materiale o la tecnica utilizzati dall'autore. Il meccanismo implicito in questo tipo di definizione valorizza più l'interpretazione di chi è chiamato a leggerle, ed evidenzia la molteplicità dei significati che possono essere attribuiti allo stesso oggetto, senza preferirne uno in particolare, ma accogliendo ogni interpretazione possibile.

È forse questo il segreto per leggere con occhi critici la televisione di oggi, mettendo in secondo piano i contenuti (o criticandoli in modo radicale, unitamente a quelli proposti da stampa e radio!), e concentrando l'analisi sulle modalità linguistiche utilizzate, considerate esse stesse messaggio.

Effetti collaterali

È innegabile che l'onnipresenza quotidiana di suonerie di telefoni cellulari e attese telefoniche, sigle televisive e radiofoniche che propongono strutture musicali banalizzate e semplificate nella loro qualità timbrica e armonica, se forse rende più familiari frasi e sequenze melodiche, nello stesso tempo allontana dal piacere sensoriale che può regalare l'ascolto, appiattendolo la qualità del suono a una gamma molto ridotta. In questo senso la maggiore quantità di occasioni di contatto con materiali musicali non si traduce in una maggiore capacità di percezione e conoscenza, ma al contrario genera una diffusa incapacità di ascoltare e comprendere i fenomeni musicali, troppo incessantemente presenti nella nostra vita per poter essere apprezzati o per lo meno selezionati e distinti, rispetto alla loro diversa qualità.

E anche per i bambini, sono troppi gli oggetti a loro

disposizione che producono suono in modo inutile e casuale dovuto all'inserimento di microchip musicali (nei libri cartonati, nei pupazzi, negli oggetti in plastica, addirittura in miniaturizzazioni in plastica di strumenti musicali!) che invece di arricchire le loro possibilità di scoperta, le impoveriscono o addirittura le bloccano. L'onnipresenza di queste nenie ripetitive e immutabili, che si attivano indipendentemente da ciò che il bambino desidera o intende fare, tende ad alienare il valore dei suoni, facilmente riproducibili con la tecnologia digitale, ma fuori da un contesto significativo (perché legato a un'azione diretta e intenzionale) e di bassissima qualità timbrica.

Perché i bambini possano ricostruire un rapporto significativo con la musica e i suoni, è quindi necessario da un lato potenziare le occasioni di sperimentazione diretta di giochi esplorativi che, mettendo in gioco corpo, oggetti, voce, consenta di ricostruire un legame personale con la produzione di suono, dall'altro cercare di costruire situazioni di confronto e di scambio che permettano di saldare l'esperienza di produzione diretta alle competenze acquisite attraverso l'ascolto, televisivo e non.

In assenza di questa possibilità, credo inevitabile assistere a uno scollamento abbastanza pericoloso tra la cultura personale dei bambini e dei ragazzi e quella ufficiale, riconosciuta dalla didattica, a sua volta lontana dalla cultura del quotidiano che comunque agisce sia comunicando contenuti specifici, sia alfabetizzando rispetto a modalità linguistiche in continua evoluzione.

E proprio per questo continuo contatto con prodotti che utilizzano suoni e musiche per assolvere a svariate funzioni espressive e comunicative, credo che i bambini abbiano oggi particolarmente bisogno di un'educazione musicale che superi il concetto di propedeutica come preparazione orientata al futuro accesso ai linguaggi musicali codificati, e offra contesti e strumenti che consentano di approfondire e comprendere le esperienze musicali vissute nel quotidiano, sviluppando una competenza linguistica legata agli interessi (e alle competenze) presenti. Ma la possibilità di collegare le attività di esplorazione e rielaborazione musicale ai modelli linguistici appresi attraverso l'ascolto (nei quali prevalgono di solito le associazioni suono/immagine che i bambini hanno sperimentato giocando con il loro game boy, o con la playstation, o anche seguendo di puntata in puntata il loro cartone preferito) dipende in larga parte dalla capacità dell'adulto di costruire una situazione di gioco che consente di esprimere i modelli acquisiti e, progressivamente, variarli secondo criteri differenti, attraverso la ripetizione e il confronto, accolti come pratiche creative.

Supportare e rallentare

Anche in campo musicale, i bambini di oggi sembrano risentire di un'ipernutrizione che non permette di metabolizzare correttamente il flusso continuo di sti-

moli in entrata e non concede il tempo necessario per comprenderli e acquisirli come patrimonio culturale personale, metterne a fuoco caratteristiche linguistiche e di contenuto, operare scelte consapevoli e realmente intenzionali. Piccoli e giovanissimi sono segmenti di mercato molto appetibili, con una capacità di decisione propria, anche se mediata dalla disponibilità economica dei genitori: capita sempre più spesso di incontrare bambini al di sotto dei dieci anni, accompagnati da genitori rassegnati e non viceversa!

Le proposte che il mercato rivolge ai più giovani, attraverso promozioni coinvolgenti collocate in modo strategico nei palinsesti a loro dedicati, trovano nel flusso comunicativo "troppo pieno" la condizione ideale per ottenere come risposta prevedibile (e prevista) un determinato consumo musicale. Ma il rapido alternarsi delle mode e dei gruppi che trovano il favore temporaneo, entusiasta quanto effimero, del pubblico giovanile, mette in evidenza la sua scarsa intenzionalità, troppo in subordine a quella ben organizzata delle case di produzione, musicali e non. Dunque si ha l'impressione di un effetto di coinvolgimento molto epidermico, basato più su un apparato seduttivo che non sul valore dei singoli oggetti, potenzialmente disponibile al confronto e all'integrazione con altri mondi musicali.

Quali percorsi di educazione musicale si possono proporre a bambini e ragazzi che vengono a scuola con il walk-man, a casa hanno spesso un impianto hi-fi personale, magari sanno masterizzare le loro compilation su cd o scaricare gli mp3 da Internet, che quotidianamente affollano le aule scolastiche, con la testa già molto "ben piena" della musica che pensano di aver scelto personalmente, ma anche di quella che invece è legata all'onnipresenza di suoni e musica nel contesto contemporaneo? In che modi la scuola può rispondere alle loro evidenti esigenze formative, senza disattendere il proprio mandato didattico, ma anche evitando di contrapporre i propri contenuti e modalità cognitive a quelli già così radicati nella loro testa?

Se un tempo la qualità dell'insegnamento poteva misurarsi anche sulle opportunità di accesso alla musica che poteva offrire, oggi risulta certamente più legata alle possibilità di sperimentare modalità di interazione e di rielaborazione cognitiva in condizioni di attenzione congiunta adulto-bambino. In questa logica una delle funzioni più importanti della scuola oggi è relativa all'offerta di spazi e tempi funzionali a mettere a fuoco ciò che di solito i bambini sono costretti a consumare frettolosamente e in modo confuso, dando cioè una concreta possibilità di ascoltare, analizzare e rielaborare, azioni indispensabili per apprendere in modo significativo e duraturo.

Per cercare di trasformare la testa "ben piena" dei suoi interlocutori in testa "ben fatta", capace di sviluppare forme di pensiero musicale autonome, la scuola dovrebbe forse rinunciare, almeno in partenza, ai contenuti musicali previsti dalla didattica, per costruire contesti di esplorazione e di ricerca che consentano di rivisitare materiali noti con modalità e tempi più favorevoli all'elaborazione.

Oltre a organizzare e proporre situazioni di apprendimento che prevedono il dialogo come modalità di scambio prevalente, l'adulto dovrebbe mettere a disposizione dei bambini le proprie competenze non per dare nuovi input, ma per condividere e promuovere dall'interno i processi cognitivi già in atto.

Gli insegnanti capaci di mettere in relazione forme di pensiero e di elaborazione cognitiva diverse, non necessariamente conflittuali, possono aiutare i bambini a continuare il proprio percorso cognitivo, integrando il proprio patrimonio di esperienze parallele alla scuola con strumenti e opportunità di confronto altrimenti non facilmente accessibili, indispensabili per sviluppare un proprio stile cognitivo originale.

Modelli da rielaborare

Non credo che il valore delle attività musicali dei bambini risieda nell'estetica di azioni musicali apparentemente creative, spesso invece casuali e irripetibili, o nell'analogia riscontrabile tra *performance* infantili e artistiche, più superficiale che di sostanza. Al contrario sono convinta del valore che la costruzione di un linguaggio musicale condiviso può assumere nello sviluppo dell'identità di ogni bambino, quando consente di leggere in modo sempre più consapevole e competente i prodotti musicali del proprio contesto culturale.

Quando infatti l'esperienza musicale consente di definire progressivamente elementi e regole grammaticali di un proprio linguaggio, si può disporre di uno strumento cognitivo e relazionale potente per leggere e comprendere sequenze sonore e brani musicali, e per confezionarne di nuovi, da soli o in gruppo.

Dunque l'insegnante deve utilizzare nel suo intervento strumenti metodologici che consentano di mantenere una giusta distanza nei confronti dei propri modelli musicali, riconoscere quelli dei bambini, e offrire spazi e tempi adeguati per il confronto e l'elaborazione di un codice comune che può arricchire il gioco di esplorazione e di scambio.

Le considerazioni fin qui fatte ci portano ad affermare la necessità di un intervento educativo che sappia ricostruire le condizioni di attenzione congiunta adulto-bambino nei confronti dei suoni e della musica come condizione di base. Non basta quindi dichiarare una generica disponibilità ad accogliere le competenze extrascolastiche dei bambini, ma bisogna sapersi interrogare sui loro modi di intendere l'esperienza musicale, aprendo un dialogo capace di far emergere l'immaginario infantile, sconosciuto e lontano dall'esperienza scolastica, come patrimonio esperienziale che può favorire collegamenti e rimandi significativi con le esperienze musicali scolastiche. Quando vengono offerti contesti di gioco realmente aperti al dialogo, le competenze acquisite dai bambini attraverso Tv e videogiochi possono facilmente emergere ed essere condivise e rielaborate: anche l'ascolto di musica classica può infatti ricollegarsi all'esperienza televisiva, se concediamo ai bambini la possibilità di giocare con le analogie, facendo emergere associazioni e ri-

cordi. «Sembra un missile», «Sembra Willy Coyote quando cade giù» hanno commentato due bambini, ascoltando un glissato eseguito da un trio di archi, e uno di loro ha aggiunto anche: «Non sapevo che lo faceva il violino. Quasi quasi lo imparo».

La distanza che separa l'immaginario legato al violino come strumento solista dell'orchestra sinfonica, lontano e inavvicinabile per la maggioranza dei bambini, da quello legato alla sua presenza nella colonna sonora dei cartoni, può forse ben rappresentare la differenza tra le cornici di riferimento che, applicate a uno stesso oggetto musicale, possono avvicinarlo o allontanarlo dall'esperienza infantile.

La presenza nel patrimonio musicale contemporaneo di numerosi modelli e stili musicali, tutti fortemente codificati sia come struttura che come modalità esecutive, se da un lato tendono a orientare i bambini verso un'imitazione rigida e poco evolutiva dei miti del momento, li portano anche a constatare l'oggettiva inadeguatezza del loro corpo (e del loro pensiero) rispetto a modelli costruiti e agiti da adulti. L'impossibilità di mettere in pratica modelli troppo complessi, unita all'assenza di altre opportunità di esperienza più congruenti con il proprio immaginario, ma anche con i limiti della propria corporeità, porta spesso i bambini alla rinuncia di una pratica musicale concreta e informale, troppo frustrante rispetto ai modelli noti.

Troppo spesso il divario tra il suono immaginato, legato all'esperienza d'ascolto, e quello concretamente agito, legato a una competenza in divenire, diventa motivo di abbandono. Al contrario, quando è consentito sperimentare i molti modi possibili di utilizzare corpo, oggetti, voce per costruire strutture musicali, in un contesto che sostiene non soltanto i modelli già codificati, ma anche i processi di codificazione individuali e di gruppo, si può realizzare una situazione fortemente innovativa sul piano della didattica, ricca di scoperte per i bambini, ma anche per gli adulti.

È importante imparare a interrogarsi rispetto ai molti modi di leggere i modelli musicali codificati, per creare uno spazio di attenzione che rende possibile comprendere le modalità particolari dei bambini con cui lavoriamo, e scoprire collegamenti e nessi significativi tra le molte musiche che ci circondano.

In questo senso la pratica della ripetizione, intesa come schema aperto che non prevede la sola imitazione, ma anche la rielaborazione personale del modello originale, secondo diverse angolature, può diventare lo strumento metodologico per realizzare percorsi di co-costruzione nei quali bambini e adulti si confrontano davvero rispetto ai propri modi di vivere la musica.

Dal filmato al gioco

Mi sembra utile a questo proposito fornire alcune informazioni relative al percorso sviluppato con un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia comunale "Don Milani" di Bologna, a partire dalla visione della performance degli Stomp, che ho precedentemente citato.

Se l'insegnante avesse proposto ai bambini di imitare ciò che avevano visto nel filmato, probabilmente il lavoro si sarebbe presto arenato su oggettive difficoltà tecniche, con grande delusione di tutti.

Non sarebbe stato certamente possibile, infatti, pretendere da bambini dai tre ai cinque anni, privi di qualunque tipo di competenza ritmica e coreutica, la comprensione e l'esecuzione della complessa sequenza gestuale interpretata da ballerini-percussionisti professionisti. Anche semplificando in modo sostanziale il modello iniziale, si sarebbe proposto ai bambini un compito irrealizzabile, perché troppo lontano dalle loro effettive competenze, che avrebbe probabilmente bruciato il desiderio di "fare musica con gli oggetti" nato dalla visione del filmato. Al contrario,

NOTIZIE a cura di Augusto Dal Toso

Quinto Congresso Nazionale di Musicoterapia

"Quale scientificità per la musicoterapia: i contributi della ricerca": è questo il titolo del Quinto Congresso Nazionale di Musicoterapia organizzato dalla ConFIAM (Confederazione Italiana Associazioni di Musicoterapia) a Rimini dal 3 al 5 ottobre 2003. Informazioni: <http://www.musicaterapia.it>

Marzia Mancini: e-mail: cerquamancini.mrz@virgilio.it
tel./fax: 0541/730117

Massimo Borghesi: e-mail: massimoborghesi@libero.it
tel.: 338/7746947

Musica medioevale per la scuola

L'Associazione Culturale Aquila Altera e la scuola media statale "Dante Alighieri" di L'Aquila organizzano i corsi: *Musica medioevale e sperimentazione didattica; L'interpretazione dell'ars nova italiana: un approccio formativo e metodologico alla musica del Trecento*. I corsi sono rivolti a insegnanti di Educazione musicale e Strumento musicale nella scuola dell'obbligo. Periodo: novembre 2003 – maggio 2004

Informazioni: tel.: 0862 411289 cell.: 338 9240701
e-mail: aquila.altera@libero.it - <http://digilander.iol.it/aquila.altera>

La fiaba di Cenerentola

L'Associazione "Accademia Musica" e l'Associazione "Amici della Musica" di Vittorio Veneto organizzano il Terzo Concorso Internazionale di Composizione "Suoni di fiaba", composizioni per l'infanzia da uno a cinque esecutori ispirate alla fiaba di Cenerentola. Scadenza: 15 ottobre 2003.

Informazioni: tel.: 0438-569310 - fax: 0438-53966
cultura@comune.vittorio-veneto.tv.it

La Siem si espande

Si apre una nuova sezione territoriale Siem a Caserta. Il presidente è Angelo Zollo.

Via Capitano Laviano 30, 81100 Caserta.
tel.: 0823 464628

e-mail: pietrgui@tin.it

Il direttivo della Siem rivolge ai soci della nuova sezione un caloroso benvenuto e un augurio di buon lavoro.

Se siete interessati a ricevere altre informazioni come queste direttamente nella vostra casella email potete iscrivervi a "siem-online_notizie" all'indirizzo <http://www.siem-online.it>

l'insegnante ha fornito ai bambini una concreta possibilità per sviluppare questo desiderio, dando spazio al loro corpo, ai loro movimenti, e alle loro idee che potevano legarsi al bastone come produttore di sonorità diverse, senza pretendere di riprodurre il campionario timbrico ascoltato, forse apprezzato e percepito come pura magia.

Per accogliere i punti di vista dei bambini, l'insegnante ha quindi individuato gli elementi presenti nella performance degli Stomp che potevano essere ri-giocati, secondo regole alla loro portata, nelle attività di laboratorio musicale. Invece di proporre l'imitazione del modello di partenza, ha proposto ai bambini di costruire un proprio modello, utilizzando in modo personale due elementi: l'oggetto utilizzato, il bastone, e lo spazio, inteso come possibilità di muoversi liberamente con l'oggetto.

Evitando di ridurre e semplificare il modello musicale di partenza, ma trasformandolo in struttura di gioco per bambini, l'insegnante ha potuto riscoprire le loro modalità di esplorazione dell'oggetto, individuando progressivamente anche le categorie che organizzavano l'esperienza, non presenti nel modello di partenza, ma significative nell'esperienza dei bambini.

La manipolazione dei bastoni si è subito organizzata secondo due differenti logiche, definite dai bambini stessi come giochi dei bastoni "silenziosi", quando il movimento non era finalizzato alla produzione di suono, ma alla creazione di traiettorie e movimenti coreografici, e giochi "sonori" quando invece la ricerca era finalizzata alla scoperta dei differenti timbri che si potevano produrre con i bastoni. La scoperta di questa doppia possibilità creativa legata allo stesso oggetto, utilizzato in modo diverso, ha creato una maggiore intenzionalità nei bambini, che di volta in volta decidevano modalità e finalità del loro gioco, articolandolo in modo sempre più preciso, funzionale agli obiettivi specifici: aggiungendo la musica quando i bastoni erano utilizzati in giochi silenziosi (e quindi scoprendo la possibilità di coordinare il proprio gesto con il ritmo di musiche diverse), o dando maggiore spazio all'ascolto delle produzioni individuali, come importante momento di analisi e di confronto, quando i bastoni venivano utilizzati in giochi sonori.

Dopo pochi incontri di laboratorio, in più di un'occasione abbiamo potuto notare che l'immaginario che sosteneva l'attività esplorativa dei bambini, pur iniziato con il repertorio di gesti e di suoni presenti nella sequenza eseguita dagli Stomp, si era arricchito dei gesti e dei suoni scoperti direttamente, forse meno ricchi da un punto di vista timbrico, ma anche molto più significativi, perché legati all'esperienza dei singoli bambini, e alla portata di tutti loro, quindi facilmente utilizzabili in giochi di dialogo, imitazione, rielaborazione.

Diventava così più facile alternare momenti dedicati all'esplorazione individuale, in cui la creatività e i punti di vista personali potevano sperimentarsi in totale autonomia, a momenti di ascolto e interazione di gruppo. Così a poco a poco, anche grazie al soste-

gno dell'insegnante, che all'inizio di ogni laboratorio musicale riproponeva all'attenzione del gruppo una sorta di catalogo di azioni (silenziose o sonore) già individuate negli incontri precedenti, i bambini hanno imparato a dare maggiore ascolto alle scoperte musicali dei compagni, a sperimentarne variazioni ulteriori, a considerare non solo la propria esperienza, ma anche quella degli altri, patrimonio musicale condiviso.

Col procedere del lavoro, si è giunti alla creazione di un vero e proprio codice, condiviso da tutti, che consentiva al gruppo di giocare in modo sempre più ricco e articolato con i bastoni, creando sequenze silenziose e sonore interessanti, individuali, di coppia e di piccolo gruppo, con una loro coerenza stilistica, certamente non paragonabile a quella dello spettacolo degli Stomp, ma che permetteva al gruppo di identificarsi con il lavoro svolto e che, in qualche modo, lo collocava in continuità con il filmato che lo aveva ispirato, pur svincolato da ogni pretesa imitativa.

Il corpo costruisce la conoscenza

Guardando le sequenze del filmato che, al termine del laboratorio, è stato realizzato per documentare i giochi con i bastoni, silenziosi e sonori, credo si riesca a cogliere con molta evidenza la concentrazione dei bambini, la loro padronanza rispetto ai movimenti, la loro attenzione nei confronti dei movimenti e dei suoni che producono e che vengono prodotti dai compagni. Anche nel filmato dei bambini, dunque, possiamo ritrovare la completezza di un linguaggio certamente semplice e basato su competenze motorie e ritmiche di base, ma non per questo banale e privo di significato.

Credo che oggi i bambini, costantemente immersi in una realtà musicale dominata con sempre più insistenza da modelli banali ma tecnicamente perfetti, da assumere in modo rigido, abbiano particolarmente bisogno di trovare a scuola occasioni di analisi e rielaborazione che non prevedano l'imitazione di modelli dati, ma invece la costruzione di modalità di gioco e comunicazione condivise e accettino di mettere in gioco il corpo come elemento determinante nella costruzione di conoscenza.

È quindi essenziale che gli adulti siano disponibili non solo a condividere e a strutturare le loro capacità di lettura dei suoni, ma anche a costruire situazioni di immersione musicale differenti da quelle proposte da Tv, computer e videogiochi, strutturate e poco rielaborabili, per sperimentare la possibilità di costruire davvero, in prima persona, ma in una dimensione di gruppo, un modo diverso di vivere la musica.

Mi auguro quindi che una scuola orientata ad accogliere la multimedialità non si orienti a moltiplicare le esperienze di fruizione, già ampiamente presenti nell'esperienza dei bambini, ma si attrezzi per offrire situazioni per mettere in gioco ciò che si è acquisito, per integrare le conoscenze e garantire il rispetto degli stili di pensiero personali.

Pagine di suono

ARIANNA SEDIOLI

I bambini sono attirati dalle sonorità che li circondano e, quando trovano un adulto disponibile a metterle in gioco, intraprendono con entusiasmo esperienze di esplorazione e di ascolto.

Anche un libro può racchiudere fra le sue pagine sorprese sonore. Francesco Altan ha scritto e illustrato per i più piccoli una straordinaria storia di ascolti, *Simone Acchiappasuoni*, edito da Emme Edizioni. Il protagonista è un bambino con una grande e singolare passione: catturare e collezionare suoni che raccoglie, sotto forma di appunti onomatopeici, in un quaderno-diario. L'autore disegna gli ascolti del protagonista mettendo in primo piano i personaggi di suono che incontra nel suo viaggio: dalla sveglia alla goccia che cade dal rubinetto, all'ape che ronza nel giardino. A queste sonorità reali e semplici Altan sapientemente affianca scoperte di eventi sonori eccezionali come la ruota della bicicletta che forandosi emette un lamentoso *psss*, o lo *splash* di un castoro che si tuffa in un laghetto, fino a sconfinare nei suoni immaginativi: Simone riesce a captare con le sue orecchie speciali anche il *brrr* dell'albero che, ormai spoglio, trema per il freddo.

