

Musica Domani

Trimestrale di cultura e pedagogia musicale
Organo della Siem
Società Italiana per l'Educazione Musicale

www.siem-online.it

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411
del 23.12.1974 - ISSN 0391-4380

Anno XXXIV, numero 130 marzo 2004

Direttore responsabile Rosalba Deriu

Redattori Francesco Bellomi e Franca Mazzoli
Segretaria di redazione Ilaria Rigoli
Impaginazione e grafica Davide Zambelli

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

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

Grafica copertina Raffaello Repossi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione
Tel. 011-5591816, Fax 011- 2307034
e-mail: amministrazione@edt.it

Promozione, vendite e abbonamenti
Tel. 011-5591831, Fax 011- 2307034
e-mail: abbonamenti@edt.it

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

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

Abbonamenti annuali

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

Quote associative Siem per l'anno 2004

Soci ordinari € 36,00 - Studenti € 28,00 - Soci sostenitori € 72,00 - Triennali ordinari e biblioteche € 100,00 - Triennali sostenitori € 200,00 - Soci giovani € 6,00. 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 2004

International Society for Music Education
Socio individuale per un anno, senza riviste, US\$35; con le riviste US\$59. Socio individuale per due anni, senza riviste, US\$65; con le riviste \$113. Le riviste sono: *International Journal for Music Education*, 2 numeri l'anno; *Music Education International*, un numero l'anno. 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. Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento con carta di credito venissero accompagnati dal modulo d'iscrizione debitamente compilato e reperibile presso il sito web dell'ISME: www.isme.org/application.

Indice

Editoriale

- 3 *Chi tace acconsente?*

Ricerche e problemi

- 4 François Delalande
Musica e scuola nell'era digitale

Strumenti e tecniche

- 12 Elita Maule
Il metodo Tomatis e la didattica musicale

Pratiche educative

- 20 Sabrina Vallesi
Suoni e immagini: intorno alla musica nel film
27 Francesco Stumpo
La tarantella calabrese: un sol-do per improvvisare

Confronti e dibattiti

- 31 Marina Maffioli (a cura di)
L'esperienza della danza nell'educazione alle arti
33 *Per un curriculum di danza nella scuola di base*
35 Franca Zagatti
Verso il curriculum che non c'è: la danza nella scuola
37 Annibale Rebaudengo
La dimensione musicale dell'educazione alla danza
39 Franca Mazzoli
L'apprendimento cooperativo nelle attività espressive

Libri e riviste

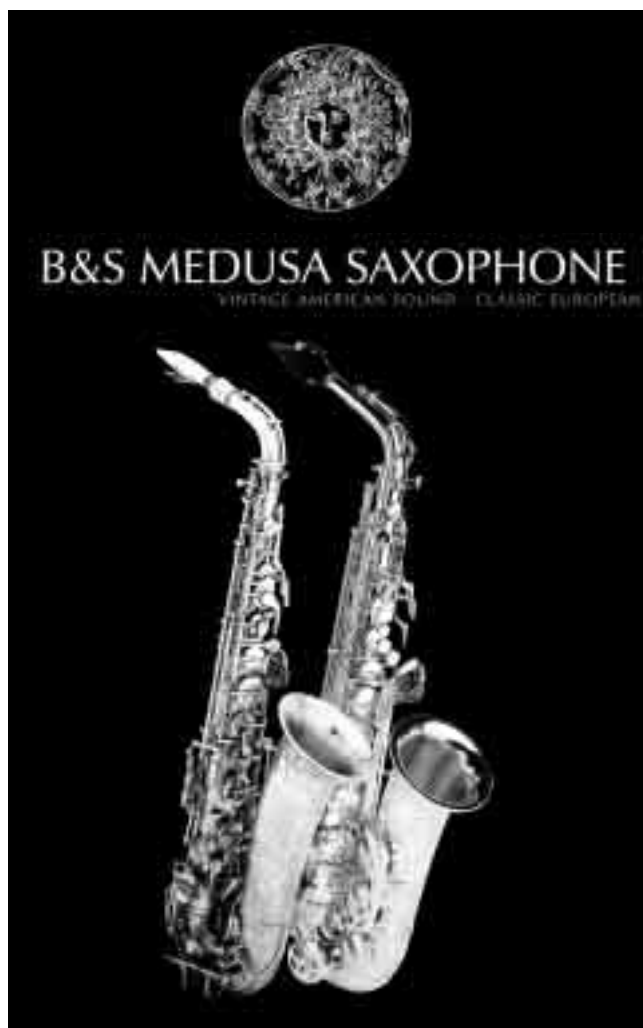
- 42 Emma Bolamperti
La conquista musicale delle città
[su E. Strobino, M. Vitali, *Suonare la città*, Franco Angeli]
Luca Marconi, DA NON PERDERE
44 Fulvio Brambilla
Capire la popular music
[su R. Agostini, L. Marconi, *Analisi della popular music*, periodico dell'associazione GATM-LIM]
46 Roberto Albarea
Rassegna pedagogica
48 Roberta Pestalozza
L'arpa per i più piccoli
[su G. Bosio, *Io suono l'arpa. Metodo intuitivo per piccoli arapisti a partire dai 4 anni d'età*, Musica Practica]

Rubriche

- 7 Augusto Pasquali, *MUSICA IN INTERNET: E tutti fan la nanna*
11 Francesco Bellomi, *PAROLE CHIAVE: Aria*
18 Emanuela Perlina - Davide Zambelli, *DANZE A SCUOLA: Kas a barb*
30 Arianna Sedioli, *L'ATELIER DEI PICCOLI: Suoni in cucina*
41 Annibale Rebaudengo, *GIORNALE SIEM: Quando le sezioni territoriali attivano una scuola di musica*

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

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'università di Udine
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Emma Bolamperti	musicista, Milano
Fulvio Brambilla	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Como
François Delalande	musicologo, Parigi
Viviana Fabbri	docente di Educazione musicale nella scuola media, Fano (PE)
Antonio Giacometti	docente di Composizione, Modena
Marina Maffioli	insegnante di Danza, Bologna
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Como
Elita Maule	docente di Storia della musica per Didattica della musica, Bolzano
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Roberta Pestalozza	musicista, Milano
Annamaria Prinziavalli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Palermo
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Milano
Arianna Sedioli	operatrice musicale, Ravenna
Francesco Stumpo	docente di Educazione musicale nella scuola media, Cotronei (KR)
Sabrina Vallesi	docente di scuola media, Ascoli Piceno
Franca Zagatti	insegnante di Danza, Bologna
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona



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

Chi tace acconsente?

Un anno fa lanciammo ai lettori l'invito a esprimere il loro parere su *Musica Domani*, spinti dal desiderio di conoscere le loro valutazioni e di renderli partecipi del progetto culturale che regge la rivista. Nacque così l'idea di un questionario che, speravamo, avrebbe reso esplicite preferenze e idiosincrasie dei nostri interlocutori e indicato alla redazione nuove ipotesi di lavoro.

A queste intenzioni non è corrisposta un'altrettanto entusiastica partecipazione dei lettori, visto che pochi di loro ci hanno risposto. Così, mentre vogliamo ringraziare sulle pagine della rivista chi le ha dedicato un po' del suo tempo – riservandoci peraltro giudizi molto favorevoli – non possiamo certo generalizzare le considerazioni giunte in redazione, anche se vogliamo condividerle con i lettori. Dalle risposte emerge che non tutti leggono interamente la rivista, ma che in genere si saltano le parti relative ad argomenti che non interessano. Fra le opzioni indicate nel questionario per spiegare le proprie scelte di lettura sono state evitate quelle più critiche (“usano un linguaggio poco chiaro, sono troppo semplici, usano approcci che non ti interessano, presentano argomentazioni già note e un po' scontate”). Questo dato ci sembra confortante, perché in esso leggiamo un sostanziale apprezzamento dell'impostazione di *Musica Domani* e della varietà che la contraddistingue.

La varietà caratterizza anche i suggerimenti rivolti alla rivista: richieste di materiali si affiancano all'invito ad aprirsi a contributi provenienti da altri paesi, a occuparsi di politica scolastica, di pedagogia e didattica generale, di psicologia della musica, di animazione musicale e via dicendo. Positivi i giudizi sulle rubriche, sulla durata e sul peso che rivestono nella rivista.

Questi gli elementi più significativi delle risposte e, se prendiamo atto che il questionario non è stato uno strumento efficace per entrare in comunicazione con i lettori (dato su cui rifletteremo ulteriormente), ci sembra comunque utile rimettere in gioco le considerazioni emerse nelle risposte. Così come ci sembra utile sollecitare la riflessione dei lettori sugli sconvolgimenti epocali che stanno attraversando la scuola italiana in questo momento. La riforma del ministro Moratti è improvvisamente diventata operativa il 13 gennaio scorso, quando il consiglio dei ministri ha approvato in via definitiva il decreto legislativo che dà avvio a una ristrutturazione della scuola che la cambierà in modo radicale.

Dedicheremo al più presto uno spazio specifico su *Musica Domani* a questa riforma, ma vogliamo sot-

tolinearne alcuni rischi che ci sembrano gravi, invitando anche i lettori a esprimersi.

Ci preoccupa in particolare la riduzione della quota oraria di insegnamento che verrà garantita a tutti gli alunni: circa 27 ore settimanali contro le 30 o più nelle esperienze del tempo pieno. Si dice nella riforma che le scuole dovranno attrezzarsi per mettere a disposizione, oltre a tale quota, un'offerta formativa facoltativa alla quale gli studenti potranno aderire o meno. Ma sul concetto di facoltativo c'è molto da discutere. Che la scuola vada verso una flessibilità maggiore, dando agli allievi (soprattutto quelli più grandi) la possibilità di modulare i propri percorsi formativi, può essere una buona cosa: esistono in altri paesi (e anche in qualche scuola comunale italiana) esperienze assai positive in cui gli studenti possono scegliere alcune discipline all'interno di opzioni definite dall'istituzione.

Ma l'ipotesi di fondo della riforma non sembra tanto quella di allargare l'offerta formativa favorendo le scelte degli allievi, quanto di ridurre l'impegno dell'istituzione (anche quello di spesa, ovviamente), a favore di una deregolamentazione nella quale chi ha più strumenti (e disponibilità di fondi) potrà forse trovare la soluzione migliore, mentre chi vive in situazioni di svantaggio potrà solo veder crescere la propria marginalità culturale e sociale.