Questo piccolo e prezioso libro nasce dall'osservazione attenta dei modi di ascoltare dei bambini. Altan mette in evidenza la loro sensibilità a quei suoni dell'ambiente, consueti e privi di valore per gli adulti, la loro capacità di lasciarsi sorprendere, fino talvolta a scoprire particolarità sonore sconosciute e i loro modi spontanei e liberi di investire di significati simbolici il reale.

Ai bambini potremmo narrare questa storia utilizzando sonorità concrete da realizzare dal vivo: procurandoci una vecchia sveglia meccanica, dell'acqua, foglie secche, pezzetti di corteccia, una bicicletta, una pompa, si possono ricreare alcune delle scoperte sonore di Simone. I piccoli ascolteranno con grande curiosità e attenzione ma soprattutto potranno, a loro volta, manipolare i materiali e gli oggetti utilizzati per la sonorizzazione. Questo gioco, che possiamo anche chiamare del *rumorista*, potrebbe continuare con l'invenzione di metafore sonore per "dare voce" agli eventi più complessi da simulare: come si possono ricreare il frullare delle ali degli uccelli e il fragore e i boati dei fuochi d'artificio? E il tic-tac dell'orologio a pendolo?

Per la ricerca si possono mettere a disposizione dei bambini oggetti, materiali e strumenti musicali, senza dimenticare l'utilizzo delle onomatopee e degli effetti vocali. Le loro proposte, sicuramente fantasiose e va-

riagate, spesso capaci di sorprenderci, non tarderanno ad arrivare.

La curiosità per i suoni e il piacere per l'ascolto del protagonista del libro possono diventare magicamente contagiosi. Come il piccolo Simone si potrà andare alla scoperta dei paesaggi sonori organizzando un viaggio esplorativo negli spazi della scuola: la sezione, il salone, la cucina, il bagno, la stanza del sonno, il giardino. Con un registratore si potranno catturare: lo scricchiolio delle sedie, i tonfi dei giocattoli che cadono, il tintinnio dei piatti e dei bicchieri che ballano sul carrello che porta la pappa, lo scroscio dell'acqua dello sciacquone, la musica del carillon, il rombo dei tricicli sulla ghiaia, il cigolio regolare dell'altalena; e con una macchina fotografica istantanea si potranno fermare le immagini di questi oggetti parlanti. Le registrazioni potranno essere poi proposte ai bambini per giocare a riconoscere le sonorità dei vari ambienti, abbinandole alle immagini corrispondenti, in una sorta di *tombola uditiva*.

Utilizzando gommapiuma, stoffa e lana, si potrebbe poi costruire un pupazzo come straordinario compagno di giochi d'ascolto. Simone, equipaggiato con uno zaino molto capiente, potrebbe periodicamente arrivare in sezione con un carico di sorprese sonanti, raccolte nei suoi numerosi viaggi: pentole, coperchi, cucchiai e grattugie dalla cucina; carillon, giocattoli meccanici, trombette e fischietti dalla stanza dei giochi; un macinino, una macchina da scrivere, un setaccio e un pallottoliere dalla casa della nonna; campanacci di varie misure e sassi dalla montagna; conchiglie, sechielli e biglie dal mare. Insieme ai souvenir sonori i bambini potrebbero trovare anche ricordi fotografici (Simone ritratto negli ambienti visitati), oppure registrazioni audio e video. Con questi materiali si possono ideare giochi per inventare, trasformare, comporre e ricomporre musiche d'ambiente.

Lo zaino di Simone potrebbe anche contenere oggetti sconosciuti e misteriosi: una grande zucca vestita di semi intrecciati con fili, un tamburo fatto con la pelle di animale (ci sono ancora i peli!), un grappolo di strani gusci scuri legati a un bastone, una collana di conchiglie e pezzi di bambù.

Tutte le avventure che parlano dei suoni conosciuti e quotidiani e di quelli sconosciuti e lontani, potrebbero essere infine raccontate attraverso la realizzazione di libri (fotografici, illustrati, pop-up, sensoriali, a collage ecc.) come nuove edizioni di questa storia che, nella sua apparente semplicità, riesce a incantare grandi e piccoli.

Scuola e orchestra nell'istruzione di base inglese

La realtà inglese è caratterizzata da una stretta collaborazione fra orchestre e scuole: l'intervento degli orchestrali nelle classi rappresenta ormai una pratica assai frequente che ha contribuito alla diffusione della musica presso il pubblico giovanile, a una rinnovata considerazione della disciplina musicale nel curriculum e a un allargamento del pubblico dei concerti. L'articolo illustra tale collaborazione, mostrandone i risultati più significativi.

ILENIA TARGHETTINI

Figure esterne professionali, quali musicisti pop, rock e componenti di ensemble, partecipano all'insegnamento musicale nelle scuole di base inglesi. L'intervento di esperti in classe non è un'occasione isolata, ma una pratica prevista e articolata all'interno del curriculum, fondata su una consolidata tradizione. Allo stesso tempo, ogni progetto artistico aperto al pubblico, che sia un'esposizione al museo, una rassegna teatrale o cinematografica, dispone, con molta probabilità, di un dipartimento educativo che mostri ai ragazzi le fasi di creazione del prodotto artistico.

Le attività di collaborazione tra scuola e musicisti sono un esempio dell'impegno che la scuola si assume nell'ambito creativo e un dispositivo per aprire le mura delle classi al mondo professionale. Un'esperienza che, da un lato, suggella un rapporto collaborativo di tipo professionale – esigenza di una società che si conforma a modelli aziendali; dall'altro lato, è frutto di una vocazione educativa che incoraggia lo sviluppo e l'espressione personale.

Anni di riflessione pedagogica, esperimenti sul campo e quotidiane esigenze in classe, hanno maturato in Inghilterra un quadro educativo molto apprezzabile in campo musicale. Caratteristica principale del modello è l'apertura verso collaborazioni multidisciplinari ed extra-scolastiche.

Il *National Curriculum*, diffuso sul territorio inglese dal 1988, con le sue indicazioni per la musica a scuola, ha favorito lo sviluppo delle collaborazioni per l'apprendimento nelle sfere di composizione-ascolto-esecuzione, ambiti in cui esso è articolato. I progetti educativi che prevedono l'ausilio di artisti esterni si sono dimostrati un valido aiuto laddove sono stati praticati; in particolar modo presso istituti scolastici poco toccati dall'erogazione di fondi e sussidi e segnati dalla mancanza di stimoli e risorse. La collabo-

razione tra scuola e orchestra in Inghilterra è oggi più che mai un punto di forza tra le possibilità offerte nel corso degli studi musicali, ed è riconosciuta da un sostegno governativo morale e finanziario di primo piano.

La diffusione dei progetti educativi ha contribuito a una nuova giovinezza della disciplina musicale scolastica e della posizione che essa occupa nel *National Curriculum*. L'orchestra stessa ha subito notevoli cambiamenti: rinnovare la propria immagine e avvicinarsi al pubblico le ha permesso di uscire illesa e rafforzata da un periodo di crisi di presenze. Quest'istituzione è impegnata oggi sia in esperienze musicali tradizionali, sia in progetti che oltrepassano il confine dell'esecuzione artistica. Gli orchestrali si prestano a compiti inconsueti, offrendo le proprie competenze e sviluppandone di nuove, per dare un sostegno ad altre organizzazioni: scuole, centri di cura per malati, anziani, tossicodipendenti, istituti per disabili, carceri, e così via. I progetti ben riusciti procurano popolarità e finanziamenti e, intanto, contribuiscono alla crescita culturale della comunità locale in cui si svolgono.

La società inglese, e l'intero mondo scolastico musicale, sono riusciti a salvaguardare così due istituzioni classiche e mettere in atto in entrambe un processo di crescita assai interessante.

Un dipartimento educativo nell'orchestra

Il dipartimento educativo è una componente recente dell'orchestra: i primi membri a esso assegnati furono assunti agli inizi degli anni Ottanta e provvisti dei titoli più disparati. Un bisogno di trasformazione, le spinte di sponsor e finanziatori, o forse una

più radicata propensione per la divulgazione,¹ ne determinarono la nascita a fianco del dipartimento artistico. Da qui il passo fu breve affinché si suggellasse un rapporto di partecipazione con la scuola e si approntassero i primi progetti con artisti presenti in classe.

Varie iniziative di rigenerazione dell'orchestra furono sostenute dall'*Arts Council*, dalle *Regional Arts Associations*, dalle *Local Authorities*, e dall'*Association of British Orchestras*, come parte di una rigenerazione più ampia: urbana e rurale. Alcune orchestre, al di là delle questioni di interesse, furono amministrate in modo visionario e illuminato, con lo scopo di dar forma a organismi a servizio della comunità intesa nel senso più vasto possibile.

Gillian Moore, nel 1983, fu la prima persona assegnata alla direzione educativa della London Sinfonietta, la quale si guadagnò una reputazione internazionale per le sue interpretazioni. La Sinfonietta rinnovava il proprio repertorio commissionando brani a compositori di tutte le nazionalità, molti dei quali scrivevano le proprie opere a contatto con l'orchestra. L'obiettivo della Moore² era quello di eliminare il divario tra compositori e interpreti da una parte, e pubblico dall'altra, così che la musica del ventesimo secolo fosse alla portata del più vasto pubblico possibile. L'ala educativa dell'orchestra, a suo avviso, non sarebbe stata da considerarsi marginale, poiché avrebbe innescato un duplice processo: avrebbe portato beneficio e cambiamento sia a chi ne usufruiva sia all'orchestra stessa.³

I programmi educativi

Il dipartimento educativo dell'orchestra aveva il compito di far fronte a numerosi problemi, ideare e gestire nuove e numerose attività, dentro e fuori all'istituzione stessa. Da quando la London Sinfonietta divenne in Inghilterra la prima a adottarne uno di ampia portata, si verificò un'esplosione del lavoro formativo e comunitario: progetti con scuole primarie e secondarie, corsi IN-SET (*in-Service Training*) per insegnanti e musicisti, progetti per adulti in situazioni di disagio.

Gradualmente, quasi ogni orchestra inglese formulò un programma educativo di un certo tipo. Tale occasione si consolidò nelle orchestre locali come un modo per accrescere la propria fama, incrementare il pubblico, e aiutare i musicisti allo sviluppo di capacità tecniche e creative.

Secondo l'indagine "Mapping the Field",⁴ commissionata dall'*Association of British Orchestras*, su dati raccolti in base a un questionario a cui risposero trenta orchestre, nel periodo tra il 1994 e il 1995, il 66% di esse dichiarava di possedere un programma lavorativo continuo indirizzato all'educazione, il 31% definiva il proprio impegno non continuo ma regolare, il 3% metteva in atto dei progetti educativi occasionali. Il 60% affermava di regolare l'attività educativa tramite un piano scritto, la cui esistenza

tendeva a intensificare l'impegno a tutti i livelli, e poneva le basi per un incarico annuale con cui misurare i propri progressi.⁵

Attraverso i codici di disciplina dei programmi scritti, le orchestre riconoscevano se stesse come una risorsa per scuole e gruppi e mettevano in risalto il ruolo dei membri che, lavorando a contatto con la gente, incoraggiavano la creatività musicale di vari tipi di pubblico. Il sostegno a scuole e insegnanti nel portare a frutto il *National Curriculum* era considerato di importanza prioritaria: molte orchestre lo ritenevano un'opportunità per spingere gli studenti a familiarizzare con il proprio repertorio e, contemporaneamente, per dare consigli sulla pratica del mestiere di far musica.⁶

I fruitori dei programmi educativi dell'orchestra erano, oltre alle scuole, l'orchestra stessa, orchestre giovanili, orchestre locali, comunità, prigionieri, riformatori, ospedali, ospizi. Le ragioni per cui gli utenti dichiaravano importante un particolare progetto in collaborazione con l'orchestra includevano: la possibilità di assistere ai concerti e conoscere i musicisti; i consigli sulla tecnica strumentale durante la preparazione ai concerti; l'opportunità di organizzare performance miste tra dilettanti e professionisti; la possibilità di accedere all'uso di materiale e servizi solitamente non disponibili; l'occasione di progetti di collaborazione multi-artistica.

I tipi di progetto educativo orchestrale più diffusi erano i seguenti:⁷

- progetti educativi a tema specifico in collaborazione con scuole primarie, secondarie e speciali, sul modello del *Discovery Concert*,⁸ i quali si concludevano con l'esecuzione, cui partecipavano gli orchestrali e gli studenti, di una composizione che era stata precedentemente studiata e, sovente, con l'esecuzione di un pezzo musicale frutto del lavoro del gruppo stesso (lavoro che si era svolto durante l'incontro precedente al concerto ufficiale, o prima, in incontri appositamente predisposti);
- progetti di collaborazione multi-artistica con interventi, per esempio, di danza, arti visive, narrazione;
- progetti che coinvolgevano più di una scuola (da 2 a 15), con sessioni separate per ognuna e un incontro finale, tra tutti i partecipanti, per una performance comune;
- progetti di preparazione strumentale per le orchestre giovanili scolastiche e private, i quali si concludevano solitamente con la performance di un gruppo misto di ragazzi e professionisti;
- progetti a lungo termine in un'unica scuola con la realizzazione di workshop e performance miste;
- performance miste in centri artistici e punti di ritrovo;
- produzione di manuali o video da distribuire nelle scuole;
- presentazioni e discussioni aperte, precedenti le performance;
- sessioni di lavoro tenute dai compositori per completare pezzi non pubblicati;
- preparazione di studenti di grado avanzato;
- *In-Service Training* per insegnanti.

Primi progetti educativi per la scuola

Il primo progetto educativo di collaborazione tra la London Sinfonietta e una scuola, previsto dalla Moore, ideato e diretto da Richard McNicol,⁹ con il supporto di George Benjamin come “compositore sul posto”, segnò la strada per molte tra le successive collaborazioni.

Il progetto era collegato a un festival su E. Varèse e incluse, in una prima fase, tre giorni di corso per insegnanti. I partecipanti esaminarono gli strumenti previsti dall'opera, ne ascoltarono e analizzarono alcune parti, individuando le strutture ritmiche, lavorando su frammenti di jazz, costruendo melodie a partire da alcune note, così da essere introdotti nell'impianto di base del suo stile compositivo. Apprese le fondamenta della creazione musicale, fu pianificata una settimana di composizione di gruppo per elaborarne in concreto le potenzialità, imparando cioè a inventare brani musicali a partire da elementi semplici.

In un secondo tempo, i musicisti lavorarono a fianco dei maestri nell'istituto scolastico in cui insegnavano, ricominciando passo per passo il percorso di preparazione alla composizione, questa volta rivolgendolo ai ragazzi. Il risultato del lavoro fu eseguito in pubblico durante l'introduzione al concerto ufficiale dell'orchestra.

Discovery Concerts

Assistere a concerti veri e propri è un'opportunità di estrema importanza per le esperienze degli studenti. McNicol, a poco tempo dall'introduzione del dipartimento educativo della London Sinfonietta, prese ad esempio l'esperienza del concerto di Varèse per approntare il modello del *Discovery Concert*.

Le scuole partecipanti a un progetto educativo, riferito a un determinato concerto, assegnavano, mesi prima, uno o più maestri a una sessione preliminare INSET (*In-Service Training*), collegata al repertorio musicale dell'evento. In questa circostanza, insegnanti ed elementi dell'orchestra lavoravano insieme per esplorare il tema centrale del futuro concerto; da allora, i maestri avevano circa due mesi per lavorare in classe con i ragazzi allo stesso soggetto. L'orchestra inviava del materiale utile e programmava visite dei propri membri per alimentare l'entusiasmo, sia dei ragazzi sia degli insegnanti.

La preparazione degli allievi procedeva attraverso un percorso logico: i partecipanti erano avvicinati a un argomento per comprenderlo a fondo: dal concetto teorico (ad esempio l'armonia) al metodo operativo, fino alle possibilità creative offerte dal poter rappresentare nuove idee attraverso la musica suonata. I maestri coordinavano la lezione, mentre i musicisti offrivano esempi professionali di capacità interpretative e rappresentazioni concettuali, derivate da esperienze giornalieri di performance musicali a livello internazionale. La preparazione a lungo termine, prima dell'evento, doveva assicurare che i ragazzi giun-

gessero alla serata personalmente coinvolti, quasi vi partecipassero in prima persona.

«Durante i concerti, la musica doveva essere di livello così alto da infiammarne gli animi: l'ideale era che si scegliesse di esplorare un unico concetto e lo si illustrasse da diverse angolazioni, così da renderlo apprezzabile nei suoi chiaroscuri».¹⁰

Altrettanto importante, nel contesto di presenza a scuola degli elementi dell'orchestra, era che i giovani compositori avessero la possibilità di ascoltare la propria musica eseguita ai massimi livelli dai professionisti. Sebbene gli studenti conoscessero, chi più chi meno, una notevole serie di nozioni sul comporre, rimaneva loro moltissimo da imparare sul piano pratico. Durante un'interpretazione musicale dal vivo, potevano captare sensazioni istantanee di cui tenere conto per correggere i propri pezzi e crearne di nuovi: l'atmosfera della stanza, l'intensità dell'attenzione del pubblico e dei loro applausi, la serie di domande e i commenti una volta terminata la prova, e così via. Ascoltare la propria musica eseguita dagli strumenti di professionisti era un'esperienza di un'intensità eccezionale. Una composizione guadagnava in valore se presentata a un pubblico, e un giovane alle prime armi con la composizione otteneva esperienza e autostima; i suoni concepiti con la fantasia durante la creazione di un pezzo, si trasformavano in suoni reali e ne derivavano lezioni pratiche inestimabili.

Una situazione esemplare, nel modello di McNicol, si attuava quando gli studenti strumentisti avevano la concreta possibilità di esibirsi insieme all'orchestra; perché questo avvenisse, si forniva, durante la fase di presenza a scuola dei professionisti, un arrangiamento per strumenti e voci di un pezzo in qualche modo relazionabile al concerto finale. I ragazzi e i musicisti eseguivano il pezzo insieme due volte: la prima come prova, la seconda come interpretazione ufficiale; questo per avere la sicurezza che tutti gli studenti partecipassero. Il ricordo di aver suonato con una celebre orchestra non sarebbe stato facile da scordare, anche quando il nervosismo era acuto. Un'aula scolastica trasformata in sala concertistica, inoltre, era un posto appropriato per cominciare una tradizione scolastica: «una volta stabilita una cultura della performance essa aveva bisogno di perpetuarsi».¹¹

Il *Discovery Concert*, adattabile a numerose situazioni, capace di contribuire al curriculum scolastico nei tre campi di ascolto-esecuzione-composizione, fu il modello di base per i primi progetti educativi dell'orchestra e lo rimase anche in seguito, quando esso lasciò la strada a nuove soluzioni e molteplici varianti per accontentare le necessità delle parti in gioco.

Il ruolo degli orchestrali nell'educazione

Il punto di contatto tra scuola e orchestra è avvenuto in un momento di debolezza per entrambe. Una volta chiarito quest'aspetto, non si può che vagliarne le conseguenze, nell'insieme positive per le istituzioni stesse e per l'intera comunità. I benefici per chi pren-

de parte ai progetti sono sensibili sia a livello individuale che collettivo.¹²

Per gli insegnanti, una delle possibili e più importanti conseguenze delle collaborazioni con gli orchestrali è la conferma delle attività che compiono in classe. Nelle aree del curriculum in cui si sentono inesperti, come la composizione, l'uso della tecnologia o gli esercizi vocali, i professionisti in visita possono fornire nuove idee e contributi. La partecipazione offre, ai maestri delle scuole primarie, la possibilità di guadagnare nuove competenze nello sviluppo di attività musicali con i ragazzi e, ai maestri più esperti, la possibilità di tenersi aggiornati. Molti tra gli insegnanti, inoltre, a seguito di una collaborazione, cominciano a scrivere musica per conto proprio: ciò può dimostrarsi una dote stimolante e apprezzata all'interno di una classe di bambini.

Per i ragazzi, partecipare a un progetto educativo di collaborazione tra orchestra e scuola è un'opportunità per constatare che esistono nuovi linguaggi musicali, linguaggi che costituiscono lo specifico della singola esperienza dei professionisti in visita e che sono difficilmente ritrovabili tra le mura scolastiche. Il contatto tra allievi e persone realmente competenti nell'esecuzione musicale, che comprende il conoscerne l'atteggiamento, il modo di sedere e di muoversi, rappresenta una ventata di novità e impulso; influisce sulle loro stesse interpretazioni; contribuisce all'apprendimento della notazione, in quanto utile per le esibizioni di gruppo. Il maggior beneficio per i ragazzi, tuttavia, è sentirsi parte di una comunità creativa: essi, per esempio, hanno occasione di partecipare a una serata concertistica quasi in veste di compositori e interpreti, poiché le persone sul palco sono i musicisti con cui hanno precedentemente suonato e improvvisato.

I progetti con le scuole rappresentano per i compositori una fonte di entrate in termini di denaro, un contesto sociale favorevole per portare avanti un'opera personale e un possibile stimolo artistico. A seguito delle collaborazioni, il loro lavoro si è aperto a un'ampia gamma di influenze; alcuni dichiarano che i propri pezzi sono ispirati dal coinvolgimento in un particolare progetto educativo o, nel caso limite, dall'idea di un singolo bambino.

Gli interpreti sviluppano capacità in nuove direzioni, imparando a essere più flessibili ed efficaci nell'esecuzione, nella comunicazione verbale, nell'improvvisare e nell'avvicinarsi a stili musicali diversi. Eventualmente guadagnano una carica di iniziativa, un rinnovato interesse a esplorare la propria creatività e a rapportarsi con il pubblico; sviluppano il bisogno di chiarire e diffondere le proprie passioni musicali a un pubblico più vasto. Le collaborazioni, inoltre, offrono loro maggiori possibilità di accedere a servizi prima preclusi e instaurare una rete di contatti con persone e probabili datori di lavoro.