Questa scelta di progressivo disimpegno dell'istituzione viene ulteriormente rafforzata dal ruolo centrale attribuito alle famiglie che entrano prepotentemente nelle scelte curriculari dei propri figli.

E se crediamo giusto chiedere a ogni scuola di rendere esplicite le proprie scelte ai genitori e agli allievi, riteniamo ambigua e pericolosa la co-gestione prospettata da questa riforma. Anche in questo caso le esperienze realizzate in altri paesi, primo fra tutti gli Stati Uniti, dovrebbero far riflettere sull'efficacia di un curriculum soggetto alle mode del momento, approdo inevitabile di decisioni lasciate alla buona volontà delle famiglie.

Ragionare su questi scenari, oltre a essere un impegno necessario per tutti gli insegnanti, rappresenta un'occasione di crescita culturale che *Musica Domani* sarebbe lieta di promuovere e diffondere attraverso le sue pagine. Confidiamo dunque nella collaborazione di tutti, e nella possibilità di aprire un confronto attraverso le idee, le perplessità, le domande, i suggerimenti di chi vorrà inviare un proprio contributo in redazione.

Dunque, ci mettiamo in ascolto: chi tace acconsente?

Musica e scuola nell'era digitale

La diffusione sempre più larga di tecnologie digitali che consentono un facile accesso alla composizione musicale, modifica radicalmente l'esperienza di apprendimento.

Riflettendo sulla realtà scolastica francese, l'autore suggerisce alcune modifiche al modo di intendere la musica e il suo insegnamento.

FRANÇOIS DELALANDE

Da una trentina d'anni si sono aperte nuove vie per praticare la musica nella scuola. Grazie anche a una musica contemporanea che non utilizza più il sistema tonale, e in qualche caso neppure la notazione o gli strumenti, si è imparato a stimolare comportamenti d'invenzione musicale che si basano su una grande curiosità per il sonoro e lo utilizzano a fini espressivi. In vari paesi sono state condotte esperienze diverse, accomunate dalla scelta di abbandonare provvisoriamente le acquisizioni tecniche proprie alla musica classica occidentale, a vantaggio della creatività (Dalmonde e Jacoboni, 1978).

In Francia, per esempio, dov'è nata la musica concreta, abbiamo dedicato particolare attenzione all'esplorazione dei corpi sonori da parte dei bambini pressoché dalla nascita, durante la fase senso-motoria. Abbiamo cercato di definire un percorso educativo che sviluppasse delle condotte musicali universali, indipendentemente dalle tecniche e dagli strumenti propri alle diverse epoche e culture, basandoci sulle differenti forme di gioco (senso-motorio, simbolico, di regole) che il bambino pratica nel corso del proprio sviluppo (Delalande, 1984).

Questi approcci creativi hanno spesso trovato un ambiente favorevole nella scuola materna, più raramente nella scuola elementare, ma hanno stentato a lungo, almeno in Francia, a trovare il loro posto all'interno del *collège*.¹ Gli insegnanti di musica hanno così dato la priorità al canto, all'ascolto e al commento di incisioni musicali, in qualche caso alla pratica del flauto dolce o delle percussioni, mentre l'approccio alla creatività è risultato estremamente difficile e di fatto eccezionale in quest'ordine di scuole. Ora la situazione si sta completamente ribaltando, grazie all'informatica e a Internet. Le nuove tecnologie fanno il loro ingresso nelle aule di musica.

Per comprendere bene questo cambiamento in atto, che è la diretta conseguenza della rivoluzione tecnologica² che la musica del Novecento ha conosciuto,

bisogna effettuare un rapido flash-back sul secolo appena trascorso, nonché un riesame assai più consistente della storia della musica occidentale.

Da una tecnologia all'altra

Che cosa è successo nel XX secolo? Si è scoperto (già nel 1877) come fissare il suono su un supporto e riprodurlo. Il fonografo a cilindri di Edison, e quindi la registrazione del suono, sono le grandi invenzioni che permettono di *conservare* e di *trasmettere* la musica nella sua forma sonora.

La novità non è da poco: fino a quel momento la musica era stata trasmessa e conservata solo nella sua forma scritta. Il jazz, in particolare, si è sviluppato grazie ai dischi; le musiche di tradizione orale vengono registrate e diventano riproducibili e dunque analizzabili (Bartok 1937). Ma il nuovo supporto è ancora utilizzato solo per conservare e trasmettere musiche già composte. Colpo di scena nel 1948: un uomo formatosi nell'ambiente della radio, di nome Pierre Schaeffer, ha l'idea di assemblare dei suoni direttamente sul disco, mettendoli uno dopo l'altro, oppure mescolandoli, dunque di *comporre* direttamente sul supporto utilizzato. Quasi nello stesso periodo, a Colonia (1950), poi a Milano (1955), suoni elettronici vengono combinati assieme su nastro magnetico.

Il seguito è storia nota. Dai dischi a 78 giri dello studio radiofonico del 1948 si passerà progressivamente al disco fisso del personal computer, mantenendo però invariato il principio di fondo: dei suoni sono captati o sintetizzati, trasformati, assemblati e inviati a un altoparlante grazie al quale vengono percepiti. All'interno di questa catena, due grandi assenti: la partitura e l'interprete.