Il parere della Moore¹³ è che la bontà di una collaborazione tra scuola e orchestra rimanga tale se, a ogni livello della relazione, ognuno mantiene il proprio ruolo: è importante che i musicisti professionisti che

lavorano nelle scuole siano un sostegno agli insegnanti di ruolo, e mai un loro sostituto. L'esperienza di gruppo funziona al meglio quando sussiste un rapporto schietto, in cui ciascuno comprende la forza e i limiti dell'altro. I progetti falliscono proprio quando i professionisti hanno un'idea onnisciente di sé e gli insegnanti si dimostrano diffidenti nel mettere in campo le proprie capacità.

L'insegnante deve essere il professionista dell'educazione, la persona che conosce i ragazzi e ne ha responsabilità totale sullo sviluppo a lungo termine. Il musicista in visita, anche quando è un buon comunicatore (e non sempre lo è), può offrire qualcosa di molto diverso: una capacità tecnica particolare; a seconda del caso, il suono di un violino, oppure la voce di una cantante d'opera e così via. Tra le varie esperienze in classe per gli allievi, ascoltare personalmente dei professionisti di buon livello è una risorsa ineguagliabile; l'insegnante, partecipando alle varie fasi del progetto e presentandolo ai ragazzi, può aiutare i ragazzi a entrare in contatto con la musica e le sue tecniche, descrivendole e suggerendo esempi; il tutto rispettando un piano condiviso nella fase di pianificazione del progetto.

Infine, per quanto riguarda i benefici a livello istituzionale, non si può negare che le orchestre inglesi, in crisi di pubblico, abbiano colto nelle collaborazioni la strada per risollevare le proprie sorti e, contemporaneamente, andare incontro alle necessità scolastiche. L'effetto è stato, oltre la risalita da una crisi comune, la demolizione dei concetti classici di concerto e di lezione in classe, trasformati in esperienze del tutto inusuali e innovative, capaci di adeguarsi alle situazioni e coinvolgere un maggior numero di partecipanti.

Considerazioni conclusive

Negli ultimi anni il mondo delle orchestre inglesi ha sperimentato cambiamenti fondamentali, spesso concepiti a partire da programmi inediti, incentrati su organizzazione e sviluppo.

La novità più rilevante è stata indubbiamente la rapida espansione dei progetti educativi. "Knowing the Score",¹⁴ un'indagine statistica commissionata dall'*Association of British Orchestras*, segnala che tra il 1995 e il 1999 si è realizzato un incremento sia del volume delle attività orchestrali in sala sia di quelle annesse, soprattutto per quanto riguarda i progetti a scuola e su base comunitaria (cresciuti rispettivamente, su un campione di venti orchestre, del 206% e del 60%). I dati sul pubblico e sulle entrate sono essi stessi incoraggianti. Ogni anno le orchestre raggiungono un numero maggiore di ragazzi. La forma, il contenuto e la misura dei progetti varia, sebbene esistano delle componenti comuni, come il modello del *Discovery Concert*, i workshop mirati alla valorizzazione della creatività e le performance di esibizione del lavoro svolto.

L'impegno di musicisti professionisti e compositori, e

l'enfasi con cui i dipartimenti educativi hanno risposto ai progetti di collaborazione, non solo ha rinforzato, ma ha potenziato la posizione della musica e delle altre arti a scuola.

Secondo l'analisi condotta in "Making Music 2000",¹⁵ grazie ai nuovi curricoli musicali e all'intensificarsi delle collaborazioni tra scuola e organizzazioni esterne, si è verificato sul territorio inglese un arresto del precedente calo nel numero di ragazzi in grado di suonare uno o più strumenti; le lezioni private sono soggette a una leggera inflessione dei frequentanti, a parziale beneficio delle scuole; e, infine, i privilegi sociali sembrano avere un minor impatto sull'accesso strumentale.

Il lavoro educativo delle orchestre inglesi è considerato un esempio di efficienza nel mondo e, a sua volta, ha favorito la programmazione musicale in sala di festival, stagioni tematiche, e opere sempre più varie.¹⁶ Esso offre all'intera società la riscoperta di un'istituzione fondamentale per la propria identità culturale, una sorta di baluardo contro l'omogeneizzazione e la dispersione di significati cui essa è soggetta.

A margine dei benefici rimangono delle questioni aperte. Lo sviluppo futuro delle attività educative dell'orchestra dipende soprattutto da come esse saranno affrontate.

Essenziale sarà la risoluzione di questioni legate alla gestione dei finanziamenti. I progetti educativi scolastici sono realizzati grazie alla presenza di orchestrali, istituti di istruzione e finanziatori: il problema è equilibrarne la relazione per massimizzare il contributo dell'orchestra a beneficio di ciascun partecipante. L'*Art Council of England* attraverso lo "Stabilisation Program" sta impegnandosi per il ripristino finanziario dell'orchestra che, in linea di principio, la renderebbe emancipata dalla ricorrente corsa al compiacimento di sponsor, salvaguardando il livello dei progetti educativi.

Un ulteriore punto chiave, di categorica rilevanza, è che la preparazione dei musicisti che si apprestano ai progetti educativi, e la valutazione metodica dei progetti stessi, diventino una pratica ordinaria. Un passo importante è che gli artisti siano incoraggiati al dialogo con il pubblico durante la maturazione professionale. Dal settembre 2002, la "Purcell School" ha istituito il programma "Outreach Programme", che prevede l'addestramento di ragazzi della scuola, già semi-esperti musicisti, perché sappiano come comportarsi nel corso di visite presso classi di altri istituti, a sostegno delle lezioni strumentali ordinarie. I progetti, in questo caso, hanno anche il vantaggio di non incidere economicamente sulle spese del dipartimento musicale scolastico che li ospita, poiché sono un'occasione per i giovani artisti di farsi conoscere.

L'orchestra è una risorsa primaria per lo sviluppo culturale delle comunità locali e delle scuole che vi appartengono. La realizzazione di un'offerta educativa multi-artistica, condivisa e continua è l'obiettivo più stimolante suggerito da intenzioni teoriche radicate. Il compimento dell'impresa è una missione complessa ma sempre meno distante, che dovrebbe investire e

trasformare metodi e concetti radicati e costituire un nuovo paradigma per l'insegnamento musicale.

Note

¹Mi riferisco, in particolare, all'influenza del protestantesimo sulla nobilitazione della pratica musicale domestica; il tema non sarà qui affrontato specificatamente. Cfr. Del Grosso Destrieri "Alfabetizzazione musicale tra confessioni religiose e istituzioni private: riflessioni storico teoriche", in *La critica sociologica*, n. 128, marzo 1999.

² Cit. in A. Everitt, "Joining In", Calouste Gulbenkian Foundation, London, 1997; p. 105.

³ *Ibidem*; p. 106

⁴ Cfr. P. Shaw, "Mapping the Field, a Research Project on the Education Work of British Orchestras", ABO, London, 1996.

⁵ *Ibidem*; pp. 14-15.

⁶ *Ibidem*; pp. 6-7.

⁷ *Ibidem*; pp. 8-9.

⁸ Cfr. paragrafo seguente.

⁹ Cfr. il saggio di R. McNicol, "Planning and Presenting orchestral concerts for young audiences", in "ABO Workbook – Vol. II: the central written resource for the ABO National Education Programme 2000", ABO, London, 2000; pp. 8-11.

¹⁰ *Ibidem*; p. 8.

¹¹ *Ibidem*; p. 10.

¹² Per questo paragrafo ho attinto ripetute informazioni dall'articolo di G. Moore, "Class Acts", in "Music Teacher" (ottobre 1992).

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cfr. Emc. Arts/Institute for Cultural Policy & Practice, "Knowing the Score: Association of British Orchestras and ABO Trust research into the statistical dimensions of the UK orchestral sector", 2000.

¹⁵ Cfr. Associated Board of the Royal Schools of Music, "Making Music 2000: the Associated Board review of the teaching learning and playing of Musical Instruments in the UK", ABRSM, 2000. L'indagine si è svolta attraverso tre progetti: uno basato su interviste a bambini e ragazzi dai 5 ai 14 anni, che ha raccolto 926 unità campionarie, e uno su interviste ad adulti (dai 15 anni in poi), con 1955 unità, per accertare se suonassero uno strumento e se avessero mai seguito lezioni; un ultimo progetto focalizzava l'attenzione, invece, su questionari postali inviati agli insegnanti, per investigarne il profilo caratteristico (hanno risposto in 1507). I risultati di ognuna delle tre categorie sono stati comparati con studi precedenti.

¹⁶ Cfr. Association of British Orchestras, "ABO Report 2001", ABO, 2001.

NOTIZIE a cura di Augusto Dal Toso

Il metodo Orff in Italia

Suono-Corpo-Emozione-Idea. Strategie d'oggi per l'educazione musicale è il titolo del Convegno organizzato dall'Orff-Schulwerk Italiano (osi) a Roma dal 24 al 26 ottobre 2003 presso il Conservatorio di Santa Cecilia. Realizzato con il contributo della Fondazione Carl Orff di Monaco, questo primo convegno internazionale in Italia sulle tematiche Orff vedrà la partecipazione di relatori e docenti dell'Istituto Orff di Salisburgo, della Temple University Philadelphia USA e della Associazione Orff Finlandese.

Fra gli argomenti oggetto delle relazioni ci sono alcuni aspetti fondamentali dell'Orff-Schulwerk, le esperienze di integrazione della linea pedagogica orffiana con la multimedialità e con la pedagogia musicale da zero a tre anni, lo sviluppo di una via italiana e la nascita dall'Orff-Schulwerk Italiano, i rapporti tra musica e territorio.

Informazioni:
tel.: 06/58202369 fax: 06/53271878
info@orffitaliano.com
www.orffitaliano.it

Lesnoto

[MACEDONIA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

Intro

A causa della composita etnia di questa regione, sottoposta nel suo passato a ogni sorta di influssi vicini e lontani, gli etnomusicologi hanno individuato influenze non solo serbe e bulgare, ma anche orientali, in particolare nel canto. I ritmi si organizzano in formule di estrema complessità: da una scansione binaria da cui si formano i $5/8$ e $5/16$, a una ternaria con un valore puntato e due reali (la formula più frequente nella musica popolare macedone, $7/8$ e $7/16$). Nelle canzoni sono presenti i $4/4$ e le varianti sono ottenute con l'allungamento di uno o dell'altro valore della formula stessa (ad esempio $9/8$ diviso in 3, 2, 2, 2) fino ad arrivare a combinazioni di estrema complessità ($10/16+11/16$).

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 il piede dx.

Introduzione: 8 misure

- 9 Passo a dx con dx, chiudere con sx
- 10 Passo a dx con dx, oscillare con sx incrociando davanti alla dx
- 11 Passo a sx con sx, oscillare con dx incrociando davanti alla sx.

In **[B]** si può eseguire la seguente variante: a sua discrezione il capofila alza il braccio dx per indicare di fare un giro su se stessi con due passi (dx, sx) al posto della misura 9.

È conveniente introdurre questa variante alternandola alla sequenza di base per evitare giramenti di testa.

Lesnoto Oro (Ballo semplice) è una danza macedone con melodia diversa ma stessa struttura [vedi il disco: Hakkatoon cd 1989, 1011 - Stichting Nevofoon, Bilderdijkstraat 20, 9673 GE Winschoten].

- 9 Passo a dx con dx, molleggiare sul piede dx mentre il sx viene incrociato lentamente davanti al dx, passo con sx incrociato davanti al dx
 - 10 Ripetere misura 1
 - 11 Passo laterale con dx, passo del sx dietro il dx, portare il peso del corpo sul dx
 - 12 Passo a sx con sx, molleggiare su sx mentre il dx viene incrociato lentamente davanti al sx, pausa
- Ripresa da misura 9

Attività sui ritmi asimmetrici.

Giochi con la voce. Si può iniziare scegliendo un nome con due sillabe e uno con tre (con accento sdrucchiolo): per esempio Anna e Monica. Mantenendo isocrona la durata delle sillabe si può giocare a combinare i due nomi-durata per formare le più svariate combinazioni: da Monica Monica Anna (3+3+2) classico della rumba, al Monica Anna (3+2), un bel $5/4$ che può diventare l'accompagnamento a *Take Five* di Brubeck (autore che utilizza in diverse altre composizioni i ritmi asimmetrici), fino ai veri ritmi balcanici di Monica Anna Anna (3+2+2) che può servire come preparazione per questa danza. Provate anche con Monica Monica Anna Anna Anna (3+3+2+2+2), il tempo di Huapango di *America* dal

The musical score is divided into two systems. The first system includes an **Intro** section with chords Dm, Gm, C, F, Dm, Gm, and a **Fine** section with chords Dm, Dm, Gm. The second system includes chords Dm, Dm, A, Dm, Dm, Gm, C7, F, E7, Dm, A, Dm. The score is for Melodia 1, Melodia 2, Glockenspiel, Xilofono, Basso, and Piano. Percussion parts are marked with 1, 2, and 3.

musical *West Side Story* di Bernstein.

Giochi di movimento. Risulta piacevole e interessante riportare il lavoro fatto con la voce in attività con semplici gesti-suono, da soli, a coppie o a piccoli gruppi. Per esempio: battuta delle proprie mani sulla sillaba tonica e battuta delle mani con i compagni sulle altre sillabe. Lo stesso gioco può essere riproposto cambiando e alternando gesti-suono diversi. Inoltre si può dividere la classe in gruppi di cui uno esegue il battere e l'altro il levare: si prosegue con questi giochi ritmici fino all'esecuzione del solo battere, interiorizzando il levare come pausa.

Proposta esecutiva

Introduzione: melodia1, glockenspiel, basso, piano
 A-B: melodia1, glockenspiel, basso, mano sx piano
 A-B: melodia1, glockenspiel, basso, piano, legnetti
 Introduzione: tutti senza tamburello
 A-B: tutti senza glockenspiel
 A-B: tutti
 Introduzione: melodia1-2, glockenspiel, basso, piano.

Le percussioni indicate con 2 e 3 corrispondono rispettivamente a legnetti e tamburello; fate ricercare ai ragazzi una terza percussione (1).

Minestrone musicale: un progetto sul tema dell'alimentazione

Un percorso musicale che mette in gioco il corpo, la voce e gli oggetti e coinvolge bambini di quarta elementare inizialmente poco disponibili. La metodologia utilizzata riesce a valorizzare le capacità imitative e inventive dell'insegnante e dei bambini, ottenendo risultati significativi e non solo spettacolari.

ANNA MARIA VAN DER POEL

Che la scuola dell'autonomia sia diventata la scuola dei progetti è ormai risaputo e largamente sperimentato da coloro che lavorano nelle e intorno alle nostre scuole, e la scuola elementare certo non fa eccezione. Così sicuramente molti lettori si saranno già trovati nei panni dell'insegnante di educazione al suono che, durante l'anno, viene chiamato a contribuire alla realizzazione di diversi progetti interdisciplinari sui temi più disparati. Quasi sempre la richiesta prevede anche la realizzazione di un prodotto finale, "concertabile" o comunque proponibile in forma di spettacolo, per dare lustro all'inevitabile incontro conclusivo che ogni progetto prevede.

Chi si è trovato in una situazione simile a quella prima descritta, provi a immaginare le problematiche implicite nella sfida che qui viene narrata.

Il progetto

Alle classi quarte di una scuola elementare di Agrigento viene proposto, dall'Ufficio Educazione alla Salute dell'Azienda Sanitaria Locale, un progetto interdisciplinare sul tema dell'alimentazione che dovrebbe coinvolgerle per circa un mese, con vari momenti di incontro con l'equipe dell'AUSL, lavori di ricerca ed elaborazione da parte degli alunni, una degustazione guidata e un momento conclusivo con una partecipazione musicale "in tema" da parte degli alunni.

Naturalmente, anche l'insegnante di educazione al suono deve contribuire al progetto, esplorando il tema dell'alimentazione dal punto di vista musicale.

I vincoli progettuali per la scelta dell'intervento musicale riguardano soprattutto le caratteristiche logistiche, perché il lavoro avrebbe dovuto svolgersi nelle ore curricolari, senza rientri pomeridiani, coinvolgere tutti gli alunni senza alcuna selezione, essere realizzabile nell'arco di un mese e, naturalmente, essere "in tema" di alimentazione.

La soluzione più facile, ma anche più scontata, sarebbe stata proporre una carrellata di canzoni sul tema dell'alimentazione. I bambini infatti sono stati molto veloci nel proporre *Viva la pappa con pomodoro*, *Aggiungi un posto a tavola*, *La banana dell'amor*, *Voulez vous paté avec moi* e altri ancora. Ma un'intuizione mi ha spinto a non limitarmi alla semplice riproduzione delle canzoni note, proponendo invece un'esperienza di musica-teatro in cui l'attività musicale potesse collegare all'aspetto sonoro anche elementi di drammatizzazione.

Innanzitutto ho pensato di realizzare un brano percussivo che serviva per catturare l'attenzione dei bambini e coinvolgerli fisicamente. Tra le diverse fonti d'ispirazione, il lavoro degli Stomp, gruppo di percussionisti che utilizza gli oggetti quotidiani come strumenti a percussione, recentemente divulgato da alcuni pubblicità televisive, come ad esempio lo spot per Algida Carte D'Or in cui i clienti di un bar, in attesa del gelato, suonano i tavolini con i cucchiari, e per Fiat Stilo, dove i passeggeri suonano ritmicamente i finestrini, il bagagliaio, gli sportelli dell'auto.

Sulla base di questi esempi è nata l'idea di realizzare un brano percussivo, utilizzando gli oggetti di una tavola apparecchiata come strumenti a percussione. In questo modo l'ambientazione dal punto di vista coreografico si era definita da sé: il tutto si sarebbe svolto in una trattoria con i tavolini apparecchiati.

Abbiamo pensato di aprire la scena con i bambini-clienti della trattoria già seduti a tavola. Arrivano poi in scena alcuni compagni ritardatari che il gruppo accoglie con l'invito di accomodarsi, cantando la canzone *Aggiungi un posto a tavola*. In questo modo abbiamo creato anche un'apertura che funge da introduzione del tema.

Per lavorare sulla sequenza successiva, ho pensato di inserire un brano per coro parlato, ispirandomi alla *Fuga Geografica* di Ernst Toch che fa scandire, ritmicamente e in canone, una rapida successione di nomi

di città e paesi. Noi abbiamo applicato la stessa tecnica agli ingredienti del minestrone, facendo recitare in sovrapposizione i nomi di tutte le verdure che compongono una minestra, creando così l'effetto di un calderone di verdure in ebollizione. Ovviamente, a questo punto diventava obbligata la scelta del menu del giorno: nella nostra trattoria si mangiava il minestrone e quindi i tavoli erano apparecchiati con scodelle e cucchiari.

Sulla base di questi tre elementi si è definito un copione articolata in tre parti distinte ma collegate:

- un canto di apertura: i bambini aprono la scena cantando *Aggiungi un posto a tavola*, prendendo posto in quattro tavoli apparecchiati per mangiare la minestra;
- un canone per coro parlato: conclusa la canzone, arriva in scena l'insegnante-cuoco con la pentola che comunica il piatto del giorno: il minestrone. I bambini, naturalmente, protestano. Segue la ricetta per il minestrone: i bambini eseguono un canone per coro parlato, il cui testo racconta gli ingredienti e le procedure del minestrone: il soffritto con l'olio di oliva, le cipolle e le carote, una carrellata di verdure varie e poi la cottura a fuoco lento;
- un brano percussivo poliritmico: dopo aver preparato il minestrone, si prosegue mangiandolo. Utilizzando il cucchiaino e la scodella come strumenti a percussione, i bambini eseguono un brano poliritmico. Ogni tavolata esegue un diverso ostinato ritmico; i ritmi si alternano e si sovrappongono, intrecciandosi con dei rumorosi *slurp*, nello stile di alcuni recenti spot.

Il lavoro

L'esecuzione del canto di apertura, *Aggiungi un posto a tavola*, non ha presentato grosse difficoltà, in quanto già noto a quasi tutti i bambini. Per motivi tecnici e di tempo ho deciso di utilizzare soltanto il ritornello, ripetendolo due volte, accompagnandolo con una base musicale realizzata sulla tastiera.

*Aggiungi un posto a tavola / Che c'è un amico in più
Se sposti un po' la seggiola / Stai comodo anche tu
Gli amici a questo servono / A stare in compagnia
Sorridi al nuovo ospite / Non farlo andare via
Dividi il companatico / Raddoppia l'a-a-a l'allegria.*

La realizzazione del testo per il coro parlato (la ricetta per il minestrone, appunto) è partita invece da una ricerca sulle fasi di preparazione della minestra. Ci siamo chiesti che cosa bisogna fare per ottenere un buon minestrone, e abbiamo scoperto che bisogna iniziare con un soffritto.

Quindi, ci vuole dell'olio di oliva. Poi si aggiungono verdure da soffritto: cipolle, carote, patate e sedano. Ma come, intese? Ma no! Tagliate molto fini.

Dopo l'analisi del numero di sillabe di questi ingredienti, abbiamo sistemato le tre frasi in modo che ognuno avesse esattamente otto sillabe accentate (otto pulsazioni), inserendo delle pause ove necessario:¹
Olio, olio di oli va

*Cipolle * carote * patate * e sedano
Tagliate fine fine * tagliate fine fine **

Così il soffritto poteva essere eseguito sia all'unisono, recitando le tre frasi consecutivamente per favorire la comprensione da parte del pubblico, ma anche in canone o semplicemente sovrapponendo le tre frasi, facendo eseguire ognuna di esse da un diverso gruppo.

Una volta ottenuto un profumatissimo soffritto, siamo passati all'aggiunta di altre verdure.

Per la realizzazione della parte centrale, abbiamo iniziato il lavoro con la tabulazione di tutti gli altri ingredienti del minestrone, suddividendoli in categorie per numero di sillabe. Un'ulteriore suddivisione è stata necessaria per distinguere quelle verdure che hanno l'accento iniziale o finale:

2	3	4
<i>acqua sale</i>	<i>fagioli sedano</i>	<i>cavolfiore</i>
<i>pepe</i>	<i>lattuga broccoli</i>	<i>fagiolini</i>
	<i>piselli patate</i>	<i>pomodoro</i>
	<i>carote</i>	
	<i>cipolle</i>	

Come per il soffritto, anche questi ingredienti dovevano essere organizzati in modo da formare frasi di quattro o otto pulsazioni che rendessero le frasi ritmicamente simmetriche e quindi sovrapponibili nel caso dell'esecuzione a canone.