Ritourneremo più avanti sulle conseguenze estetiche, sociali e pedagogiche di questo cambiamento. Tentiamo, per ora, di valutarne l'importanza con-

frontandola con l'altra "rivoluzione tecnologica" che la musica colta occidentale ha vissuto, ossia l'invenzione della scrittura. Il parallelo è sorprendente.

Tanto nel Medio Evo come nel XX secolo, si tratta di un problema di supporto e di memoria artificiale. Le melodie erano bene o male scritte sin dall'antichità: nel IX secolo, in particolare, i monaci iniziarono a trascrivere il repertorio gregoriano. Ma questi canti esistevano prima di essere trascritti: la notazione, fino allora, non era che un mezzo di conservazione e di trasmissione. Grande novità sul finire del XII secolo e più ancora nel XIII: s'impone l'idea – idea che dev'essere apparsa piuttosto sconvolgente all'inizio – di comporre direttamente sulla carta (più probabilmente una lavagna), una musica che non era mai stata ascoltata prima, e di aiutarsi con l'occhio per verificare come due melodie sovrapposte potevano combinarsi assieme. Apparvero delle musiche che sarebbero state letteralmente inimmaginabili senza questa tecnologia fatta di carta e penna, come, nel XIV secolo, il mottetto di Guillaume de Machaut *Ma fin est mon commencement*, in cui sono sovrapposte tre voci, una delle quali è il retrogrado dell'altra (cioè le stesse note lette al contrario, cominciando dall'ultima e finendo con la prima), mentre la terza voce si compone di due metà, la seconda delle quali è la retrogradazione della prima. Che si legga questo mottetto da sinistra a destra, o da destra a sinistra, si ascolta lo stesso risultato: «Ma fin est mon commencement!». Puro prodotto della tecnologia della scrittura.

La musica elettroacustica realizzata in studio, senza partitura né interprete, ha da sempre posto un problema di denominazione: ci si domanda costantemente se sia legittimo continuare a parlare di musica, tanto la rottura è profonda, o se non si debba piuttosto vederla come arte nuova. I musicisti del XIV secolo si sono posti scrupoli simili: hanno chiamato le loro creazioni, così lontane dalle monodie del canto piano, *Ars Nova*.

Un orecchio contemporaneo: il suono

Non bisogna credere che queste innovazioni del XX secolo riguardino solo un genere particolare e tutto sommato un po' marginale come quello della musica elettroacustica o informatica, e che gli altri generi – musiche popolari, musiche strumentali classiche o contemporanee – restino al di fuori di tale corrente. Al contrario: captare i suoni e riprodurli su impianti che, a partire dagli anni '50 con il microscolco e l'alta fedeltà, divengono, di fatto, molto fedeli, ha creato di conseguenza un orecchio contemporaneo particolarmente sensibile a ciò che oggi chiamiamo *sound*³ con un senso particolare. Si parla infatti del *sound* di uno strumentista jazz, così come del *sound* di un clavicembalo, di un gruppo rock, di un album, di un'etichetta discografica, di un ensemble di musica barocca. Il *sound* è divenuto una sorta di estensione del concetto di timbro, applicato però ai più svariati oggetti musicali e utilizzato per qualificarli

esteticamente (Delalande, 2001). Colpisce constatare quanto la ricerca di un *sound* abbia segnato la produzione musicale, a prescindere dai generi, daché i mezzi tecnici hanno permesso di addomesticare il suono.

Lasciamo da parte la musica elettroacustica propriamente detta, che ha fatto delle morfologie sonore (della materia, della grana, delle innumerevoli qualità di attacco, di vibrato, di spazializzazione ecc.) il suo vocabolario preferito, e ricordiamo, per esempio, l'insieme di musiche popolari moderne che si sono attestate nella scia del rock. Tutte ricorrono ai mezzi elettroacustici e tutte ricercano ciò che esse stesse definiscono *sound*. A voler credere agli specialisti (Peterson, 1991) il rock non è nato grazie al talento eccezionale di un Elvis Presley (quanto meno, non solo), ma perché il nastro magnetico rese possibile la tecnica del montaggio e la realizzazione dei 45 giri. E perché le reti radiofoniche moltiplicatesi negli Stati Uniti, e in seguito le radio a transistor portatili, favorirono la diffusione del risultato sonoro in quanto tale (negli anni '40, la radio non trasmetteva dischi di musica leggera, ma la canzone direttamente interpretata da un cantante e da un'orchestra della stazione radiofonica, non già il *sound* di una registrazione).

In un altro universo musicale, il rinnovamento dell'interpretazione della musica barocca si spiega in gran parte con la qualità sonora portata dal microscolco: quest'ultimo fa la sua apparizione sul mercato nel 1952 e nel 1953 Nikolaus Harnoncourt fonda il *Concentus Musicus*, primo ensemble di strumenti antichi. Ai tempi dei 78 giri era praticamente impossibile custodire e trasmettere le ricerche sulla sonorità: nelle antiche registrazioni di Wanda Landowska non è sempre così facile, all'ascolto, riconoscere se stia suonando un clavicembalo o un pianoforte...