Per comporre un testo vario, i bambini si sono trovati a dover fare delle scelte. Quattro parole possono essere semplicemente concatenate in successione, così formano una frase di quattro pulsazioni come nel seguente esempio: *piselli patate carote cipolle*.

Ma le stesse parole possono essere alternate con delle pause, creando una frase di 8 pulsazioni:

*piselli * patate * carote * cipolle *.*

In alternativa, alcune parole si prestano a un'esecuzione molto dilatata, facendo coincidere ogni sillaba con una pulsazione: *e pa- -ta- -te.*

Giocando con le parole, alternando la loro sistemazione in frasi dilatate e frasi strette e utilizzando delle pause per creare collegamenti e riempimenti, i bambini sono arrivati alla seguente composizione:

*Aggiungiamo verdure, tante tante verdure
Aggiungiamo verdure, tante tante verdure
* Patate * zucchine * piselli * cavolfiore
* Lattuga * lenticchie * fagioli * fagiolini
Po - o mo - o po po po mo do ro*

*E pa ta te * * * **

*Sedano * * Broccoli * **

Zucchina piselli fagioli lenticchie

Lattuga carote cipolle patate

Fagioli piselli lenticchie zucchina

Carote patate lattuga cipolle

Po - o mo - o po po po mo do ro

*Tan- -ta acqua * * * **

*Sale * * Pepe * **

Zucchina piselli fagioli lenticchie

Lattuga carote cipolle patate

Fagioli piselli lenticchie zucchina

Carote patate lattuga cipolle

*E * pastina, * e * pastina **

*E * pastina, * e * pastina **

Come il soffritto descritto prima, anche questa seconda parte della composizione può essere eseguita all'unisono o in canone. Noi abbiamo scelto di eseguirla prima all'unisono per due motivi: favorire la comprensibilità delle parole, ma soprattutto permettere ai bambini di "riscaldarsi", consolidando bene la percezione della pulsazione e arrivando a una scansione ritmica collettiva stabile prima di cimentarsi nell'esecuzione a più voci. Per renderla più interessante ho aggiunto variazioni di dinamica.

Dopo aver sperimentato l'esecuzione all'unisono, la classe si è divisa in due ed è partita l'esecuzione a due voci. Non volendo complicare troppo le cose, ci siamo limitati all'esecuzione in canone a due voci, facendo partire il secondo gruppo dopo la prima frase di otto pulsazioni.

Riflessioni sull'esecuzione

L'esperienza mi ha insegnato che il canone non rende bene se il gruppo è troppo numeroso, o se l'ambiente ha un'acustica dispersiva (come ad esempio una palestra). In questi casi, l'effetto generale è più vicino a una grande confusione che non a un calderone di verdure miste. Quindi, visto che la situazione acusticamente non era proprio ottimale, abbiamo trovato più efficace una scansione all'unisono con variazioni dinamiche, piuttosto che un'esecuzione a più voci.

Una volta composto il testo ritmico, l'assimilazione non ha richiesto molto tempo. L'apprendimento è stato facilitato da una scrittura del testo accompagnato con simboli che evidenziavano la pulsazione, nata spontaneamente nella fase della ricerca delle verdure: le sillabe che coincidevano con la pulsazione venivano sottolineate. Battendo il tempo con le mani e facendo coincidere ogni battito con una sillaba sottolineata, si è riusciti a ottenere una buona scansione ritmica del testo con poche difficoltà e senza bisogno di ricorrere all'uso della notazione ritmica. Una volta acquisita sicurezza nella lettura ritmica del testo, ci è voluto poco a dividere la classe in due gruppi per la realizzazione del canone. Ovviamente, ha aiutato molto il fatto che i bambini erano fisicamente disposti in piccoli gruppi intorno ai tavoli – lo stretto contatto oculare di ogni gruppo e l'isolamento fisico dagli altri gruppi ha facilitato molto l'esecuzione del canone da parte dei bambini, che altrimenti si sarebbero facilmente confusi.

Per concludere, abbiamo lasciato cuocere il minestrone a fuoco lento. In questa terza parte volevo realizzare l'effetto di una pentola in ebollizione. Ho costruito una semplice struttura ritmica, utilizzando delle onomatopee che richiamassero la bollitura, facendo recitare ritmicamente a bassa voce. Il primo gruppo aveva una scansione regolare:

blub blub blub blub.

Questa scansione ritmica fungeva da riferimento periodico su cui si organizzavano gli altri tre gruppi. Uno a uno si inserivano i tre ritmi, così creando una sovrapposizione graduale.

*blub * blub **
blublub blublub blublub blublub
blubedi blubedi blubedi blubedi

Infine, il pezzo forte: la mangiata rumorosa! La fetta più grossa del tempo di lavoro è stata dedicata alla preparazione della poliritmia.² In questo caso, non sono stati gli alunni a creare il brano: ho infatti proposto una versione semplificata dell'*Otetto per Scope* di Enrico Strobino,³ che prevedeva quattro cellule ritmiche, una per ogni gruppo-tavola:

tavolo 1:	<i>Dum</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>
tavolo 2:	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	<i>Dum</i>
tavolo 3:	<i>Dum</i>	<i>Tak</i>	<i>Dumdu</i>	<i>Tak</i>
tavolo 4:	<i>Dum</i>	<i>Dum</i>	<i>Takta</i>	<i>Takta</i>

Un primo momento di apprendimento è stato condotto attraverso l'uso del corpo. Per imitazione, i bambini hanno eseguito ogni cellula ritmica con gesti-suono (dum = un colpo sulle cosce, tak = battito di mani). Per aiutare la memorizzazione e la distinzione delle quattro cellule ritmiche, al gesto-suono è stata poi aggiunta la voce, chiamando i due gesti per nome: dum e tak. Quindi si è passati alla scrittura delle quattro cellule ritmiche alla lavagna. Infine, il tutto è stato tradotto in termini strumentali (dum = colpo di cucchiaio sul tavolo, tak = colpo di cucchiaio sul bordo della scodella).

Quando i bambini avevano acquisito una certa padronanza dello strumento utilizzato, e ogni tavolo riusciva a eseguire la propria cellula ritmica senza accelerare, abbiamo iniziato ad alternare e sovrapporre i quattro ritmi. Prima, la sovrapposizione di due ritmi: dopo alcune prove siamo arrivati alla conclusione che la combinazione più stabile era la sovrapposizione dei ritmi 1 e 3. La combinazione 1 e 2, anche se produceva una bella alternanza, tendeva ad accelerare. Poi abbiamo sovrapposto anche i gruppi 2 e 4 e anche l'esecuzione simultanea delle quattro cellule ritmiche.

Infine, abbiamo aggiunto uno stacco, da eseguire tutti all'unisono, per creare un momento di separazione tra l'esecuzione di un ritmo e un altro. Un colpo forte sul tavolo, seguito da un rumoroso *slurp*: un risucchio accompagnato del gesto di chi mangia una cucchiata di minestrone. Uno secondo stacco, invece, fungeva da finale: all'unisono tutti eseguono un ritmo che finisce con il cucchiaio alzato in aria.

L'abbiamo battezzato "lo stacco del cartellino rosso", in parte perché il gesto finale assomigliava a quello dell'arbitro, ma anche perché fungeva da segnale per indicare lo stacco finale. Ed era proprio un cartellino rosso, tirato fuori da una tasca del grembiule che indossavo, a indicare la fine:

Stacco:	<i>Dum</i>	*	<i>slurp</i>	*
Stacco finale:	<i>Dum</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>
	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	<i>Tak</i>	*

Mettendo insieme tutti i componenti, siamo arrivati alla stesura della seguente struttura ritmica:

ritmo 1 stacco ritmo 2 stacco ritmo 3 stacco ritmo 4 stacco ritmi 1+3 stacco ritmi 2+4 stacco ritmi 1,2,3+4 stacco ritmi 1,2,3+4 stacco ritmi 1,2,3+4 finale.

Alcune note coreografiche

Ho già accennato che la mia idea comprendeva la realizzazione di un lavoro non esclusivamente musicale, ma anche un po' teatrale. Oltre a suonare e cantare, i bambini facevano fisicamente parte di una scena che serviva a definire visivamente il tema dell'alimentazione, ma che ha anche aiutato a mantenere viva la partecipazione dei bambini, protagonisti di uno spettacolo. Pochi elementi scenografici sono bastati per scatenare la loro fantasia. Abbiamo sistemato in evidenza un cartellone da trattoria con il menu del giorno: "Minestro-ne (€ 2,00)". La mia postazione da direttore d'orchestra era camuffata da tavolo di lavoro, stracolmo di verdure e con una pentola grandissima, un mestolo e una brocca d'olio. I tavolini della trattoria erano apparecchiati con tovaglie a quadri rossi, contrassegnato da un numero: il tavolo che eseguiva il primo ritmo portava il numero 1 ed era sistemato alla mia sinistra, il tavolo che eseguiva il quarto ritmo portava il numero 4 ed era sistemato alla mia destra e i tavoli 2 e 3 divisi nella parte centrale, davanti a me. Così, per l'esecuzione della poliritmia, i quattro gruppi si trovavano contigui, ma distinti dagli altri. Invece per l'esecuzione del canone per coro parlato, i bambini ai tavoli 1 e 2 facevano la prima voce e quelli ai tavoli 3 e 4 la e seconda. Poi, i costumi. I bambini avevano un tovagliolo rosso vistosamente legato al collo. Ma anch'io ho dovuto inserirmi nella scena, perché i bambini avevano bisogno che io fossi sul palco per guidarli e dare gli attacchi, soprattutto per l'esecuzione della poliritmia. Ho quindi indossato un cappello da cuoco e un grembiule, trasformandomi nella padrona della trattoria. Durante tutta la prima parte, mentre aspettavano di essere serviti e prima di cantare il canto di apertura, la sala della trattoria era in grande movimento: chi consultava il menu, chi parlava animatamente al cellulare, chi arrivava in ritardo, chi chiacchierava gesticolando. All'annuncio del menu del giorno da parte dell'insegnante-cuoco, il coro di dissenso era unanime. Dopo l'esecuzione della ricetta per coro parlato, quando facevo il giro dei tavoli con il pentolone, fingendo di distribuire la minestra appena preparata, i bambini si sono dimostrati originalissimi nel mimare le varie reazioni: chi ne voleva ancora, chi non ne voleva affatto, chi dietro la mia schiena versava il contenuto della scodella nella pianta e chi invece si nascondeva sotto il tavolo per evitare la somministrazione della propria porzione. Recitavano, ricordavano o esprimevano un loro punto di vista?

Conclusioni

Dopo un mese di lavoro il bilancio era di 15 scodelle spaccate, 5 cucchiari rotti, una maestra sfinita e una

classe entusiasta. L'insieme di musica, parola e gesto è risultata molto efficace.

Per quanto riguarda il risultato più visibile, la realizzazione dello spettacolo per la manifestazione finale, siamo riusciti a metterne in scena uno originale e dinamico. Ma considero il percorso compiuto per realizzarlo ancora più importante.

Lo spettacolo è stato infatti soltanto il prodotto finale di un percorso molto articolato che ha permesso ai bambini di vivere un'esperienza musicale.

Nella fase preparatoria sono stati avviati a sperimentare diversi aspetti fondamentali della musica: l'uso della voce, del corpo e degli strumenti, la melodia e la ritmica. Inoltre, da un punto di vista didattico, nel mese di lavoro sono stati affrontati tutti gli indicatori previsti per l'educazione al suono e raggiunti numerosi obiettivi specifici.

I bambini hanno imparato a riconoscere semplici strutture musicali (ritornello-strofa, il canone, la cellula ritmica, lo stacco), e a creare ed eseguire semplici composizioni ritmiche. Dal punto di vista operativo hanno imparato a scandire ritmicamente un testo, a intonare una semplice melodia, a riprodurre per imitazione ritmi proposti, a suonare in poliritmia e a relazionare musica-gesto-movimento-strumento. Anche il concetto del rapporto suono-segno è stato rafforzato, in quanto hanno dovuto trovare un sistema per (di)segnare e leggere i suoni, i silenzi e le sequenze ritmico-verbali.

Infine, la mia soddisfazione personale si colloca nella sfera relazionale che credo nel tempo sarà il risultato più importante. In brevissimo tempo sono riuscita a motivare i bambini e a catturare il loro interesse, compito che inizialmente si era prospettato assai arduo.

Confesso che ci sono stati momenti in cui mi chiedevo come avessi mai avuto l'idea di chiedere a dei bambini di picchiare con i cucchiari sui banchi, o peggio ancora sui piatti. Ma sono convinta che è stata proprio la partecipazione molto operativa che la situazione richiedeva a coinvolgere persino il bambino più restio.

Ricordo bene le prime lezioni, quando ogni mia proposta veniva trattata con diffidenza. Cantare? Figuriamoci! Ma a distanza di solo un mese ho visto quella stessa classe montare tavolini, sedie e tovaglie sul palcoscenico in assoluto silenzio e farsi trovare tutti seduti a tavola e pronti in pochi minuti. E come cantavano! E come picchiavano! Un'altra classe non avrebbe trovato la stessa energia.

Note

¹ La lettera sottolineata corrisponde alla pulsazione; l'asterisco indica la pausa, così come spiegato successivamente.

² Il termine "poliritmia" significa letteralmente "più ritmi", sottinteso che il metro è costante. Nel nostro esempio, utilizziamo quattro ritmi differenti in un tempo quaternario.

³ In E. Strobino, 2001, *Musiche in Cantiere - Proposte per il Laboratorio Musicale*, Franco Angeli, Milano. Nella musica araba, per memorizzare i cicli ritmici (*wazn*) che verranno poi suonati sui tamburi, vengono utilizzate due onomatopee fondamentali: *dum* e *tak*. Il *dum* corrisponde a un suono più grave e il *tak* al suono più acuto.

Solo ciò che è necessario

JOHN PAYNTER

Poiché la musica ha luogo nel tempo, l'elemento più caratteristico di ogni pezzo è la sua durata. Quando abbiamo ascoltato un brano musicale dall'inizio alla fine e ci piace, in gran parte è perché sentiamo che la sua durata è giusta. Il contrario è altrettanto vero. Se, preparati a goderci la musica e avendo ascoltato con mente aperta, percepiamo ugualmente che il brano non è proprio soddisfacente, è probabile che il compositore non abbia giudicato in modo corretto la durata più appropriata agli elementi musicali (melodie, motivi ritmici ecc.) che ha inventato. La causa potrebbe essere la scelta dei materiali e il loro utilizzo troppo a lungo.

Quando creiamo un brano musicale dobbiamo essere sensibili alla durata, valutare se è necessario più tempo per sviluppare il pezzo in modo soddisfacente o se è troppo esteso. La durata non può essere misurata o calcolata: bisogna apprendere a giudicarla con l'esperienza. Quanto è lungo un brano corto? Quanto è lungo un brano lungo? Come sappiamo quando è giusto?

La "correttezza" della durata dipende dall'interazione di più elementi: lo scopo del pezzo o le circostanze in cui sarà suonato, le risorse coinvolte (voci, strumenti – forse anche le persone specifiche che suoneranno il pezzo: il loro livello tecnico o il tipo di suono che sono in grado di produrre). Molto importante sarà l'idea musicale – un'idea complessiva di come il pezzo suonerà – e i materiali che inventeremo per esprimerla.

Qual è la prima decisione che dobbiamo prendere? L'idea? Gli strumenti? Dovrà essere un brano lungo o corto? Che tipo di elementi melodici e ritmici saranno più adatti all'idea? Dobbiamo provare a immaginare come svilupperemo quei materiali per fare in modo che il brano completo suoni "giusto" e dobbiamo pensare attentamente a come questo potrà essere ultimato: cosa dovremo fare precisamente?

C'è anche la questione delle proporzioni. Se inventiamo melodie o elementi ritmici inadatti alla proposta musicale il risultato non sarà soddisfacente. "Grandi" melodie e ritmi concitati probabilmente richiedono più tempo per svilupparsi. Idee più contenute ed elementi sonori delicati potrebbero suonare sbagliati se li utilizziamo troppo a lungo. Gli esercizi che seguono mirano a creare brevi brani musicali, pezzi che dicano ciò che bisogna dire, che suonino giusti, e si concludano in modo soddisfacente, il tutto in pochi secondi: usando solo il tempo e il materiale strettamente necessari.

Organizzazione

Dovrebbe essere a disposizione una varietà di strumenti sufficiente affinché tutti possano scegliere i suoni più adatti alla propria idea musicale. Iniziate discutendo il tema di ogni consegna. Quindi, quando gli alunni hanno suggerito idee per i loro pezzi e queste sono state discusse (enfaticamente lo scopo: creare brani *corti* e convincenti), la classe si divide in gruppi formati dagli alunni stessi – due o tre ma non più di cinque in un gruppo – per realizzare i pezzi. Riservate il tempo sufficiente per ascoltare tutti i brani completi e discuterli.

Attività

Fra i brani brevi di maggior successo ne troviamo alcuni che identificano le stazioni radiofoniche. Questi sono conosciuti come "Station IDs" e generalmente non durano più di 3 o 4 secondi. La musica deve essere distintiva, deve rimandare immediatamente gli ascoltatori allo stile di diffusione della Stazione. Attenzione: non è la stessa funzione che ha la sigla introduttiva di un *programma* radiofonico o televisivo! In primo luogo la Station ID deve essere meno specifica, evocando l'idea generale della programmazione più che un particolare argomento come lo sport, l'arte o le previsioni del tempo. In secondo luogo, deve essere molto corta ma anche compiuta. Lavorando in piccoli gruppi, inventate alcune Station IDs.

La musica viene usata nei film in molti modi differenti. Talvolta un tema è presente durante l'intero film, per momenti più o meno lunghi a seconda della scena. O ancora, la musica può essere costituita da piccolissimi frammenti d'atmosfera, ciascuno della durata di soli pochi secondi, con la funzione di rinforzare l'emozione del momento: tensione, paura, qualcosa di sinistro che sta per apparire. Lavorando in piccoli gruppi, pensate a scene di film in cui sarebbe d'aiuto aggiungere un brevissimo pezzo di musica d'atmosfera. Provate a immaginare varie situazioni che richiedano "atmosfera" contrastanti, in ogni caso create un brano musicale che non duri più di 4 o 5 secondi.

Lo *haiku* è una forma di poesia giapponese che si sviluppò nel XVI secolo. Ogni poema ha appena 17 sillabe e le parole sono disposte in tre versi: cinque sillabe, sette sillabe, cinque sillabe. In questa breve forma il poeta crea una singola immagine: solo un lampo di

pensiero, un'impressione veloce. Per esempio

Yuki tokete Con lo sciogliersi della neve,
Mura ippai no il villaggio
Kodomo kana è tutto un grido di bimbi.¹

Questo breve poema ci dà una forte sensazione di completezza. L'immagine globale (idea) è qualcosa di tranquillo e silenzioso che cambia lentamente, diventando attivo e rumoroso. I materiali verbali usati per creare questa immagine sono tutti associati a un paesaggio invernale. Il materiale principale (comparabile a una melodia, un motivo armonico, o un elemento ritmico) è *neve* e questo è attentamente sviluppato nell'intera durata dello *haiku*: (I) tutto è coperto dalla neve, (II) la neve si scioglie perché arriva la bella stagione, (III) la neve sciolta diventa un fiume d'acqua e (IV) questo, successivamente, fa riversare per le strade un fiume eccitato di bambini felici di uscire dopo essere stati a lungo rinchiusi in casa. Una trasformazione così chiara dei materiali soddisfa l'idea, lasciandoci con l'immagine di un'attività gioiosa che si sviluppa gradualmente; ma tutto ciò si compie in un brevissimo lasso di tempo – la durata dello *haiku*.

Lavorando in piccoli gruppi e usando *solo gli strumenti* (per esempio non le voci), create un breve pezzo di musica basata su questo *haiku*. Quali tipi di suoni sceglierete per suggerire la quiete di un gelido paesaggio? Come si possono sviluppare ed estendere questi suoni per suggerire un graduale scioglimento e il crescere di un fiume che viene poi trasformato nella felicità di

bambini che giocano? Provate a fare queste trasformazioni usando principalmente il materiale con cui iniziate il pezzo.

Trovate un altro *haiku* adatto (o inventatelo voi) e usate questo come base per altri brevi pezzi strumentali.

Insegnante

Dopo aver ascoltato e commentato i pezzi degli alunni, suonate e discutete il seguente brano. Attenzione: i segni del pedale devono essere rispettati scrupolosamente, permettendo ai suoni di crescere e dissolversi esattamente come indicato. Gli alunni devono discutere la musica sulla base di quello che *sentono*, poiché il brano è suonato dall'insegnante e non devono vedere lo spartito. È importante ricordare loro che la musica è essenzialmente un'esperienza orale ed è importante allenarsi ad ascoltare attentamente per esprimere opinioni su ciò che percepiamo.

In questo brano la trasformazione è sufficientemente graduale? Come è stata ottenuta? Nel caso in cui alcuni studenti pensino che la trasformazione non sia stata soddisfacente, possono suggerire come migliorarla? Sentiamo giuste le proporzioni dei materiali? Oppure questo materiale, come è stato concepito per il pianoforte, è troppo importante per un brano così corto? Se lo sentite giusto, è possibile dire perché è così?

Altre traduzioni di *haiku* si trovano ad esempio in *Cento haiku*, Longanesi, Milano, 1982.

La musica per lo *haiku* "Autunno" (parole di Gyodai tradotte dal giapponese [in inglese] da Harold G. Henderson) composta per voci bianche e

strumenti didattici da John Paynter è pubblicata da Universal Edition (London) Ltd [U.E. 15472 L].

Melting di John Paynter è un lavoro più ampio sull'idea esplorata nell'esempio musicale precedente basato sullo *haiku* "Lo sciogliersi della neve". *Melting* è pubblicato da Bosworth (London, Frechen, and Wien) in *Composers Series 3: collection for pianoforte*, ed. Richard Deering [BoE 4943].

Propongo di far ascoltare alla classe una registrazione delle *Sei bagatelle per quartetto d'archi* op. 9 di Anton Webern. Notate in particolare la struttura diradata e l'uso drammatico dei silenzi in questi brevissimi pezzi.

Note

¹ Kobayashi Issa (1763-1827), tradotta dal giapponese da Irene Iarocci, in *Cento haiku*, Longanesi & C., Milano, 1982.

[Traduzione a cura di Paola Bernardelli]

Formare gli insegnanti di musica: alla ricerca di criteri di qualità

Insegnare a insegnare: è un nodo vitale nel mondo della scuola. Le varie soluzioni e situazioni istituzionali attualmente presenti nel panorama italiano vengono analizzate e commentate da esperti del settore. Tirocinio, tecnologie, metodo e conoscenze musicologiche sono gli ambiti indagati dai diversi interventi.

a cura di FRANCA FERRARI

Credo che le generazioni di soci Siem che da un trentennio a questa parte si alternano alla lettura di *Musica Domani* abbiano passato l'una all'altra, come il testimone in una gara di staffetta, il sogno di una presenza della musica nella scuola che, dal punto di vista dell'insegnamento (*segnare dentro*), sia non solo efficace ma, in qualche modo, contagiosa. Ricordo di aver sentito dire alla mia professoressa di educazione musicale in prima media, cui devo la scelta di aver cominciato a studiare "seriamente", che "tutta la scuola deve profumare di musica".

Eravamo agli inizi degli anni '70 e oggi vedo in lei, come in tante colleghe che poi ho conosciuto, quanto la Siem abbia avuto un ruolo determinante nella costruzione di un patrimonio di convinzioni comuni sulle funzioni e i criteri ispiratori di un *buon* insegnamento musicale. Ma quello che un'associazione professionale può fare, per quanto importante, è piccola cosa rispetto al compito di formazione integrata che spetta alle istituzioni nei confronti dei musicisti da poco diplomati e ancora in cerca di una *specializzazione*.

E se alcune di queste specializzazioni, in assenza di profili professionali giuridicamente riconosciuti, sono affidate principalmente a istituzioni private di varia natura (è il caso della musicoterapia), della formazione dei docenti di musica si occupano al momento due diverse istituzioni pubbliche: i conservatori, visto che il diploma quadriennale in didattica della musica risulta titolo abilitante all'insegnamento, in seguito al provvedimento 268 del 25 novembre 2002, e le università, attraverso le Scuole di Specializzazione dell'Insegnamento Secondario (SSIS) che, non più previste – in quanto consorzi di diverse istituzioni universitarie – dalla riforma Moratti, saranno però verosimilmente sostituite da lauree specialistiche erogate o dagli stessi consorzi già attivati, o da singoli atenei.

La redazione della rivista ha pertanto pensato di fare cosa utile stimolando una riflessione sui *criteri di qualità* in base ai quali è giusto e legittimo confrontare i percorsi formativi, già esistenti o ancora da istituire, mirati alla specializzazione dei docenti di musica. Detti criteri possono essere articolati, credo, andando da un lato alla ricerca delle *competenze irrinunciabili* che un docente di musica deve mostrare di possedere e, dall'altro, delle *modalità di acquisizione di dette competenze*, all'interno della scuola di formazione.

Ho coinvolto in questa prima riflessione colleghi che potessero fornire contributi diversamente orientati: Alessandra Anceschi, responsabile dell'organizzazione e supervisione del tirocinio presso la SSIS in educazione musicale voluta a Bologna dagli atenei dell'Emilia Romagna; Mario Baroni, musicologo e docente universitario ben noto ai lettori di *Musica Domani*, coordinatore sin dai suoi inizi della medesima SSIS di Bologna (la prima attivata in Italia per la specializzazione in educazione musicale); Roberto Neulichedl, docente di Pedagogia della musica nella scuola di didattica del conservatorio di Alessandria e membro attivo della segreteria del Gruppo Operativo per la Didattica della Musica (ddm-go) nel monitorare e valorizzare le scuole di didattica dei conservatori all'interno del panorama della formazione musicale nazionale; Emanuele Pappalardo, docente di Composizione per la Didattica al conservatorio di Frosinone e compositore di musica elettronica ed elettroacustica.

Per quanto mi riguarda, vorrei iniziare il confronto suggerendo l'attenzione ad alcuni aspetti che ritengo possano rappresentare anche dei criteri di qualità. Uno di essi riguarda le modalità di accesso al percorso formativo e la possibilità-necessità di selezionare in ingresso dei candidati all'insegnamento che siano anche dei *veri* musicisti. Dal momento

che il lavoro nella scuola non è più, e da tempo, una soluzione di ripiego, essendo rimasto una delle pochissime possibilità di impiego nell'istituzione pubblica, è forse arrivata l'ora di sfatare il luogo comune per cui non è necessario, per insegnare, essere dotati di chissà quali abilità musicali. Mi torna all'orecchio il commento incredulo di un collega di conservatorio sulla difficoltà delle prove di selezione per l'accesso alla SSIS del Lazio: «E tutto questo è per insegnare nella scuola media...?!» In realtà, a me sembra proprio che la scuola abbia bisogno di bravi musicisti e constato continuamente che è impossibile lavorare a formare immagini uditive vive e brillanti nelle menti degli altri se non si nutre un proprio repertorio, ricco e vivace, di pensieri sonoro-musicali, da evocare e comporre rapidamente e da restituire con efficacia con la voce e con gli strumenti. È certamente vero che l'interazione con gli allievi stimola e arricchisce: so bene di essere maturata moltissimo, proprio come musicista, lavorando in questi ultimi trent'anni sui metodi per la didattica musicale e mettendo alla prova (a volte con successo e a volte no) le mie personali risorse musicali per trovare soluzioni ai problemi musicali degli altri. Nondimeno, credo sia indispensabile partire avendo già vissuto delle esperienze musicali forti e ricche, che si desidera comunicare. Questo, per lunghi anni, non è stato il caso di molti diplomati di conservatorio che si dedicavano all'insegnamento nella scuola pubblica.

Un secondo aspetto riguarda l'impianto metodologico costruito per consentire allo specializzando l'acquisizione di competenze pedagogico-didattiche generali e specifiche. Credo che in detto impianto lo specializzando dovrebbe allenarsi a osservare, progettare, realizzare e verificare modelli tra loro diversificati di programmazione didattica (dai percorsi curricolari, ai progetti, alle mappe concettuali...), rispondenti sia per forma che per contenuti a diverse esigenze e contesti, mantenendo sempre un'attenzione alle caratteristiche cognitive e socio-affettive proprie del segmento evolutivo cui si rivolge e, dunque, alla pregnanza che l'esperienza musicale può assumere in relazione a ciascuna di esse (la musica e la rappresentazione mentale del tempo, o dello spazio, la musica e l'acquisizione di modelli diversi di dinamiche di gruppo, l'esperienza musicale nel percorso di costruzione dell'identità personale e collettiva, o nell'elaborazione dei vissuti emotivi ecc.).

Sono del parere che, per quanto prezioso sia l'incontro con pedagogisti e didatti "generali", o esperti di altre discipline, risulti più efficace affrontare le problematiche psico-pedagogiche già in riferimento all'esperienza musicale, affinando e motivando la capacità di riflettere e argomentare su di esse attraverso la ricerca di mediazioni con il proprio specifico disciplinare.

Infine, ma non certo ultimo, ritengo che il criterio di qualità essenziale di un percorso che mira a formare insegnanti debba consistere in una metodolo-

gia d'insegnamento che è già di per sé un contenuto, un modello didattico esemplare. In altre parole, penso gli specializzandi abbiano diritto a un confronto con i contenuti di natura teorica e speculativa organizzato in modo tale da offrire quegli stessi contenuti come strumenti di lettura di situazioni concrete, assunte come campioni dell'esistente. Nello stesso tempo, hanno diritto e bisogno di confrontarsi con dei modelli di operatività didattica che assumono il loro senso all'interno di quadri coerenti di conoscenze teoriche, esercitandosi con la guida dei docenti a formulare correlazioni tra la lettura dei bisogni osservati e interpretati, da un lato, e la progettazione e realizzazione degli interventi educativi, dall'altro. Questo equilibrio tra teoria e prassi, che è sempre arduo cercare, raggiungere e mantenere, mi sembra si possa dare più facilmente in situazioni didattiche configurate come una bottega, o un laboratorio, in cui insieme si esaminano i dati di una situazione, illuminandoli con gli studi reperibili in letteratura, si elabora un progetto di intervento che risponda ai bisogni osservati, si mettono a punto abilità e materiali – musicali e non – necessari al progetto, se ne seguono andamento e risultati. In una bottega, o laboratorio, siffatta, c'è spazio solo per un numero ristretto di figure docenti, che lo specializzando sia in grado di riconoscere come tutoriali e di riferimento.

Trovo, in questo senso, che i due ruoli del supervisore di tirocinio e del docente di scuola di base incaricato dell'accoglienza del tirocinante – figure la cui sussistenza, peraltro, appare assai dubbia nelle prospettive della riforma – siano le più "rivoluzionarie" e interessanti di tutto il progetto SSIS.¹ Nello stesso tempo, io stessa ho potuto constatare, contribuendo alla SSIS del Lazio con un modulo di 22 ore su *Fondamenti e metodi dell'educazione musicale*, lo scollamento tra il mio intervento e quello, egregio, della coordinatrice del tirocinio, con la quale, a rigor di logica, avrei dovuto preoccuparmi di concordare per lo meno l'uso del lessico didattico (me ne sono accorta quando qualche studente mi ha chiesto, perplesso, come mai non chiamavo unità didattica ogni progetto di intervento...). Questo per significare che anche l'interazione tra docenti, sempre faticosa e difficile, risulta ancora più faticosa e difficile quando si moltiplichino le aree di intervento e le competenze di insegnamento, demandando ancora una volta allo studente, e solo a lui, le mediazioni e la costruzione di orizzonti di senso che ne consentano un'integrazione. (F.F.)

Note

¹ Si legga l'intervento di Adriano Colombo "La formazione dei docenti nella scuola dell'autonomia", sul n. 126 di *Musica Domani*

Tra sapere pensato e sapere agito

ALESSANDRA ANCESCHI

Di fronte alla richiesta di esprimere una mia valutazione sulle conoscenze e abilità irrinunciabili nella formazione iniziale dei docenti di musica, sarei portata a sbrigarmela piuttosto velocemente computandovi gran parte delle competenze approfondite afferenti a diversi ambiti: competenze musicali (di tipo compositivo e di pratica esecutivo/improvvisativa strumentale e vocale), competenze musicologiche (conoscenza di musiche delle più diverse provenienze, delle loro funzioni, dei loro contesti), competenze didattiche (conoscenza dei mezzi e dei metodi implicati nell'insegnamento e valutazione della loro efficacia), competenze pedagogiche (intese quale atteggiamento del docente volto alla rielaborazione dell'azione educativa).

Non appena però l'attenzione ha modo di posarsi un poco più consapevolmente sulla quantità e la qualità delle implicazioni con cui questi terreni di conoscenza costringono a confrontarci (di fronte alle quali non nascondo un certo imbarazzo, individuando – ahimè – punti scoperti della mia formazione), s'insinua mal celato il timore che il lettore di queste pagine possa essere infastidito dal sospetto – rinforzando uno dei luoghi comuni più frequenti sulla professione docente – che il contenuto qui espresso sia l'ennesimo tentativo di nobilitare all'interno dell'area musicale l'*operato didattico* e di rivendicarne un prestigio nei confronti di un più riconosciuto *operato artistico*.

Posta dunque di fronte a questa prospettiva, tenterei di trarmi d'impaccio e di limitare il campo d'analisi, riconducendo le mie riflessioni a un'esperienza che ho avuto la fortuna di costruire nel corso di questi ultimi tre anni nel-

l'ambito del coordinamento e della supervisione del percorso di tirocinio della Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario dell'Università di Bologna.

Provarei inizialmente a far emergere che tipo di competenze il segmento formativo che curo (il tirocinio, appunto) lasci ancora scoperte o abbia fatto emergere come indispensabili, indicando alcuni sommari riferimenti ai modelli educativi con cui si è tentato di dare risposta alle carenze individuate e destinando invece ad altri dibattiti l'articolazione delle proposte relative a possibili strategie di recupero, di sviluppo e di verifica di suddette competenze. Non prima però di aver brevemente circostanziato l'osservatorio che mi ha permesso di mettere a fuoco tali orientamenti.

Considero l'esperienza del tirocinio articolata nelle SSIS come uno dei tentativi più significativi che in questi anni si siano compiuti per la costruzione di un percorso di formazione dei docenti.

La cosiddetta *quarta area* (che completa il curriculum insieme agli insegnamenti dell'area pedagogico-didattica generale, a quelli d'indirizzo e ai laboratori), ha consentito per la prima volta in modo sistematico e strutturato – seppur ancora altamente perfezionabile – di mediare, collocare e monitorare la congiunzione tra il *sapere pensato* e il *sapere agito*.

L'area che vorrei chiamare – per dirla con Howard Gardner – dell'apprendistato, si pone come luogo in cui tradurre sul piano reale le competenze acquisite e si rivela il vero banco di prova che porta alla luce, con fondatezza di motivazioni, l'idoneità all'esercizio della funzione docente. Attraverso la mediazione di una prospettiva

mimetica di questo segmento formativo (è ancora Gardner a suggerirlo) – che vede l'apprendista insegnante riprodurre atteggiamenti e comportamenti del tutore accogliente – e di una prospettiva *trasformativa* in cui una reiterata prestazione deve invece trovare autonomia di interazione per compiere una trasformazione delle conoscenze, delle idee, dei concetti, si compie, a mio modo di vedere, la necessaria collocazione nella *bottega* delle competenze acquisite nell'*accademia*.

Il ruolo di supervisione che ricopro mi ha permesso di controllare i particolari di questo atto di mediazione e di fare emergere quali competenze relative ai quattro ambiti elencati in apertura (musicale, musicologico, didattico, pedagogico) rimangono ancora scoperte.

Le riflessioni che proverò a ordinare sono costruite sulla base delle osservazioni dei percorsi di tirocinio di studenti provenienti dalle più disparate formazioni musicali (diplomati in strumento, diplomati in didattica della musica, laureati Dams, con tutte le combinazioni del caso) e offrono quindi una vasta possibilità di confronto.

Partiamo dalle competenze musicali. L'osservatorio privilegiato in cui valutare le competenze musicali è proprio la classe accogliente dove lo studente costruisce e realizza il proprio progetto di tirocinio. Le riflessioni prodotte dal supervisore sulla base dei verbali di lezione relativi al progetto attuato dallo specializzando e gli incontri e i colloqui intrattenuti al termine del tirocinio attuativo dal supervisore stesso con gli insegnanti che hanno accolto gli studenti nelle proprie classi, hanno avuto modo di fare emergere le seguenti osservazioni.

Ciò che maggiormente è apparso carente è la conoscenza di una dimensione musicale non parcellizzata dalle competenze acquisite a livello strumentale, vocale e teorico. Una visione musicale che implichi cioè una sorta di *pensiero compositivo* e che consenta di mettere in gioco in ambito didattico le proprie abilità musicali tentando di proporre in una prospettiva di completezza. Tale prospettiva dovrebbe

porre un'equilibrata attenzione sia al lato esecutivo/performativo (e quindi anche tecnico/interpretativo), a quello strutturale e formale, a quello critico e analitico. Una percezione della musica che consenta di ricondurre l'atto educativo non solo alla dimensione *tecnica* ma che ampli gli orizzonti a un orientamento più *culturale*.

Sul versante strumentale è invece la pratica improvvisativa (e del suonare a orecchio) a rivelare più incertezze, insieme a una scarsa dimestichezza delle conoscenze tecnico/esecutive più elementari di almeno due strumenti (in particolare degli strumenti accompagnatori), pratiche entrambe indispensabili al sostegno di qualsiasi attività strumentale individuale o di gruppo.

Per quanto riguarda invece le competenze musicologiche possiamo dire che la qualità di un'azione didattica è in gran parte dipendente dalla scelta dei materiali utilizzati (o meglio dei *contenuti materiali*, per usare il lessico specifico della programmazione). La pertinenza e la validità didattica dei materiali musicali e degli ascolti è elemento cardine per la costruzione di attività efficaci. Una buona scelta dipende da una folta conoscenza dei repertori. Ascoltare e conoscere più musiche possibili (differenti stili, differenti generi, i loro contesti, le loro funzioni) diviene competenza imprescindibile per scegliere "la musica giusta" in relazione a obiettivi e attività, ma soprattutto per situare al centro della formazione di un valore e di un sapere culturale, il prodotto di una consapevole scelta musicale.

Una scarsa conoscenza del repertorio appare già evidente nelle rilevazioni dei requisiti in ingresso dei futuri docenti. I due anni del percorso di formazione SSIS, pur tentando un recupero che si concretizza nella predisposizione di percorsi d'ascolto guidati, non sono spesso sufficienti a colmare i debiti emersi e l'impaccio appare in tutta la sua evidenza nel momento in cui lo specializzando pone inizio alla costruzione della traccia del progetto didattico. La difficoltà nella scelta e nel reperimento delle musiche rivela spesso

scarsa abitudine e curiosità d'ascolto di diversi repertori e una conseguente tendenza a un adattamento "forzato" di brani ben conosciuti, ma talvolta poco pertinentemente collocati.

Passiamo ora alla questione delle competenze didattiche. «Ad insegnare non s'impara, agli allievi si trasmette ciò che si è». Questa è – più o meno – la sintesi delle riflessioni sulla formazione docente che mio padre, preside per circa trent'anni, ha sempre lasciato trasparire. Confesso di averla rifiutata più di una volta e più di una volta di averla ripresa in considerazione. Ancora oggi mi si ripropone altalenante la duplicità di questo aspetto e individuo talvolta serie motivazioni per allontanarla (l'esperienza del tutoraggio nel tirocinio me ne ha dato l'illusione) e altrettanto corpose ragioni per accoglierla (dopo tutto, un'indole predisposta alla disponibilità, all'incoraggiamento, al sacrificio, alla pazienza non la si crea artificialmente; non si è sempre sostenuto che l'insegnamento è una missione?). Dichiaro quindi tutte le mie incertezze di fronte alle proposte di soluzione per la costruzione di competenze di tipo didattico.

Ciò che unicamente mi sento di affermare con parziale sicurezza è che la padronanza di tecniche e metodi di insegnamento e la valutazione della loro efficacia può gradualmente costruirsi attraverso un'attenta osservazione (e auto-osservazione) delle relazioni d'insegnamento e un'altrettanto puntuale riflessione sui dati rilevati. Più che imparare a conoscere tecniche e modalità d'azione, credo sia importante sviluppare un'attenzione all'osservazione e all'analisi delle proprie o altrui azioni didattiche.

Il segmento del tirocinio osservativo ha, in questo senso, mostrato tutte le sue potenzialità. Il periodo di osservazione condotto dallo studente nelle classi in cui anche l'azione dell'insegnante viene attentamente indagata all'interno del contesto, diviene momento privilegiato per raccogliere le informazioni necessarie a una definizione dell'itinerario didattico che abbia come principale criterio

di guida il *sensu del reale*. La riflessione condotta sulle azioni didattiche che si sono osservate compiere dal tutor accogliente da un lato, insieme alla ricognizione sulle caratteristiche del contesto che dovrà accogliere l'intervento dall'altro, contribuiscono a orientare le strategie del futuro docente. Mediante incontri collettivi e strumenti predisposti per l'analisi e l'autoanalisi, il percorso di tirocinio ha tentato di portare a un'attenta ricognizione delle tecniche di relazione e di insegnamento nel tentativo di valutarne criticamente l'efficacia. Un oculato utilizzo di un *metodo osservativo* diviene, alla luce di quanto detto, strumento indispensabile per una piena presa di coscienza del fatto educativo.

Consideriamo ora le competenze pedagogiche. Se si intendono con questo termine le competenze che circostanziano i fini del processo educativo e i modi più atti a conseguirli, va da sé l'implicazione che per riconoscerli e valutarne l'efficacia sia necessario interrogarsi sulle modalità didattiche messe in pratica. A differenza delle competenze didattiche, credo che questa attitudine si possa gradualmente costruire. Più che di competenza, mi sembrerebbe più corretto parlare di abitudine, nel senso che questo tipo di riflessione è in grado di costruirsi dietro continue sollecitazioni con interrogazioni, domande, quesiti. È in questo senso che la competenza si forma, coltivando un'abitudine a chiedersi il perché di ogni azione, per trovare conferme o smentite, per imparare a ridefinire i propri passi, per costruire certezze e al contempo essere pronti a rimetterle in discussione.

Consolidare tale atteggiamento aiuta a un tempo a rompere la noia che le routines didattiche e la prassi consolidata inevitabilmente fanno emergere e, dall'altro, avvicina l'insegnante a quell'orientamento alla ricerca di cui tanto l'accademia lamenta la carenza.

Il modello didattico-organizzativo che ha inteso provvedere alla costruzione di questa competenza lo si è individuato nella calendarizzazione settimanale di incontri indi-

viduali tra lo specializzando e il supervisore. La sollecitazione a indagare il perché della scelta di ogni azione, accompagnata dall'incitamento alla valutazione di proposte alternative a quelle individuate, alla conduzione di una dettagliata documentazione dei passi compiuti al fine di una comparazione tra progetto ideato e progetto attuato e all'annotazione di tutte le azioni/reazioni dei discenti, hanno teso a collocare in una dimensione problematica la riflessione del futuro insegnante. Infine qualche parola sulle competenze estetiche. Mi sia consentito, in chiusura, di aggiungere – o meglio – di far usci-

re dal mucchio una sorta di competenza che chiamerei appunto *estetica* e che ogni docente dovrebbe costruire nella prospettiva bruneriana di un'educazione *culturalista*. In *La cultura dell'educazione* Bruner afferma che, stando al dato evolutivo, è *la cultura che ci fornisce gli strumenti per organizzare e per capire il nostro mondo*. Vi è, a mio modo di vedere, una qualità dell'esperienza culturale, in particolare dell'esperienza artistica, da cui l'azione educativa non può prescindere e senza la quale verrebbe a mancare proprio quella comprensione del mondo (o di una parte di esso) di cui Bruner parla. Questa qualità è appunto la quali-

tà *estetica*, intendendo con questo termine la capacità di un'esperienza artistica di suscitare curiosità e stupore. Senza di ciò, si vanificherebbe irrimediabilmente ogni tentativo d'educazione. Senza di ciò cadrebbe miserabilmente ogni emozione e motivazione verso la conoscenza. Senza di ciò non potremmo che rendere ragione a coloro che, come si diceva in apertura, rivendicano una posizione di priorità del fare arte rispetto al fare didattico. Costruire nel docente la capacità di riconoscere, insinuare, sollecitare un'esperienza estetica, diviene mirabile strategia per ricondurre l'esperienza scolastica a un'esperienza di vita reale.