Quanto alla musica strumentale contemporanea, anche qualora non ricorra a nessun dispositivo elettroacustico, non è per questo meno dipendente dalla sensibilità contemporanea nei confronti del *sound* e dunque indirettamente non è meno debitrice alla tecnologia. La musica spettrale, per esempio, traspone esplicitamente nell'orchestra dei procedimenti tecnomorfi, secondo Wilson (1989), di sintesi di timbri, di mixaggi, di dissolvenze. Come ricordava Olivier Messiaen (1988): «pressoché tutti i compositori hanno subito l'influenza della musica elettronica, anche se non ne hanno composta».

La creazione musicale supportata da carta e penna, propriamente definita scrittura, aveva permesso lo sviluppo della polifonia, dell'armonia, del contrappunto. Da Machaut a Schönberg, passando per Johann Sebastian Bach, dimensione verticale e orizzontale s'intersecano, poiché la musica è immaginata attraverso una rappresentazione a due dimensioni. Parimenti, la fissazione del suono su un supporto, la facoltà di lavorarvi a piacimento, ha fatto emergere questo nuovo valore musicale che viene chiamato – va detto, in maniera ancora piuttosto ambigua – *sound*. Ciascuna di queste tecnologie privilegia un tratto del risultato musicale e ne accresce la pertinenza.

Altra tecnologia, altre pratiche sociali: l'effetto di paradigma

Da quando scrivere la musica su un supporto (diciamo, per semplificare, un foglio di carta) è diventata una tecnica compositiva (e non più solamente di conservazione e trasmissione), le pratiche musicali si sono organizzate in funzione di questo nuovo strumento. A fianco di un modello di società musicale definita, a giusto titolo, di tradizione orale, che si fonda su proprie tecniche di invenzione, conservazione e trasmissione, si è sviluppata un'altra società, quella della partitura. I compositori sono usciti dall'anonimato (niente di più facile dello scrivere sul foglio anche il proprio nome), l'interprete ha dovuto apprendere a decifrare la scrittura (la notazione gregoriana altro non era che un espediente mnemonico che facilitava la trasmissione orale) e, con la stampa (1501), la diffusione della musica scritta ha favorito la nascita di un nuovo profilo di dilettanti, capaci di leggere e di cantare tra amici e in famiglia le canzoni polifoniche, o di suonarle sui propri strumenti. Per almeno cinque secoli le pratiche musicali colte si sono centrate sulla partitura, ivi comprese le pratiche d'insegnamento.

Occorre sottolineare l'effetto di paradigma che ingenerano le «tecnologie della memoria» (Stiegler, 1989, p. 235). Si costituisce una coerenza fra tecniche, pratiche sociali e forme sonore: la tradizione orale non solo presupponeva un'organizzazione sociale, ma privilegiava delle forme specifiche. Trasmessa per ripetizione e imitazione, la musica di tradizione orale predilige *patterns* relativamente semplici, spesso essi stessi ripetitivi, che servono come modelli per una realizzazione capace di generare l'originalità e la novità attraverso l'improvvisazione. La musica scritta, mentre distribuisce differentemente i ruoli, permette l'invenzione permanente (in particolare il contrappunto, che utilizza largamente i procedimenti grafici dei due tipi di simmetria, inversione e retrogradazione, e ogni sorta d'imitazione per trasposizione, condita all'occasione da un'augmentazione o una diminuzione, secondo l'uso invalso dall'Ars Nova alla serialità).

Come precedentemente affermato, le tecnologie elettroacustiche e informatiche hanno favorito la ricerca di un *sound*: non stanno forse anch'esse promuovendo un altro modello di società musicale?

L'accesso alla musica attraverso la creazione

Il dilettantismo della creazione musicale ha conosciuto uno sviluppo esponenziale nel corso degli anni '70. Prima di allora, i compositori costituivano una élite musicale assai ristretta, qualche decina di persone in Francia, tutte passate attraverso i lunghi e selettivi corsi del Conservatorio di Parigi. Ma ecco che nel 1967-68 si aprono delle classi di composizione elettroacustica a Marsiglia e a Parigi che formano, in due anni, una buona dozzina di compositori per annata. E non appena finiti gli studi, per continuare a comporre, essi fondano a loro volta degli studi in società

nei quali, per far quadrare il bilancio, ci si dedica... all'insegnamento, formando così altri giovani compositori che a loro volta...

Nel frattempo, le attrezzature si sono democratizzate e miniaturizzate in proporzioni inimmaginabili, nel vero senso della parola. Christian Zanési, compositore del GRM, mostrandomi recentemente il suo computer portatile (che mette nello zaino per recarsi in moto nei luoghi di prova) mi diceva: «Ho il mio studio, là dentro! Se Schaeffer avesse visto tutto ciò...». Schaeffer, nel 1952, immaginava infatti qualcosa di molto simile a uno studio informatizzato, ma non esattamente in questi termini: «la coerenza di questa prospettiva ci conduce [...] alle macchine della cibernetica. In effetti, solo macchine di questo genere (probabilmente di diverse tonnellate di peso e del costo di centinaia di milioni!) dotate di una certa memoria grazie a circuiti oscillanti, permetteranno il gioco infinito delle combinazioni numeriche complesse, che sono la chiave di tutti i fenomeni musicali» (Schaeffer, 1952, p. 119). È stata una buona previsione, realizzatasi in quindici anni; in altri quindici anni i personal computer sono poi entrati nelle famiglie e le diverse apparecchiature musicali sono diventate un mercato considerevole.