Conoscenze e abilità: il ruolo delle nuove tecnologie

EMANUELE PAPPALARDO

Poiché sono stato interpellato sulle conoscenze e abilità musicali che un percorso mirato a formare gli insegnanti di musica dovrebbe assicurare, sento anzitutto il bisogno di soffermarmi e chiarire, anche se in via del tutto generale, il significato di questi due sostantivi. Quotidianamente noi siamo sottoposti a una tempesta di stimoli informativi provenienti dal mondo esterno. Il primo impatto con questo magma entropico avviene attraverso la *percezione*, che rappresenta il primo filtro attraverso il quale siamo in grado di ridurre il *rumore* che ci perturba, di organizzarlo in base alle esigenze del sistema complesso articolare chiuso quale noi siamo.¹

Affinché tali vissuti percettivi possano far parte del nostro bagaglio epistemico, ossia possano concretamente trasformarsi in *esperienza*, è necessario che via sia un'analogia tra lo stimolo esterno e i no-

stri bisogni interni. Per dirla alla Bateson, «la cosa nuova deve soddisfare le esigenze interne di coerenza dell'organismo»,² ossia è necessario che i componenti del mondo esterno siano *compatibili* con i nostri. Il *sistema* rifiuta ciò che non riconosce come funzionale al proprio equilibrio, al proprio benessere, così come rigetta stimoli troppo violenti. Il *sistema* non riesce ad assorbirli, a metabolizzarli. La carica rimane localizzata e l'informazione non circola. Gli stimoli devono essere lenti e continui affinché possano essere integrati dal *sistema*.

L'essere umano ha conoscenza del mondo esterno solo attraverso le *alterazioni* di un equilibrio interno. Il processo di metabolizzazione di tali alterazioni può essere più o meno lungo, facile o faticoso, ma porterà in ogni caso a ristrutturare un nuovo equilibrio, sempre che le perturbazioni prodotte dagli sti-

moli possano essere *riconosciuti* ossia abbiano componenti *compatibili* con il sistema, ossia con il contesto. «Prive di contesto *le parole e le azioni* non hanno alcun significato (...) Ogni comunicazione ha bisogno di un contesto, senza contesto non c'è significato».³

Continuità e lentezza sono due fattori da tenere nella massima considerazione in un percorso formativo. Ciò comporta la necessità di uscire drasticamente da un'ottica algoritmica. Chiunque insegni dovrebbe aver capito il senso di ciò che sta insegnando. Ogni studente, anche il meno dotato, è in grado di apprendere e applicare un algoritmo ma ciò non gli consentirà di modulare quanto appreso in relazione ai diversi contesti. Oggi, purtroppo, tutti i percorsi formativi, a qualunque livello siano praticati, sono rivolti alla parcellizzazione del sapere, ossia all'apprendimento di formule e di tecniche algoritmiche che limitano pesantemente le potenzialità che ogni studente possiede. Ciò non vuol dire che non sia necessario apprendere delle tecniche specifiche, anzi è necessario poterle all'occorrenza esibire nel *fare* e poterle *giustificare* mediante un linguaggio appropriato, ma questo corredo di specificità dovrà essere direttamente derivato da un ambi-

to epistemico di ampio respiro. Chi esce da un corso di formazione musicale sa in genere una quantità di cose su *scale*, *contrappunto*, *armonia* ecc., ma ignora completamente la grammatica che gli permetta di cogliere il senso di tutta questa informazione.

Mi sembra non facciano eccezione a questa impostazione parcellizzante del sapere le attuali scuole di specializzazione, nelle quali risulta concentrata in un biennio una tale quantità di saperi da rendere pressoché impossibile quel processo di metabolizzazione, caratterizzato da continuità e lentezza, di cui scrivevo poco sopra. Per rimanere nello specifico della formazione musicale, ritengo che le attuali scuole di Didattica della Musica potrebbero affrontare correttamente il problema di una formazione che si basi sulle premesse fin qui presentate, sempre che si sia in grado di instaurare una rete di legami autentici con i propri allievi. Il confronto e la discussione collettiva sono indispensabili per sviluppare la capacità di lavorare insieme. Personalmente dedico buona parte del monte ore che ho a disposizione per potenziare questa attitudine. L'acquisizione di conoscenze e abilità non è dunque solo una questione di contenuti, ma di metodo. Il docente, di fatto, interferisce direttamente e pesantemente con il campo epistemologico dello studente e potremmo arrivare a dire che non c'è formazione che non sia terapia e non c'è terapia che non sia formazione: in un percorso formativo, la "salute" dello studente dipende da quella del docente molto di più di quanto studenti e docenti possano immaginare.

Ritengo sia necessario che durante il percorso formativo docente e studente imparino a parlare un linguaggio comune e che abbiano un pensiero comune, al di là delle applicazioni di specifiche abilità acquisite, i cui interessi centrali siano il *benessere* e l'*integrità* dell'individuo. Ciò equivale in qualche modo a dire che al termine della scuola di specializzazione lo studente dovrebbe essere in grado di instaurare legami autentici con quelli che saranno i suoi futuri allievi.

Il vero compito di un docente dovrebbe essere quello di suscitare domande, perché si è in grado di capire solo ciò che si è in grado di dire e si è in grado di digerire solo quello che si è in grado di fare. La maggior parte dell'umanità ha i mattoni necessari per fare cose importanti, ma è inetta perché non ne capisce l'importanza. Non si pone domande adeguate. Avere una conoscenza serve a porsi domande, ad aumentare le possibilità di avere degli scopi.

La conoscenza è una dialettica tra teoria e prassi. Una teoria che non sia praticabile risulta una teoria inutile, così come lo è una pratica che non sia teorizzabile. Se si possiede una conoscenza senza abilità non si ha una vera conoscenza, bensì una *cognizione*.

Quanto detto fin qui valga come premessa generale da cui far derivare una pedagogia e una didattica adeguate. Si tratta di premesse entro cui contestualizzare anche la seconda parte della domanda che qui mi viene posta, ossia quella relativa all'uso delle nuove tecnologie. Tuttavia, poiché l'utilizzo dei calcolatori in un processo formativo musicale è abbastanza recente e scarsamente esplorato, mi preme, fatte salve le premesse, fornire qualche spunto ulteriore di riflessione.

La maggior parte delle scuole italiane è oggi dotata di quelle che vengono definite come aule multimediali. Tralascio qui una definizione di multimedialità, concentrandomi sull'utilizzo che viene fatto dei calcolatori in ambito musicale. Per quanto mi è dato sapere, il più delle volte si fa un uso estremamente limitato delle enormi potenzialità che le nuove tecnologie (oggi tutt'altro che nuove) ci offrono anche in ambito audio. In genere il computer viene utilizzato per creare prodotti i cui contenuti ricalcano i più logori luoghi comuni legati alle applicazioni industriali della musica, prodotti che avrebbero poca giustificazione se creati facendo ricorso a strumenti tradizionali, ma che ricevono credito per il solo motivo di aver utilizzato un calcolatore. Il calcolatore va visto come uno strumento, un mezzo come gli altri. Non biso-

gna ideologizzarne l'uso. Tuttavia, esso offre vantaggi che altri strumenti non possiedono.

Il primo vantaggio fra tutti è la possibilità di lavorare sui contenuti azzerrando la necessità di acquisire competenze musicali specifiche. Attraverso l'uso di semplici, ma non banali, *software* per la registrazione e l'*editing* del suono è possibile comporre, ossia dare concretezza, a progettualità anche molto complesse⁴. E con la stessa facilità è possibile ricorrere in tempo reale a prove di commutazione (alterazione di qualche parametro compositivo) che verifichino la coerenza o meno delle proposte analitiche avanzate e ne concretizzino le potenzialità in vista di uno scopo.

Per esempio, è possibile lavorare al calcolatore in un ottica di composizione delle diversità, in contesti nei quali siano presenti persone diversamente abili, o dedicarsi all'elaborazione di conflitti interpersonali, che sarebbe difficoltoso affrontare con altri mezzi e che invece trovano nella composizione al calcolatore delle modalità relativamente accessibili per l'elaborazione di metalivelli. Il calcolatore è dunque uno strumento estremamente flessibile: bisogna saperlo utilizzare in vista di una attuazione delle premesse discusse precedentemente, per non cadere nuovamente nel rischio di scambiare l'acquisizione di competenze con un algoritmo di frammenti, una sana attività di *gioco* con l'imitazione di sinistre concretizzazioni scherzose.

Note

¹ Il modello dei *Sistemi Complessi Articolari Chiusi* (SCAC) è una teoria elaborata da G. Flaminio Brunelli che trova applicazione in vari ambiti: biologico, economico, sociale, artistico, musicale ecc. e che considera «l'uomo, e qualsiasi essere vivente, come un sistema chiuso di funzioni correlate da uno scopo vitale dove le membra si articolano per rendere attuale una possibilità» (G.F. Brunelli).

² Cfr. G. Bateson *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, p. 193.

³ *Ibid.* p. 33.

⁴ Sull'importanza della progettazione, anche in ambito musicale, cfr. B. Porena *Per un orientamento metodologico metaculturale in IMC un'ipotesi per la composizione delle diversità, ossia per la sopravvivenza*, Editoria Università Elettronica, Roma 1999, pp. 49-70.

La possibile centralità del metodo

ROBERTO NEULICHEDL

Negli ultimi decenni molto si è già detto e scritto in merito a ciò che dovrebbe qualificare la formazione dei futuri insegnanti e non vi è dubbio che, su questo versante, vi è stato un grande dibattito anche per lo specifico musicale.

Dunque, per tentare di aggiungere qualcosa di utile all'ulteriore sviluppo di questo dibattito, propongo qui una riflessione espressamente centrata su una delle esigenze primarie che io ho sempre avvertito nel momento della formazione degli insegnanti: quella di un *approccio metodologico globale o integrato*. Lo faccio anche a partire da un'osservazione che, con numerosi docenti delle Scuole di Didattica della Musica, abbiamo pienamente condiviso affermando «la necessità di un'integrazione originale delle dimensioni teorico e pratica anche come base per la ricerca metodologica nell'ambito della didattica dei linguaggi artistici a partire da un'ottica profondamente interdisciplinare», giungendo alla conclusione che «per la formazione degli insegnanti di discipline artistico-musicali, non è sufficiente sommare competenze specifiche disciplinari alle competenze psico-pedagogiche di carattere generale. Si rendono necessari nuovi paradigmi in grado di far interagire in modo proficuo ed originale la dimensione obbligatoriamente pratica delle arti (connessa alle tecniche) con quella necessariamente teorica della musicologia e delle scienze educative».¹

In merito a questo aspetto, quindi, vorrei focalizzare a seguire l'attenzione su due dei punti che ritengo nodali:

- a) la *formazione interdisciplinare*;
- b) il *rapporto tra prassi e teoria*.

Le considerazioni che proporrò

nascono dall'osservazione/analisi di due contesti d'esperienza formativa nei quali ho avuto la fortuna di operare: nelle Scuole di Didattica della Musica – per oltre 12 anni tra Modena, Bolzano ed Alessandria – e, per un paio di anni, presso la SSIS di Bologna.

Nel corso di queste varie esperienze, seppur in forma diversa, ho avuto modo di sperimentare alcune attività connesse a diversi momenti formativi che, in qualche modo, potevano rappresentare delle adeguate occasioni per i due punti sopra evidenziati. In particolare mi riferisco ai momenti di laboratorio e alle fasi momenti di elaborazione (da parte dello studente) di tesine finalizzate al superamento di esami relativi a moduli, annualità, esami di passaggio, oppure connesse a prove per l'esame finale per il diploma di specializzazione.

Entrambi questi due momenti (*laboratori e tesine*), infatti, rappresentano potenzialmente una duplice occasione:

a) per consentire un'interazione tra le diverse *discipline* che compongono il *curricolo*

b) come palestra di elaborazione/applicazione *didattica*

Sul piano del *metodo* (mi riferisco qui a quello che connota il percorso formativo, e non tanto al costruito teorico generale e specifico per la musica che dovrà essere posseduto dal futuro insegnante) va osservato che il momento dei laboratori può essere concepito anche a quattro o più mani. Con questo non intendo dire che *tutti* i momenti di laboratorio debbano essere concepiti su base interdisciplinare (ogni disciplina necessita infatti, comunque, dei suoi propri momenti di sperimentazione pratica). Tuttavia ritengo che la pre-

senza di laboratori interdisciplinari (condotti quindi in compresenza) possa risultare straordinariamente produttiva sul piano metodologico, e ciò per varie ragioni. Il fatto di costringere i docenti alla progettazione di momenti condivisi può avere infatti una duplice ricaduta positiva:

1. perché costituisce una preziosa occasione di scambio nella docenza che, inevitabilmente, tende a modificare lo stesso *modus operandi* dei docenti (tanto all'*interno*, quanto all'*esterno* delle loro rispettive singole discipline);

2. perché può costituire un utile modello di riferimento per gli studenti, dimostrando così la fattibilità reale di un'organizzazione/progettazione basata su una didattica condivisibile di tipo pluri/interdisciplinare.

Faccio osservare che, sul piano del metodo, questo primo momento prevede un'assunzione di responsabilità didattica pienamente nelle mani dei docenti/formatori. A essi spetta infatti la scommessa della possibile coesione/interazione tra ambiti disciplinari diversificati, a cavallo tra le loro peculiarità e i loro possibili elementi di contenuto trasversali ai saperi.

Il secondo momento individuato, quello di elaborazione delle cosiddette tesine da parte dello studente, rappresenta un'occasione altrettanto importante per promuovere la possibile interazione a distanza tra le discipline. Chi ha avuto modo di misurarsi con questo tipo di elaborati conoscerà benissimo quale sia il problema principale che emerge: quello della frequentemente scarsa capacità di elaborazione autonoma e originale dei dati di conoscenza in possesso dello studente specializzando. Infatti va osservato che, come ricordato, se nel caso dei laboratori interdisciplinari la responsabilità della possibile coesione tra discipline spetta al docente/formatore, nel caso delle tesine questa responsabilità si sposta (come è necessario che accada) interamente sullo studente. Ma in questo tipo di elaborazione egli non è lasciato solo, in quanto può e deve poter continuare a contare sull'apporto

che, anche individualmente, ciascun docente potrà fornire: tanto sul piano teorico (negli appropriati riferimenti a modelli o paradigmi e quadri teorici, metodologie, testi, autori, opere ecc.), quanto su quello pratico-operativo (tecniche e didattiche specifiche, modelli di esperienze e di proposte operative, esempi di contenuti materiali di riferimento ecc.).

Così congegnati, i due momenti possono porsi su una linea di *continuità metodologica* per quanto attiene la questione dell'*interdisciplinarietà*. Ma in questo modo essi risultano anche pienamente funzionali a due sostanziali obiettivi che, sebbene non espressamente sino a ora richiamati, costituiscono a mio avviso due punti qualificanti irrinunciabili della attrezzatura formativa del futuro insegnante:

- a) la capacità di connettere tra loro i vari saperi;
- b) una solida autonomia progettuale in cui teoria e prassi costituiscono i perni irrinunciabili per lo

sviluppo di una didattica critica e consapevole.

È evidente che la questione del metodo (di studio, d'indagine/ricerca, di elaborazione, di realizzazione ecc.) deve potersi radicare in saperi estremamente solidi (nozioni/abilità). Ma è anche vero che questi saperi aumentano la loro forza in maniera esponenziale nella misura in cui, presi di per sé, riescono a produrre significato. Un percorso che ambisca a una formazione specialistica di alto livello, quale quella della quale stiamo discutendo, dovrebbe dunque quanto meno prevedere dei grossi filtri in ingresso (anche per non alimentare inutili speranze negli studenti), individuando con precisione quali debbano essere i requisiti di accesso, per poterli poi accertare con ferma determinazione. I pochi anni a disposizione (siano essi due, tre o quattro) non bastano per costruire conoscenze e abilità contestualmente all'acquisizione di un metodo di lavoro tanto complesso quale è quello richie-

sto a un insegnante. Questo tempo può invece bastare se viene operata una distinzione netta tra competenze che devono già essere possedute, quelle che devono essere apprese in un tempo determinato e quelle che possono essere apprese successivamente in modo autonomo.

Ciò permetterebbe di consentire un maggiore investimento sull'aspetto che io ho cercato d'individuare quale tratto fondamentale di questo tipo di percorso formativo: quello del metodo.

Certo da qui potrebbe partire la discussione su quali siano oggi le sedi maggiormente attrezzate per cogliere questa sfida formativa, ma questo sarebbe già un altro *Confronti e dibattiti*.

Note

¹ Dal "Dossier sulla formazione degli insegnanti di discipline musicali ed artistiche e sulle Scuole di Didattica della Musica" dei Docenti di Didattica della Musica – Gruppo Operativo, luglio 2002 (disponibile sul sito: www.geocities.com/ddm_go).

Conoscenze musicologiche: sono davvero irrinunciabili?

MARIO BARONI

Prima di qualunque considerazione, mi sembra utile affrontare un'incertezza: mi riferisco al termine *musicologia*. Dunque mi chiedo: ma che cos'è la musicologia? Forse quando ho cominciato a studiare io, i musicologi lo sapevano o credevano di saperlo. Oggi molti credono ancora di saperlo, ma non si può dire che esista una consapevolezza, condivisa da tutti, della natura e dei compiti della disciplina. Per rispondere alla domanda devo al-

lora non tanto pensare a ciò che si crede o si sa della musicologia, quanto piuttosto cercar di capire quante e quali pratiche musicologiche, cioè quali interessi e tipi di studio, oggi esistano. Ciascuno, ovviamente, li può catalogare come crede, ma, senza entrare nel ginepraio delle etichette in uso, potrei additare alcune categorie se non altro attive e vitali. Ci sono musicologi, diciamo così, "di tradizione" i cui studi si riferiscono alla storia della musi-

ca europea dei secoli passati, ma anche del Novecento: praticano di solito una musicologia di natura storica e filologica, con larghi margini lasciati alla critica musicale. Ci sono musicologi che s'interessano di culture orali, o comunque non appartenenti alla tradizione occidentale, anche se in possesso di documenti scritti: sono gli etnomusicologi. Ce ne sono altri che s'interessano di musiche di massa, o di *popular music studies* come si suol dire con una terminologia anglosassone oggi di moda. E poi c'è chi non è interessato a particolari, specifici repertori, ma piuttosto a questioni di metodo, cioè alla cosiddetta "musicologia sistematica", termine quanto mai elastico in cui tendono a entrare non solo studi di analisi e di teoria musicale, ma interessi particolari che stanno ai confini fra musicolo-

logia e altre discipline, come la psicologia, la sociologia, la filosofia, la fisica, l'informatica, la didattica, e perché no, la medicina. Ciascuna di queste distinzioni non costituisce di solito un compartimento stagno: chi s'interessa di jazz, ad esempio, coltiva volentieri conoscenze provenienti da più di un settore. Ma non posso entrare a questo punto in troppo sottili dettagli.

Ora dovrei saper dire quali tipi di conoscenze fondamentali dovrebbe avere in campo musicologico un professore di musica. La prima risposta che mi viene è: *tutte*. Ma subito vorrei sottodistinguere i professori che insegnano musica nelle scuole professionali, quelli che insegnano nelle scuole di tutti e quelli che insegnano in istituti preposti alla formazione di amatori (scuole "popolari" di vario tipo, che esistono e sono fortunatamente diffuse, anche se dovrebbero godere di uno statuto istituzionale più chiaramente riconosciuto). Per ciascuna di queste categorie di scuola alcune competenze possono servire più di altre. Ma non è questo il punto più importante. Vorrei spiegare piuttosto perché secondo me tutte le diverse discipline sono ugualmente importanti. La ragione è semplice: un tempo la musica in Europa era una, con qualche possibile sottodistinzione.

Oggi lo sviluppo delle tecnologie e dei sistemi di comunicazione ha prodotto una cultura così complessa e molteplice che chi crede di vivere nella situazione di un tempo ha un'ottica francamente miope. Anche un insegnante di pianoforte, ad esempio, non può più totalmente ignorare l'esistenza, poniamo, dei repertori orali e magari di alcune delle loro tecniche d'improvvisazione.

Dunque, come le musiche sono tante, così le musicologie devono essere tante, e ciò non solo per quanto si riferisce ai repertori, ma anche per gli altri tipi di sapere: chi insegna musica, a qualsiasi livello, deve conoscere e saper analizzare i principali mecca-

nismi del linguaggio musicale, deve essere al corrente delle leggi della percezione, dei fenomeni di circolazione sociale di gusti e stili. Insomma deve poter avere il controllo concettuale della disciplina che insegna. Guai se l'esigenza di istruzione superiore che si è diffusa a tutti i livelli di formazione degli insegnanti mancasse nel settore musicale.

Certo, certo – mi si potrebbe dire – tutte questi sono buoni propositi, e belle parole, ma c'è differenza fra il sogno e la realtà. Allora, per cercare di rispondere a questa ragionevole obiezione, prendo in esame una seconda questione: e cioè quali siano gli strumenti metodologici più adeguati per lo sviluppo della abilità e delle conoscenze sopra citate all'interno delle scuole di specializzazione. Ma prima di parlare di scuole di specializzazione (discorso, ahimè, molto controverso e difficile, particolarmente nel nostro campo) vorrei dire qualche cosa sugli strumenti metodologici.

Cercando anzitutto di capire se e come sia possibile l'acquisizione di conoscenze e pratiche musicologiche a così ampio raggio. Vorrei distinguere fra la musicologia intesa come campo di ricerca scientifica e come sapere specialistico e la musicologia intesa come divulgazione (buona divulgazione). Come in tutte le discipline, c'è e ci deve essere differenza fra un discorso rivolto agli specialisti, un discorso rivolto agli insegnanti, un discorso rivolto alle persone curiose o interessate. Ai diversi livelli di specialismo o di divulgazione devono corrispondere diversi tipi di linguaggio e di dettaglio tecnico. L'importante è che le conoscenze necessarie esistano e siano reperibili da parte di chi le deve diffondere: per divulgare qualche cosa bisogna sapere bene che cosa divulgare. Ma io credo che alcuni aspetti fondamentali di queste conoscenze siano in fase di acquisizione da parte della musicologia italiana, anche se forse esiste meno o è meno affermato

il "saper fare" necessario a una buona ed efficace divulgazione. Il processo di maturazione di questi saperi e competenze, in Italia, è certamente ancora incompiuto, tuttavia alcune premesse ci sono e forse costituiscono una buona base di lavoro: basti pensare alla pubblicazione dell'*Enciclopedia della musica* Einaudi, ma anche alla vivacità che cominciano a dimostrare alcuni settori dell'editoria. Su basi di questo tipo non sarà forse difficile arrivare, in tempi non lunghi, alla uscita di veri e propri manuali di formazione per diversi tipi di insegnanti.

Più incerte, a mio parere, si mostrano le prospettive del discorso istituzionale. Chi formerà gli insegnanti di musica nei prossimi anni? E dove? Quanti insegnanti occorreranno? In quali tipi di scuola sarà presente la musica? Quali competenze – musicologiche nel caso che qui sto discutendo – saranno necessarie a seconda delle diverse scuole? In questo momento non so cosa rispondere. Con le scuole di specializzazione in attesa di chiudere, con le scuole di didattica dei conservatori rette da programmi obsoleti e in procinto di sfornare quantità incontrollate di abilitati, con una riforma dei Conservatori di cui nessuno sa nulla, con una scuola che va cercando le risorse per sopravvivere presso privati di non si sa quale orientamento, il discorso sulla formazione degli insegnanti è quantomeno avvolto in una nebbia fitta, e tutt'altro che promettente.

Previsioni realistiche non se ne possono fare. Si vive alla giornata in un piccolo cabotaggio di guida prudente. Questo non toglie, tuttavia, che innovazioni musicologiche come quelle che ho indicato possano continuare a maturare. È più difficile capire quali ne saranno concretamente i destinatari e quando (e da parte di chi, e con quali tipi di competenze) quei saperi potranno essere seriamente utilizzati per la loro formazione.

Un convegno indaga i rapporti fra musica e scuola

Nei giorni 8 e 9 aprile 2003 la Siem sezione territoriale di Bari, e la Scuola di Didattica della Musica del Conservatorio "Umberto Giordano" di Foggia hanno promosso il primo convegno provinciale rivolto ai dirigenti scolastici e ai docenti coordinatori di Foggia e provincia dal titolo: "Musica tra accademia e mondo della scuola: realtà educative a confronto".

Le due intense giornate di lavoro, svolte presso la sede del conservatorio, hanno visto una considerevole affluenza dei partecipanti. Scopo del convegno è stato quello di offrire una panoramica e un approfondimento di alcune tematiche pedagogico-didattiche e legislative in un dialogo aperto con le concrete esigenze delle istituzioni scolastiche. La struttura è stata concepita in modo da proporre ai partecipanti momenti di riflessione, attraverso gli interventi dei vari relatori, e momenti operativi, prendendo parte ai vari laboratori interdisciplinari. Si è previsto, a tal fine, di dividere i presenti in tre gruppi in modo che potessero alternarsi nelle sezioni laboratoriali. A conclusione dei lavori, e prima del dibattito finale, c'è stato uno spazio aperto ai contributi dei partecipanti.

Martedì 8 dopo i saluti del Direttore del conservatorio, Mario Rucci, e la presentazione del convegno da parte di Augusta Dall'Arche, presidente della Siem di Bari, la parola è passata a Carlo Delfrati, che ha constatato come, a ogni riforma della scuola, il musicista sia invitato a dimostrare alla società perché la sua disciplina debba far parte dei curricoli scolastici. Ha ricordato che la strategia messa in campo più frequentemente è quella che mimetizza, dietro il servizio alle *altre* discipline, quello che è, invece, un servizio alla persona (la sua *educazione*). Ha illustrato, quindi, i motivi su cui si basa l'autonomia della musica e la sua giustificazione come disciplina scolastica.

Lida Branchesi, ricercatrice dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema dell'Istruzione (CEDE), ha presentato il Progetto MUSE – Musica e Suono nelle Elementari, un corso ipermediale su cd-rom, per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di scuola primaria. Il progetto pilota, all'avanguardia rispetto anche ai più avanzati sistemi europei, è stato sperimentato da circa 5000 insegnanti con ottimi risultati, ha suscitato un grande interesse ed è stato richiesto per ricerca da numerose università straniere. Lida Branchesi ha offerto spunti di riflessione critica sul percorso che va dalla progettazione alla disseminazione dell'ipertesto multimediale e ha presentato le novità più significative e interessanti del *Progetto Muse 2000*.

Rita Goffredo, del CSA di Bari, membro della commissione che si occupa dell'assegnazione dei laboratori musicali in Puglia, ha ribadito la ferma volontà della Regione Puglia di non trascurare questo settore dell'educazione e ha ricordato scopi e finalità dei laboratori stessi.

Nel pomeriggio il direttore dell'IRRE Puglia, Franco Gismundo, ha evidenziato i percorsi sin qui intrapresi dall'Istituto: la realizzazione del piano quinquennale d'aggiornamento sui nuovi programmi della scuola elementare negli anni '80; la riflessione sulla dimensione interculturale della musica, nell'ambito di un più vasto progetto di definizione di un curriculum interculturale, negli anni '90.

Successivamente sono stati attivati i laboratori interdisciplinari, curati dalla Siem: 1) Musica e immagine a cura di Nunzia Marinelli e Marcella Taurino; 2) Musica e parole a cura di Augusta Dall'Arche; 3) Musica, vita, umanità a cura di Anna Velati e Maria Cecilia Sciddurlo.

Mercoledì 9 ha aperto la seconda giornata Augusta Dall'Arche, docente di Pedagogia musicale nel Conservatorio di Foggia. Nella sua relazione ha riportato i risultati di un test inviato nelle scuole elementari di Foggia e Provincia, per conoscere la situazione reale della diffusione dell'Educazione al suono e alla musica nella scuola primaria e ha spiegato come da questi sia nata l'idea del convegno. I dati acquisiti, infatti, per quanto parziali, hanno dato il via a una serie di riflessioni: da quelle di carattere generale a quelle sul ruolo dell'insegnante curricolare e sulla opportunità di creare rapporti di collaborazione.

Ultimo l'intervento di Gabriele Boselli dell'Università di Urbino, volto a sottolineare l'importanza dell'esperienza estetica in una società caratterizzata dalla dispersione espressiva della soggettività.

Sono proseguiti i laboratori durante la mattinata e il pomeriggio.

Infine, si è dato spazio ai contributi dei partecipanti. In particolare la professoressa Del Vecchio della Scuola Media Statale "G. Bovio" di Foggia ha posto all'attenzione di tutti un progetto musical-teatrale realizzato in collaborazione con la Scuola di Didattica.

Il bilancio di queste due giornate è stato assolutamente positivo e il convegno si è concluso auspicando un appuntamento annuale di incontro e confronto fra tutti coloro che sono chiamati a operare nel settore musicale.

(Maria Cecilia Sciddurlo)

Didattica minimalista

FRANCESCO BELLOMI

Da qualche anno a questa parte, nelle collane didattiche dell'editoria musicale, si sta diffondendo una nuova tendenza: quella di pubblicare piccoli manuali, ognuno dei quali affronta un insieme molto limitato di problemi didattici o tecnici.

Oltre a questa drastica limitazione di campo sui contenuti ci sono altre scelte editoriali che solitamente connotano questi manuali: sono libri brevi (60/70 pagine al massimo); hanno una grafica molto ricca di disegni e colori; usano un linguaggio diretto e amichevole o, come dicono i marketing, *friendly*; sono destinati a un pubblico molto giovane (non oltre il 12/13 anni).

Si potrebbe pensare che stiamo assistendo a una svolta epocale: il trattato o il manuale si stanno trasformando in libri belli e colorati, accattivanti, senza fronzoli ecc.

È un vero peccato che questi libri offrano allo stesso tempo al lettore un'altra serie di ingredienti di tutt'altra natura: ripropongono gli stessi contenuti e le stesse metodologie didattiche in auge nei conservatori italiani del 1930 (una scuola strutturalmente fascista in un regime fascista, cioè una sorta di fascismo al quadrato); pensano che il lettore sia un perfetto cretino che si beve tutto quello che viene raccontato senza fiatare (fatevi raccontare dai vostri padri o nonni come erano le scuole e i testi scolastici di quegli anni); usano come metodologia didattica prevalente il metodo della ripetizione nuda e cruda (dopo aver scritto e letto cinquanta volte che la scala maggiore è formata da due toni e un semitono, tre toni e un semitono, si chiede nella verifica: come è formata la scala maggiore? Se rispondi due toni e un semitono, tre toni e un semitono, l'obiettivo è raggiunto. Se poi non hai la più palidiana idea di che cosa sia una scala o

a che cosa serva nella musica, questo non è un problema del quale ci si debba occupare); costano come gli altri libri, i vecchi e barbosi manuali, e forse anche di più visto che quando leggi € 13 non ti rendi subito conto che sono 26.000 delle vecchie lire, e sembra che costi poco; sono generalmente scritti da giovani autori esordienti che firmano contratti capestro dove si viene pagati a *forfait*, magari anche con la clausola di non pubblicare nient'altro di simile per altri editori nel corso della propria vita.

Il libro di Antonella Aloigi Hayes, *Alighiero fa le scale – La tecnica delle scale esplorando la tonalità*, è un testo assolutamente esemplare.

In copertina una simpatica tartaruga con berretto da baseball e scarpe da ginnastica scende sorridente da una scala impugnando violino e archetto. Nell'angolo in basso un'anteprima dei contenuti: «Scale, arpeggi, canzoni, brani celebri, giochi ritmici, quiz e primi spunti per comporre e improvvisare».

Nella prefazione si specifica, fra le altre cose, che il libro è destinato agli studenti di violino del secondo corso. Che presenta: «un percorso didattico innovativo...» e che «grande attenzione è rivolta all'incremento graduale delle difficoltà.» Entrando poi nel testo ci si rende conto che effettivamente è vero: la gradualità sembra essere la preoccupazione dominante. *Natura non facit saltus* diceva von Linné. Peccato che non sia vero, in natura come in didattica.

Forse è per questo che il diesis è spiegato per la prima volta nel testo a pagina 9, con tutta una serie di attività percettive, di scrittura, quiz eccetera. Purtroppo i diesis sono usati anche prima: a pagina 5 quando si chiede di scrivere una scala maggiore che parta da *re* e arrivi a

re (in pratica *re* maggiore); a pagina 6 dove la scala e l'arpeggio di *re* maggiore sono proprio scritti e bisogna suonarli con il violino. Meno male che gli studenti di solito sono curiosi e sbirciano sempre un po' avanti nei libri.

A pagina 12 mi sono commosso: viene qui spiegato il trucchetto per riconoscere la tonalità guardando l'ultimo diesis: «Guardando l'ARMATURA [in maiuscolo nel testo, così si segnala che è un termine nuovo e importante nel percorso di apprendimento n.d.r.] puoi capire la tonalità di un brano. Come? È facile: osserva i # in chiave: l'ultimo è la settima nota della scala di quella tonalità!» Ma sì, lo stesso trucchetto che ci racconta Pozzoli nel suo indimenticato (e indimenticabile) libro di teoria musicale. Di colpo sono tornato indietro di trent'anni alla mia bella classe di solfeggio, con il professore che faceva partire il metronomo durante l'esecuzione collettiva di sublimi solfeggi parlati, il profumo del legno dei banchi, la polvere, i pantaloni corti. Ah... i ricordi, come ti scombuscolano la vita.

A pagina 15 viene presentata la melodia di un brano [la *Marcia di soldati* dall'*Album della gioventù* op. 68 di Schumann] che utilizza in molti punti un ritmo appena visto nella pagina precedente in questo modo: «Gli amici del ritmo [è il titolo n.d.r.]. Alighiero e Alfonso, bravo chitarrista, sono grandi campioni di ping-pong. Suona scala e arpeggio col ritmo del loro sport. [cantando] “ping” [croma] [pausa di croma] “pong” [croma] [pausa di croma] “ping” [croma] [pausa di croma] “pong”» [croma] [pausa di croma]» [segue esempio musicale e disegno di Alfonso al tavolo da ping-pong]. A pagina 15 oltre al brano di Schumann c'è un *Oh Susanna* – Tradizionale [americano? cinese?, iracheno? dell'Azərbaycan?] che non c'entra un piffero con tutto il resto. Non utilizza il ritmo del “ping-pong”. È solo nella stessa tonalità del brano precedente. Sembra proprio che ci fosse un buco da tappare e che ci sia stata messa una melodia “della misura giusta”.

A pagina 16, dopo aver giustamen-

te lavorato sugli intervalli di seconda, terza e quarta, con attività di ascolto e di riconoscimento uditivo sulla direzione dell'intervallo si ricade nella vecchia abitudine di far riconoscere visivamente il tipo di intervallo sul pentagramma. Non viene nemmeno suggerito al maestro di suonare gli esempi e quindi il riconoscimento deve essere solo visivo. Così per ben tre batterie di quiz. Alla fine di pagina 17 c'è una melodia di Haendel [presa da dove?]. L'icona dell'orecchio segnala che è una attività di ascolto, quindi il maestro suona e l'allievo ascolta. «Ascolta il seguente brano eseguito dal tuo Maestro! [questa storia dei punti esclamativi anche per dire, che so, "per aprire la porta ruotare la maniglia!" proprio non mi va giù. Sarà che il punto esclamativo è un inequivocabile simbolo fallico, non so, forse dovrei scavare nel mio inconscio!]. Quali dinamiche suggerisci per l'esecuzione? Sperimenta varie possibilità!» [e dagli]. Nelle cinque righe precedenti c'è un elenco di che cosa vogliono dire *p* = piano, *f* = forte, *mp* = mezzopiano ecc. Segni che peraltro erano presenti anche nelle pagine precedenti in omaggio alla gradualità. In questa melodia di Haendel ci sono intervalli di seconda, di quarta, di terza. Visto che si stava lavorando su questi intervalli non era il caso di far riconoscere all'ascolto(!) la presenza di questi stessi intervalli nella melodia? Ad esempio lanciando un urlo sovrumano ogni volta che si sente un intervallo di quarta, facendo una capriola per ogni terza, e un delicato sbattere di ciglia per ogni intervallo di seconda?

A pagina 21 appare l'improvvisazione: «Improvvisa con i valori di [figura della semiminima e della minima] e con le note della scala di sol maggiore. [figura della scala di sol maggiore – che è già stata mostrata tre volte nelle pagine immediatamente precedenti].

Quando sei soddisfatto, [e se è una bambina?] scrivi la tua melodia. Quante dominanti hai usato? Ricordati di finire sulla tonica.»

Mi trovo spesso a lavorare sull'improvvisazione con allievi già diplomati in strumento. Quando chiedo di improvvisare qualcosa su una

scala da loro ben conosciuta, le prima cosa che fanno di solito è suonare la scala. Punto. Ci vuole del bello e del buono per fargli capire quanti altri modi ci sono di usare una scala. Vorrei essere una mosca e vedere come se la cava questo allievo del secondo anno a improvvisare su una scala che ha appena imparato a suonare. Se è un Isaac Stern in erba forse sa già fare tutto e anche di più, ma se è uno normale forse non gli guasterebbe qualche idea di supporto.

A pagina 22 c'è la partitura di un

Hornpipe. Cos'è un *Hornpipe*? Mi piacerebbe saperlo come lettore di questo libro. L'attività proposta è la seguente: «Nel brano che segue, indica con un trattino tutti i semitoni: Riconosci gli intervalli di seconda? Indicali con una crocetta! [!]». Ora, il brano non può essere suonato dall'allievo perché troppo difficile rispetto al livello delle precedenti attività esecutive. Non si chiede all'insegnante di suonarlo ma faccio un appello personale a tutti gli insegnanti di violino: vi scongiuro e vi supplico di suonar-

DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Victoria Vaughan, "Music analysis in the practice room", *British Journal of Music Education*, vol. 19 n. 3, novembre 2002, pp. 255-268 (rivista reperibile nelle biblioteche del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, del Dipartimento di Storia delle Arti Visive e della Musica dell'Università di Padova e della Pontificia Università Salesiana).

Questo articolo riporta i risultati di una ricerca condotta da Victoria Vaughan nei confronti di un gruppo di 12 studenti universitari inglesi, che hanno seguito per due ore la settimana per 12 settimane un suo corso di studio, durante il quale venivano presentati diversi metodi di analisi musicale. I 12 studenti studiavano già musica da parecchi anni, avevano età piuttosto diverse l'uno dall'altro, e avevano già avuto una prima introduzione all'analisi musicale. Ciascuno di questi studenti suona uno strumento, anche se alcuni si dedicano soprattutto a studi di storia della musica o di composizione. Agli studenti è stato chiesto di tenere un diario nel quale prendere nota del modo in cui lo studio dell'analisi incidere sulla loro pratica musicale quotidiana e soprattutto sul loro modo di eseguire il repertorio al quale essi si dedicavano.

Nei diari degli studenti sono emerse soprattutto quattro tipi di annotazioni: osservazioni analitiche (applicazioni delle tecniche analitiche apprese ai brani suonati), riflessioni sull'interpretazione (tentativi di utilizzare i metodi analitici appresi per risolvere problemi esecutivi), enunciazioni di problemi e difficoltà, osservazioni sulla relazione tra l'analisi, l'esecuzione e l'ascolto musicale.

Le conclusioni alle quali questo saggio giunge sono che l'apprendimento di alcuni metodi analitici può essere assai utile a uno studente per superare alcuni problemi esecutivi, ma che convenga rivedere il modo in cui abitualmente viene affrontata l'analisi musicale nei corsi universitari di musica in Inghilterra: invece di limitarsi a presentare una serie di esempi di analisi, lasciando allo studente il compito di mettere in relazione l'analisi all'esecuzione, viene suggerito che sia più opportuno cercare di capire insieme a ogni studente quale metodo analitico sia più adatto non solo per il tipo di repertori frequentati dallo studente al quale ci si rivolge, ma anche per il tipo di approccio che tale studente adotta nello studio e nell'esecuzione musicale.

lo. Ma la domanda che mi turba è: essendo un brano in *re* maggiore completamente diatonico, senza nemmeno l'ombra di un cromatismo, gli unici semitoni sono quelli fra *do#* e *re* e quelli fra *fa#* e *sol*. Quando poi si chiede di mettere una crocetta su tutti gli intervalli di seconda [sia maggiore che minore suppongo, vista la mancanza di ulteriori indicazioni] quale obiettivo si vuole perseguire? Forse è così evidente che non riesco, o mi rifiuto, di vederlo: riconoscere gli intervalli di seconda maggiore e minore sulla carta.

A pagina 27 si chiede di inventare una melodia in *do* maggiore usando solo intervalli di terza che è come chiedere di parlare italiano evitando accuratamente di usare parole con la vocale a: facilissimo!

Solo a pagina 31 si chiede di chiedere di usare legnetti e tamburello per improvvisare ritmi diversi usando un set di durate che comprende quasi tutto: dall'intero alla terzina di crome alla quartina di semicrome. Non era forse meglio collocare l'improvvisazione ritmica in una fase iniziale? E su un materiale ritmico un po' più selezionato? Per poi passare all'improvvisazione melodica subito dopo? Forse la mia scala della gradualità è diversa e anomala.

Da pagina 32 a pagina 35 si raccontano gli "effetti speciali", cioè il pizzicato, la percussione con la vite dell'archetto «sui quattro angoli del violino», corde doppie e accordi, i cromatismi [cioè la scala cromatica], il tremolo, sul ponticello, col legno, il glissando, gli armonici. Che ovviamente vengono usati e fatti sentire dappertutto tranne che sulle scale. Cosa c'entra tutto questo con le scale? È il capitolo di ricreazione sonora?

A pagina 39 vengono velocemente presentati gli intervalli che ancora mancano all'appello: sesta, settima e ottava, ma, analogamente ai capitoli precedenti, sia negli esempi "visivi" sia in quelli auditivi non si differenziano e non si distinguono le settime maggiori da quelle minori, le seste maggiori da quelle minori. Solo a pagina 49 si comincerà finalmente a distinguere terze maggiori da terze minori. Da un

punto di vista percettivo c'è una differenza enorme tra una sesta maggiore e una sesta minore. Hanno caratteri espressivi completamente diversi, hanno colori e funzioni comunicative perfino contrastanti. Che senso ha metterle assieme sul piano percettivo? Con l'intento di semplificare i problemi e di affrontare le difficoltà gradualmente si produce invece una confusione percettiva inaccettabile, o quantomeno pericolosa.

Il capolavoro è la pagina finale con i due cerchi delle quinte (ascendenti e discendenti): identici in tutto e per tutto a quelli di qualsiasi trattato di teoria di cento anni fa, ma con una simpatica tartaruga sorridente al centro. Forse non ha ancora capito di essere prigioniera.

Infine il titolo: *Alighiero fa le scale – la tecnica delle scale esplorando la tonalità* non dice tutta la verità. In realtà bisognerebbe scrivere, per essere precisi: «*Alighiero fa le scale maggiori e minori fino a tre alterazioni in chiave*». Ovviamente le altre scale sono troppo difficili per un secondo anno di violino, e questo è vero. Ma, le *altre* scale? Modali? Pentafoniche? Di invenzione? Non esistono. In questo libro brillano per la loro totale e pneumatica assenza, così come manca completamente qualsiasi tentativo di far capire, anche con termini semplici, che cosa è una scala, a cosa serve, cosa c'entra con la musica.

Tutte queste osservazioni sono però bazzecole. Il problema vero, quello profondo, è la filosofia che c'è dietro. Mostriamo per quattrocentosessanta volte a un bambino un cartello con un disegno stilizzato del mare e la scritta MARE e diciamo contemporaneamente con voce forte e chiara la parola MARE. Quando faremo una verifica e gli mostreremo lo stesso cartello con solo il disegno dirà: MARE! Obiettivo raggiunto: ha appreso il concetto di mare.

Mi sembra che un certo Skinner e prima di lui un certo Pavlov abbiano raccontato qualcosa di simile. Forse è cominciata l'era del neocomportamentismo.