Già oggi le poche decine di compositori del 1970, divenuti qualche centinaia nel 1980, sono aumentati in Francia fino a qualche centinaia di migliaia (Pouts-Lajus et al., 2002). Si tratta di persone piuttosto giovani, di entrambi i sessi e di diversa condizione sociale, che compongono in stili e generi molto disparati, per i quali la musica è diventata un'attività essenziale.

Occorre leggere questa storia degli ultimi trent'anni del secolo in relazione ai decenni precedenti: il divario creatosi tra la musica contemporanea e gli appassionati non aveva cessato di acuirsi. Mentre molti aristocratici e borghesi colti dell'epoca barocca non solo suonavano, ma all'occasione componevano piccoli pezzi per clavicembalo, e i dilettanti nel XIX secolo ancora interpretavano la musica del proprio tempo, non c'era alcun pericolo che i musicisti dilettanti degli anni Cinquanta eseguissero Boulez e ancor meno componessero alla sua maniera.

Le nuove tecnologie musicali hanno invece cambiato radicalmente la direzione di questa evoluzione. Accostare la musica a partire dalla composizione è oggi una pratica delle più naturali. Non è soltanto una questione di strumenti: la ricerca musicale è un ritorno alle origini, un'esplorazione del sonoro che ha abbandonato le ricercatezze della scrittura degli anni '50 a favore della manipolazione concreta.

Questa musica può essere definita colta? Se vi è una scienza, questa è la scienza dell'osservazione che si costruisce attraverso l'esperienza. Un ritorno, dunque, a quella sorgente della musica che è il suono, ma anche un ritorno a quei comportamenti esplorativi che compaiono nel bambino durante la fase sensorimotoria, ben prima di un anno di vita, e che permettono – verso i sei mesi – delle lunghe sequenze d'improvvisazione su un corpo sonoro.

Le celebri *Variations pour une Porte et un Soupir*

di Pierre Henry testimoniano lo stesso incanto innanzi a un sontuoso cigolio di porte che affascina un bambino piccolo e lo induce a trarne egli stesso delle variazioni (8 mesi). Contemporaneamente alla composizione dilettantistica si è anche fondata, su un tale dato di fatto, una pedagogia musicale *d'éveil*,⁴ riferita prevalentemente ai bambini più piccoli, dapprima nella scuola materna, poi nell'asilo nido.⁵ I bambini non hanno bisogno di computer, ma di un adulto che sappia ascoltare come musicali le loro esplorazioni sonore; ed è questa la ridefinizione della musica che il paradigma tecnologico del suono ha apportato.

L'ascolto attrezzato

Così, la rivoluzione musicale del XX secolo, nata dalla possibilità di fissare il suono per riascoltarlo, è innanzi tutto caratterizzata dall'apparizione di strumenti per l'ascolto. Abbiamo sottolineato come essi siano stati rapidamente usati quali strumenti creativi (del

pari la scrittura, inizialmente mezzo di conservazione, è diventata nel XIII secolo e resta per noi essenzialmente un procedimento di creazione). Non perdiamo però di vista che il centro della questione sono l'ascolto e il riascolto attraverso specifici strumenti.

La musica scritta nasce da un faccia a faccia tra il compositore e il foglio di carta ed è attraverso la vista che questi controlla la condotta delle voci o il concatenamento degli accordi. Come suonerà tutto ciò? Egli non può che figurarselo mentalmente. Al contrario, la creazione elettroacustica è costantemente condotta attraverso un faccia a faccia con altoparlanti. È l'orecchio, e non l'occhio, a guidare la mano! Questo cortocircuito tra l'ascolto reale e la creazione è un aspetto costitutivo dell'invenzione. È in questo senso che le centinaia di migliaia di dilettanti (considerando la sola Francia) che passano il loro tempo libero a comporre sono innanzi tutto degli ascoltatori. Essi creano i loro suoni a orecchio, o meglio, il più delle volte, li prelevano da altre musiche – da cd, da Internet – e questa pratica di campionatura è un esercizio

E tutti fan la nanna

AUGUSTO PASQUALI

Facciamo una scommessa. Scommettiamo che, se chiedete ai ragazzi della vostra classe a cosa serve la musica, dopo un'iniziale risposta nichilista (non serve a niente), non andranno molto oltre risposte del tipo per ballare oppure come colonna sonora o ancora come suoneria del cellulare. I ragazzi di dieci-undici anni, infatti, in genere non hanno affatto chiara la varietà delle funzioni della musica. Proviamo allora a utilizzare la Rete per impostare un'attività di ricerca e riflessione volta proprio ad ampliare questa visione, magari partendo da funzioni specifiche che la musica svolge nella nostra società come in quelle lontane, oggi come nel passato.