Un articolo agghiacciante apparso su *Sette* n. 28 (l'inserto del *Corriere della Sera* del 28/11/2002) è un

esempio illuminante di questo azzardo. A partire dal titolo: *Mamme, attente: i bambini vanno trattati da uomini*. Come se solo le mamme si dovessero occupare di educazione dei figli; come se i figli (le figlie non esistono) avessero un unico modello obbligatorio: maschio, razza bianca, *middle class*. Consolatevi, il resto dell'articolo riesce a fare anche di meglio, con perle come le seguenti: «Puntare sulle emozioni? Altro sbaglio: distrugge le capacità cerebrali. Le attività pedagogiche sono molte e prevedono anche l'ascolto di due minuti di musica classica per predisporre l'udito all'armonia e sviluppare nei piccoli anche l'orecchio musicale. Utile strumento per imparare da subito l'inglese».

Un'ultima cosa. Il libro costa € 13,50. Facciamo quattro conti: se questo libro copre solo un minimo segmento del percorso di apprendimento della tecnica violinistica dobbiamo pensare che un progetto a lungo termine che abbracci l'intero percorso di studi violinistici non potrebbe contare meno di svariate dozzine di libri come questo. Probabilmente questa è un'ottima prospettiva per l'editore ma non credo che lo sia altrettanto per il portafoglio del consumatore aspirante violinista. Forse varrebbe la pena di cominciare a insegnare il consumo responsabile anche ai musicisti. Sono tuttavia convinto che questo libro sia un ottimo libro. Suggestivo a tutti i pedagogisti di usarlo come segue: comperarlo, aprire una pagina a caso, leggere attentamente e poi farsi venire tutte le idee possibili su come svolgere in altri modi lo stesso argomento. Ce ne sono proprio tanti. Un esercizio fantastico per la creatività di ciascuno. Speriamo che qualche responsabile delle linee editoriali delle varie case editrici si converta. La pedagogia musicale è un'altra cosa e i miracoli, forse, possono accadere.

Antonella Aloigi Hayes, *Alighiero fa le scale*, Edizioni Curci, Milano, 2002, € 13,50.

Giochi d'ascolto per stare insieme con la musica

STEFANIA LUCCHETTI

Una recensione dovrebbe arrivare all'espressione di una valutazione del testo esaminato solo dopo un'attenta esposizione della strutturazione dei contenuti. Ma in questo caso non posso fare a meno di saltare a piè pari all'espressione di un giudizio: questo libro mi piace, mi ci rispecchio. E credo che tale sensazione risulterà condivisa anche dagli altri lettori. Quali sono le motivazioni di tale adesione? Innanzitutto l'impostazione metodologica, dichiaratamente ispirata alla teoria delle condotte musicali proposta da Delalande ma sviluppata con originalità in riferimento a una particolare pratica: l'ascolto vissuto in gruppo; un ascolto contraddistinto da intenzionalità, da piacere, da compiacimento, in cui la musica funge da tramite per realizzare esperienze di incontro, scambio, trasformazione delle dinamiche relazionali del gruppo. In secondo luogo l'atteggiamento di disponibilità allo scambio e al confronto di identità: un atteggiamento non solo dichiarato ma vissuto con coerenza, così come traspare anche dall'adozione di un linguaggio semplice, scorrevole ma denso di contenuti, nonchè dai riferimenti autobiografici disseminati nell'esposizione. In terzo luogo l'entusiasmo evocato dal crescendo di idee e dalla volontà di coinvolgere attivamente il lettore nell'appropriazione delle proposte didattiche. Il libro non è corredato da cassetta, ma ciò non si pone come limite, bensì come strategia finalizzata a far assumere un atteggiamento di ricerca: le musiche proposte sono di repertorio, risultando pertanto di facile reperibilità; ma ciò che più preme all'autrice è l'esplicitazione delle finalità e del funzionamento dei giochi, affinché i lettori possano adattarli a musi-

che appartenenti al proprio personale repertorio d'ascolto. Un percorso teso a far acquisire quindi all'educatore la consapevolezza della propria identità musicale, premessa indispensabile per l'acquisizione di un'autonomia progettuale e didattica. Non potrebbe non essere che così, visto che i contenuti si richiamano soprattutto alle esperienze condotte dall'autrice nell'ambito della scuola di animazione musicale di Lecco; la stessa collocazione editoriale dell'opera non è casuale, in quanto i titoli compresi nella collana *Idee e ma-*

teriali musicali della Franco Angeli, curata dal Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto, risultano accomunati da tale impostazione metodologica.

Non si tratta quindi solo di un testo di materiali e attività didattiche: questo è un libro di idee, e, aggiungerei, anche e soprattutto di valori: quegli ideali di educazione alla cooperazione, all'ascolto reciproco, che sembrano improvvisamente scomparsi nella scuola riformata di Donna Letizia.

L'impressione iniziale è quella di un taccuino di lavoro, nel quale si ritrovano una profusione di esperienze e materiali in parte originali e in parte già ripresi in interventi precedenti. Non si tratta però di un'operazione di riciclaggio: il testo infatti è contraddistinto da un impianto espositivo rigoroso, così come traspare dalle diverse tipologie di giochi che vengono a intrecciarsi reciprocamente.

Una prima ripartizione dei mate-

SCHEDE

Antonio Giacometti, Mauro Montalbetti, *Insieme per suonare... Insieme per capire!*, Curci, Milano, 2001, pp. 82.

Creatività, partecipazione attiva, approccio ludico: termini che suonano ormai logori e abusati eppure, nella pratica didattica, sono assai rari quei testi capaci di offrire proposte fruibili, efficaci, in grado di sollecitare effettivamente l'insegnante nella sua azione concreta. Tra questi poi, quasi nessuno tenta di coniugare un approccio metodologico innovativo con i primi passi della pratica strumentale. A colmare questa lacuna ci hanno provato Antonio Giacometti e Mauro Montalbetti con il loro nuovo libro *Insieme per suonare... Insieme per capire!*

Il testo – frutto di una evidente e consolidata esperienza didattica – costruisce un percorso graduale di apprendimento in cui il gioco si unisce alla narrazione, al teatro, al canto, al movimento, ma innanzi tutto all'invenzione e alla partecipazione dell'allievo. I due autori, infatti, non si limitano a proporre materiali finiti e conclusi in se stessi, ma predispongono spazi aperti alla manipolazione e all'invenzione dei piccoli allievi. Ogni proposta finisce sempre con i puntini di sospensione, rimane in attesa di una azione, di una risposta. Il volume affronta alcuni temi fondamentali: ricerca timbrica, controllo ritmico-metrico, organizzazione linguistica delle altezze, principi costruttivi della ripetizione e della variazione. Integrato da una importante premessa dedicata agli insegnanti (o ai genitori curiosi), il testo si presenta ricco di spunti metodologici, anzi, decisamente incentrato più su questi che non sui materiali stessi. Materiali volutamente poveri, che intendono infatti ricoprire qui solo un ruolo di stimolo, quasi di pretesto, per sollecitare l'intervento degli allievi, le loro trasformazioni, elaborazioni, riflessioni. (Donatella Bartolini)

riali può essere operata facendo riferimento alla tipologia piagetiana del gioco, così come viene sintetizzata efficacemente da Delalande. Li suddivideremo pertanto in:

- *giochi senso-motori* caratterizzati dall'esplorazione spontanea di sincronie ritmico-motorie (muoversi con la musica) e ritmico-verbali (parlare sulla musica);
- *giochi simbolici*, in cui la musica viene proposta come simbolo da leggere insieme e da interpretare con la parola, col gesto;
- *giochi di regole*, con regole strutturali ed esecutive da scoprire per suonare, per danzare, per inventare;
- *giochi con dispositivi*, in cui un oggetto (telone, palloncini, foulard ecc.) o una tecnica (ombre corporee, effetti con lavagna luminosa e proiettore di diapositive ecc.) serve da catalizzatore dell'attenzione e da stimolo all'interpretazione.

Gli animatori esperti ritroveranno qui riunite, e motivate anche con succosi riferimenti bibliografici, molte di quelle tattiche e strategie accumulate nei tanti corsi di aggiornamento che hanno riempito il sacco magico delle loro trovate musicali. La sensazione è quella di ritrovarsi a casa, meno isolati, più disponibili allo scambio. Per i neofiti è invece un modo per imbattersi in uno stimolante crescendo di proposte.

Altri possibili raggruppamenti delle attività proposte sono suggeriti dagli indici tematici riportati in appendice. Il primo filone (*Dinamiche di gruppo*) sofferma l'attenzione sulle modalità di relazione attivate dai giochi (diversi ruoli nel gruppo, numero di partecipanti); il terzo (*Riferimenti espliciti a fasce d'età particolari*) suddivide le attività ripartendole tra bambini della scuola dell'infanzia e delle elementari, preadolescenti e adolescenti, terza età. Ma il filone a mio parere più stimolante è quello relativo ai *Tratti musicali selezionati dal gioco*. Qui la prospettiva è quella più specificatamente disciplinare, relativa quindi all'educazione dell'orecchio musicale. Possiamo così distinguere tra giochi in cui si propone un approccio globale alla musica e altri in cui le consegne in-

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

AA.VV., *L'acqua come cittadinanza attiva*, a cura di M. Moretuzzo, A. Tosolini, D. Zoletto, EMI, Bologna 2003, pp. 154, € 9,00

Gayatri Chakravorty Spivak, filosofa e critica letteraria bengalese, è una studiosa che insegna negli Stati Uniti; poliglotta ed esponente di quel settore letterario e scientifico che si indica come *post colonial studies*, è autrice di un saggio apparso su *Aut aut* – numero monografico dedicato agli equivoci del multiculturalismo – che provocatoriamente si intitola *Re-immaginare il pianeta*.

La Spivak mette in guardia contro quelle strategie e quelle pratiche che tendono ad addomesticare proprio coloro che si vorrebbe condurre verso l'emancipazione da situazioni di subordinazione: si tratta di una etica dell'alterità, intesa in senso problematizzante, non classificatorio e non scevro di equivoci. La sua ipotesi è che in una epoca di globalizzazione sfrenata il pianeta soprascriva il globo: in altre parole per opera della griglia del capitale elettronico si ottiene qualcosa che assomiglia a una sfera astratta, tagliata da linee virtuali che vanno a sostituire altre linee (l'equatore e i tropici, ad esempio); linee virtuali determinate da differenti interessi, non sempre positivi per l'umanità. Il globo è nei nostri computer dice la Spivak: «Non ci vive nessuno; e noi pensiamo di poter arrivare a controllare la globalità. Il pianeta è invece sotto il segno dell'alterità, appartiene a un altro sistema; e tuttavia noi lo abitiamo, in prestito» (in *Aut aut*, p.75).

Proprio per recuperare il pianeta e per sviluppare atteggiamenti consapevoli di responsabilità, si è deciso di proporre questo testo che si riallaccia idealmente e metodologicamente al kit didattico presentato su *Rassegna pedagogica* del numero 122 di questa rivista.

Il libro nasce dall'esperienza di un corso di formazione on-line per insegnanti, educatori e operatori del mondo scolastico e non, svoltosi nell'inverno 2002-2003 e dedicato al tema dell'educazione all'acqua come educazione alla cittadinanza attiva. Sia il corso che il libro sono il risultato (interessante e gravido di sviluppi) di lavori in corso e si giova di esperienze e riflessioni di quanti hanno lavorato e lavorano in prima persona su questo tema. Esso assolve a una duplice funzione. La prima è quella di sviluppare momenti di *lifelong learning*, di cooperazione e di discussione tra insegnanti di varia provenienza culturale e disciplinare, in modo da attivare competenze e strumenti di interpretazione della realtà in prospettiva interdisciplinare. La seconda funzione è quella che, usando questo testo come punto di riferimento, tenta di costruire rapporti di educazione e democrazia tra i tanti e diversi Nord e Sud del mondo (è questo il filo conduttore del volume), promuovendo coesione sociale, qualità della vita, aumento della consapevolezza in ordine ai problemi del vivere contemporaneo.

La prima parte è centrata sull'uso sostenibile dell'acqua, intesa come campo di possibilità per una narrazione della quotidianità che tenga conto di una visione multiculturale dell'acqua dei suoi elementi simbolici nella vita dei popoli. Nella seconda parte vengono esplorati quei luoghi che possono diventare luoghi di partecipazione e di espressione, luoghi in cui costruire nuove forme di socialità nella prospettiva di integrazione tra scuola e territorio e di partenariato. La terza parte è dedicata alle questioni educative e scolastiche: si evidenziano le connes-

sioni con l'intercultura e l'educazione alla cittadinanza, i quadri concettuali fondativi per l'azione e la pratica con i ragazzi (in tempi di crescente complessità), si contestualizzano osservazioni e percorsi nell'ambito della scuola dell'autonomia e della didattica per progetti.

Si tratta quindi di una ristrutturazione di campi cognitivi, di stati affettivi e di orientamenti valoriali, in cui il ruolo della motivazione e della gratificazione legata alla competenza accresciuta, è determinante e si salda con la percezione e l'immagine di sé. È il rapporto tra esperienza e conoscenza (Dewey). L'importante è che l'insegnante e l'educatore sappiano "accordarsi" a questo tipo di procedere, di apprendimento, di ristrutturazione.

Come si è sottolineato in precedenza, il pregio e la funzione didattica di questo testo sta nel provocare idee, creatività e collaborazioni tra insegnanti che dovrebbero costituire una rete di rimandi tra le discipline: raccordi intrinseci, concettuali ed emotivi, in modo da ritrovare l'acqua nei percorsi poliespressivi, nelle osservazioni scientifiche, nei capolavori della letteratura, nei fenomeni naturali, culturali e storici.

Nell'epoca del crollo delle grandi narrazioni, gli educatori e i maestri possono essere essi stessi "raccontatori di mondi", offrire narrazioni con cui potersi confrontare e, perché no?, anche identificare. Narrazioni fatte di voci che giocano sui toni e con toni diversi, come in questa favola cinese:

C'era una volta una rana che viveva in fondo ad un pozzo. Beveva l'acqua che lì si trovava e si nutriva di insetti che riusciva a trovare intorno a sé. Un giorno un'allodola venne a posarsi sul bordo del pozzo. «Che cosa fai lassù?» chiese la rana. «Mi sono fermata qui un momento a bere e a riposare. Ho percorso diecimila li nel cielo e sono un po' stanca» rispose l'allodola. «Ma che cosa dici, guarda il cielo: è grande come l'imboccatura del pozzo! Come puoi venirmi a dire che hai volato così tanto?» gracidò la rana piuttosto risentita.

«Ma no, ti sbagli: il cielo è immenso, si estende da una parte all'altra della Terra a perdita d'occhio, continua oltre le montagne più alte e il mare più largo. Non riuscirò mai a percorrerlo tutto con le mie piccole ali» disse l'allodola. E la rana, niente affatto convinta: «Amica mia, non puoi certo imbrogliare me! So bene quello che dico perché ogni giorno guardo il cielo dal fondo del pozzo!» (p. 130).

Ecco, tutto ciò per evitare di guardare l'acqua, il cielo e il mondo soltanto dal fondo di un pozzo.

dirizzano l'attenzione su dimensioni via via più analitiche: dimensione ritmica (pulsazione, accenti metrici, accenti ritmici), dimensioni qualitative della *texture* (movimento, dinamica, articolazione), strutturazione fraseologica, opposizioni tra timbri vocali/strumentali, connotazioni stilistiche, forma musicale. In questa ripartizione rintraccio il tentativo di porre in relazione quelle che sono le tradizionali dimensioni analitiche musicali (parametri del suono, ritmo, melodia, armonia, forma) con quelle che sono le modalità di organizzazione della percezione mediate da meccanismi gestaltici (raggruppamento, canalizzazione)

particolarmente rilevanti quando il medium espressivo utilizzato è costituito dal corpo:¹ una prospettiva stimolante che permette a mio parere di esplicitare i meccanismi fondamentali della comunicazione musicale (come funziona), rendendoli facilmente accessibili anche a chi non è provvisto di competenza musicale specifica.

A chi può servire questo testo? È stato concepito essenzialmente per animatori che lavorano con la musica in contesti diversi (scuola/extra-scuola) e con fasce di età differenziate (dalla scuola dell'infanzia alla terza età, con particolare attenzione alla fascia adolescenziale). Personalmente avevo bisogno di

un testo così strutturato anche per i miei allievi del Corso di Didattica, in modo da trovare riuniti molti spunti di lavoro proposti durante i laboratori.

La maggior parte delle attività proposte non richiede competenze musicali specifiche ed è per questa ragione che a mio parere i fruitori che trarranno maggior vantaggio da questo lavoro saranno i docenti della scuola di base (scuola dell'infanzia, scuola elementare). Molte volte infatti dopo aver tenuto percorsi di aggiornamento per insegnanti mi sono sentita chiedere: e adesso? Come proseguire? Dove reperire nuovi materiali? Questo testo può soddisfare tali richieste: fornisce molte proposte di ascolti, suggerendo in questo modo dei percorsi che consentiranno alle insegnanti di allargare la propria conoscenza del repertorio. Allo stesso tempo sollecita la riflessione sul funzionamento della musica e sulle dinamiche messe in campo dai giochi proposti. In questo modo permette di accostarsi a specifici contenuti disciplinari della musica consentendo di superare il frustrante senso di inadeguatezza che spesso contraddistingue quei docenti che dicono di "non sapere nulla di musica". È quindi un buon testo per l'autoformazione dei docenti in servizio, nonché per la formazione dei futuri insegnanti frequentanti i Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Insomma, un lavoro che mancava. Un testo agile e scorrevole in superficie, ma con una profondità concettuale che meriterebbe una più accurata esplicitazione in altra sede. Restiamo in trepida attesa.

Note

¹ Mi permetto di segnalare a questo proposito l'analisi della relazione musica/gesto esperita nell'ambito dell'ascolto musicale corporeo proposta in S. Lucchetti *Musica nella scuola dell'infanzia: criteri metodologici per una didattica delle condotte musicali*, Padova, CLEUP, 2003.

Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*. Franco Angeli, Milano, 2002, € 11,50

Musica, scuola, famiglia

ANNIBALE REBAUDENGO

Se la disponibilità di collaborazione tra la Siem e il MIUR è costellata di progetti senza realizzazioni, illusioni, qualche buon successo e non poche delusioni, con orgoglio segnaliamo che la nostra serietà nel campo della ricerca didattica, la qualità delle nostre pubblicazioni, la diffusa presenza territoriale delle sezioni ci mettono nelle condizioni, sempre più spesso, di essere interpellati da associazioni, case editrici, enti privati che richiedono la nostra collaborazione. Utilizzando un termine di moda, diciamo che siamo diventati più "visibili". Tra i risultati più significativi della collaborazione con le associazioni che s'interessano alla presenza della musica nella scuola possiamo annoverare il Convegno nazionale *Musica Scuola Famiglia* svoltosi a Torino l'11 maggio scorso a cura della Fondazione Tancredi Barolo, nel Palazzo tardo-seicentesco appartenente alla stessa Fondazione. Ci hanno coinvolto in questo convegno l'Associazione Genitori, Insegnanti e Sostenitori del Conservatorio di Torino (AGISCO onlus), l'ANIMUS, un sindacato "in sonno" per iniziative appunto sindacali, ma con rinnovato orgoglio culturale, la Fondazione Tancredi di Barolo che promuove iniziative in campo pedagogico e ha un archivio con 6500 volumi di edizioni italiane e straniere dalla fine del Settecento alla metà del Novecento, giochi, materiali didattico.

Quali sono gli intrecci tra musica, scuola e famiglia che legittimano questo tema? La famiglia ha incoraggiato o scoraggiato da sempre l'approccio o il proseguimento agli studi musicali, ma forse non più o non meno che per altre attività espressive, o per altri destini professionali. Ragioni istituzionali? Certo, il rapporto tra la famiglia e la scuola è un argomento che dai tempi dei *Decreti delegati* degli anni '70 ha avuto alterne fortune e adesso, con la riforma della scuola, la famiglia riemerge come soggetto che negozia con l'istituzione scolastica il piano di studi personalizzato degli allievi. Se anche qui non ci scostiamo dai problemi che vedono coinvolte tutte le discipline, tuttavia l'ispettore Luigi Favro ha svolto una documentata relazione che ha opportunamente dato la cornice legislativa al convegno. Le specificità che caratterizzano il legame tra musica, scuola e famiglia, hanno poi visto

due temi preminenti. Il primo e forse il più sorprendente nell'emergere in diverse realtà territoriali è l'esperienza dei gruppi corali e orchestrali formati da allievi, familiari, insegnanti. Nel numero 110 di *Musica Domani*, marzo 1999, c'era una testimonianza proveniente dall'Argentina su questo tema. I laboratori musicali – quelli promossi ai tempi di Berlinguer – hanno dato il via in Italia a questa opportunità. Mariateresa Lietti, tra le mille cose che fa, è anche coordinatrice di un laboratorio musicale in Como e ha formalizzato in una appassionata comunicazione la promozione dell'orchestra e del coro di genitori e allievi della scuola come terreno ideale di relazioni, ascolto, scambio di ruoli, collaborazione tra adulti (insegnanti, genitori) e preadolescenti.

La formazione musicale dei giovani e l'ambiente familiare, le didattiche strumentali che prevedono la presenza attiva di un genitore – il metodo Suzuki ne è un eclatante esempio –, il primo approccio musicale con i genitori e, di converso, la figura genitoriale dell'insegnante che individualmente cura il proprio allievo, sono stati il secondo tema del convegno che ha visto la partecipazione in una tavola rotonda di Marco Ferreri, docente di violoncello esperto del metodo Suzuki, di Marisa Pavone, docente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, di Mario Uberti promotore del Coro dei genitori degli allievi del conservatorio di Torino. Siamo rimasti tutti coinvolti anche dalla relazione di Pompeo Vagliani, presidente della Fondazione Tancredi di Barolo, che ci ha commentato e illustrato libri e giochi per la musica in famiglia tra '800 e '900, rari e avvincenti esempi della collezione della Fondazione che segnalo a chi per ragioni di studio dovesse fare una ricerca su questo argomento. Non vorremmo dimenticare che le due sezioni del convegno sono state aperte da musiche suonate a cantate, manco a dirlo, da un coro di genitori e un'orchestra di bambini e genitori.

Tornato stanco, ma contento, come da una gita scolastica, sono andato a un saggio di una scuola media a indirizzo musicale milanese, la "Negri". E cosa ascoltato? Un coro formato da bambini delle elementari, genitori, nonni e insegnanti non musicisti accompagnati da un'orchestra studentesca. È proprio il caso di dire che la riflessione pedagogica non è in ritardo sulla realtà quotidiana.