Una buona base di partenza per questo lavoro ci viene offerto da un sito molto interessante, *Sound Lounge* del Continental Harmony Project (www.pbs.org/harmony/soundlounge). All'interno della sezione denominata *World Beat*, infatti, troviamo una panoramica limitata ma stimolante su tre funzioni della musica, svolte dai canti di protesta (*freedom songs*), dai canti nuziali (*wedding songs*) e dalle ninnenanne (*lullabies*). Proviamo a concentrare la ricerca su queste ultime: nel sito possiamo trovare parte di sette *lullabies* provenienti da varie parti del mondo (Italia, Svezia, Ungheria, Israele, Guatemala, Brasile, Giappone), con il testo tradotto in inglese. Vi sono affinità fra esse,

vi sono tratti musicali comuni? Oppure prevalgono le differenze, le particolarità? Proviamo anche a confrontarle con quelle che i nostri alunni conoscono: c'è chi ne ricorda qualcuna, perché effettivamente si addormentava con questi suoni, e chi invece ne conosce in quanto parte del repertorio di canzoni infantili. Naturalmente, sia per le evidenti affinità, sia per le eventuali differenze, cerchiamo di riflettere sulle possibili ragioni sociali ed etniche che le hanno determinate.

Desiderando estendere la ricerca e aumentare così il nostro repertorio di ninnenanne, si può ancora una volta fare ricorso alla Rete, anche se non è tanto facile trovare files *wave* o *mp3* dedicati a questo repertorio. Qualcosa si può scovare in www.harmonics.com/lucy/lld/bedtime.html, sito ben fatto dove troviamo anche commenti, analisi musicali e testi (e in cui si fa l'impegnativa promessa di *Solving Bedtime Problems*). Svariati testi di ninnenanne sono raccolti in www.geocities.com/ninnanannadintorni, ma il sito più ricco è senz'altro www.filastrocche.it, dove vengono messi a disposizione centinaia di testi e alcuni files musicali. Infine vale la pena di segnalare www.tupediatra.com/canciones.htm, con numerose ninnenanne in formato midi, e www.mamalisa.com, dove, oltre ai testi, è possibile anche trovare le partiture delle canzoni presentate.

Beh, a forza di parlare di ninnenanne, mi è venuto un sonno... quindi per questa volta può bastare e buonanotte.

di ascolto selettivo in vista di una realizzazione. Il campionatore è uno strumento per captare i suoni, per ascoltare e scegliere, per riascoltare in anello all'infinito, trasformando il suono per esplorarne tutte le sfaccettature. La barriera tra ascoltare e comporre, tra produzione e ricezione si assottiglia.

L'ascolto "attrezzato" (*instrumenté*) non è nato con il campionamento dei suoni. Già le registrazioni su vinile permettevano di interrompere, tornare indietro, modificare il volume, rinforzare certe frequenze. Ci si allontana progressivamente dal modello del concerto, che situa produttori e ascoltatori faccia a faccia, collocandoli in ruoli ben distinti. L'ascoltatore di album registrati può agire su ciò che ascolta. Il campionamento è un'estensione di questo ascolto attrezzato, orientato verso la creazione; lo stesso ascolto domestico tende a dotarsi di strumenti interattivi.

Ben presto l'ascoltatore, seduto nel suo salotto, potrà collocarsi all'interno dell'orchestra, oppure portare uno strumento in primo piano e dunque remixare, arrangiare, distruggere il brano predefinito e ricomporlo a suo piacimento (software *Music Space*, sviluppato dalla Sony). I pessimisti vedono in ciò un atto di vandalismo distruttivo, gli ottimisti una forma di esplorazione analitica della musica.

Le analisi multimediali interattive (online o su cd-rom) che associano musica, testi e trascrizioni diverse, percorribili da un cursore posizionabile a piacimento sulla rappresentazione grafica del suono per cambiarne la fisionomia attraverso un semplice click, sono degli strumenti di appropriazione e di esplorazione più che di pura e semplice ricezione.⁶

Un ponte tra i diversi universi musicali

Schaeffer indubbiamente non ha avuto nessuna influenza diretta sulla musica techno. Ciò non toglie che abbia in comune con i dj della musica techno la stessa pratica di ascolto-creazione. Le attrezzature che sono servite e servono all'uno come agli altri sono sostanzialmente le stesse, ossia strumenti per fissare, prelevare e riascoltare il suono; e non sarà esagerato vedere nell'*Étude pathétique* (1948), di cui Schaeffer racconta la genesi, un esercizio di campionamento dei suoni (nel quale si può già constatare la fascinazione per le strutture ad anello): «Ci sono sempre dei vecchi dischi abbandonati che giacciono sparpagliati in uno studio. Quello che mi capita fra le mani contiene la voce preziosa di Sacha Guitry. *Sur tes lèvres, sur tes lèvres...* [...] m'impadronisco del disco, metto su un secondo piatto il ritmo molto tranquillo d'una chiatta al lavoro e su altri due ciò che mi passa per le mani [...]. Poi un esercizio virtuosistico ai quattro potenziometri e agli otto ingressi. *Aux innocents les mains pleines*: l'*Étude n. 5* nasce in pochi minuti, il tempo di registrarlo.» (Schaeffer 1952, p. 28). Sul piano sociale e pedagogico, uno dei punti di maggior interesse di questi strumenti è quello di essere indipendenti dai diversi generi e di aver portato a un avvicinamento di universi così distanti.

Contrariamente ai bambini del nido e della scuola materna, gli adolescenti che entrano al *college* hanno una vera e propria cultura musicale che purtroppo ha ben poco a che vedere con quella dei loro insegnanti. Dalla comparsa del rock negli anni '50, la musica giovanile si è progressivamente differenziata dai generi musicali amati dagli adulti. Il fenomeno è stato abilmente sfruttato dall'industria culturale che ha individuato in una fascia di età assai ristretta – gli adolescenti delle scuole medie inferiori e superiori – un segmento di mercato di particolare interesse. Il fenomeno di netta separazione musicale si è ulteriormente acuito negli ultimi decenni, quando universi musicali nettamente distinti sono venuti a costituirsi per opposizione: l'hard rock era il contrario della musica pop degli anni '60, e se questa poteva riassumersi nello slogan *make love, not war*, quello coltivava un'immagine di violenza che si manifestava tanto nelle sonorità (per esempio, la chitarra elettrica distorta), quanto nell'abbigliamento. Gli universi musicali non sono soltanto dei generi, definiti attraverso forme musicali, strumenti, suono, un tipo di voce, ma rinviano anche a locali, circuiti di diffusione e gruppi sociali distinti, portatori di differenti visioni della vita e della società. L'appassionato di musica barocca eseguita su strumenti originali, l'adepto della musica techno, il conoscitore di jazz, i fan di Mariah Carrey non frequentano gli stessi luoghi musicali né ascoltano le stesse stazioni radio, non leggono le stesse riviste né si vestono alla stessa maniera e neppure condividono le stesse idee morali, al punto che, il più delle volte, se c'è un oggetto di conversazione che un insegnante di musica e i suoi allievi fanno fatica ad affrontare, questo è proprio la musica!

Vi è tuttavia un punto in comune a questi universi così contrapposti, e risiede proprio nell'uso della tecnologia: la canzone più commerciale viene mixata sulle stesse apparecchiature che si trovano negli studi di composizione elettroacustica e la produzione di un disco di musica barocca, sebbene abbia come punto di partenza dei flauti di legno o dei plettri da clavicembalo in penna d'oca, trova la sua realizzazione finale su un programma di produzione audio *protocols*. In ogni caso, è la stessa ricerca di un *sound* che guida il lavoro su queste apparecchiature, faccia a faccia con gli altoparlanti.

In classe, il passaggio da un genere all'altro sarà notevolmente facilitato da queste tecniche. Vi sarà certamente un dibattito di tipo estetico, ma che non sarà impedito da categorizzazioni insormontabili. Se gli allievi inventano una sequenza ritmica costruita su degli ostinati, l'insegnante non avrà problemi a trovare dei corrispondenti più scorrevoli nel repertorio di musica elettroacustica colta, o nelle musiche extra-europee che, ascoltate attraverso quegli stessi altoparlanti, estratte dai loro contesti, saranno più facilmente comparabili. Lo strumento tecnologico facilita la creazione di ponti fra le culture: sia all'interno della classe, tra insegnanti e allievi, sia nelle contaminazioni e nel meticcio che la circolazione mondiale di musiche registrate ha permesso.

Il computer nell'aula di musica

Si può facilmente indovinare il profitto che la scuola può trarre da questi strumenti che, da una parte consentono un passaggio continuo tra la pratica di ascolto e quella di produzione, dall'altra costituiscono l'elemento comune a differenti universi musicali, annullandone così le frontiere.

Tutti i ministeri dell'educazione dei paesi sviluppati sono probabilmente a caccia dei più recenti progressi tecnologici per trarne vantaggio, e spetta anche a noi che riflettiamo sui metodi educativi abbattere le frontiere. In una pubblicazione francese recente, a cui voglio fare riferimento, è descritto lo stato di cose rispetto all'utilizzo di questi strumenti nelle aule di musica (Maestracci et al., 2003). Tra vicini, non è probabilmente inutile scambiarsi qualche informazione.

Ormai da una ventina d'anni, in alcune delle nostre scuole, alcuni audaci insegnanti hanno potuto beneficiare di materiale e di formazione per introdurre nelle loro classi sintetizzatori e altri strumenti recentemente apparsi sul mercato. Diversi gruppi di allievi si sono così potuti cimentare nelle loro prime composizioni che sono state raccolte (nel 1991 e 1993) in due pubblicazioni, corredate dalla registrazione dei lavori. Dieci anni dopo, appaiono considerevoli i passi avanti effettuati: il recente dossier non è più la testimonianza del lavoro pionieristico di qualche insegnante, ma di un'esperienza coordinata dall'*Inspecteur Générale* responsabile della musica, Vincent Maestracci, che manifesta una precisa volontà di puntare su queste tecnologie. Lo sviluppo di strumenti specifici adatti alla scuola è stato ed è attualmente studiato in collaborazione con alcuni centri di ricerca (con il sostegno finanziario della *Direction de la Technologie*, che conduce così una vera e propria politica), sotto forma di cd-rom o di programmi (alcuni scaricabili da internet). Una rete di insegnanti più esperti e specializzati è stata messa in campo per offrire un aiuto nelle diverse regioni; i lavori, quando ciò è possibile, sono condivisi in rete, sui siti dei provveditorati regionali e un sito nazionale distribuisce le informazioni; diverse analisi multimediali interattive di alcune opere inserite nel programma dell'esame di stato (*baccalauréat*) sono state messe *on line*. Conseguentemente, l'uso di software musicali si è progressivamente imposto sia nei concorsi per il reclutamento degli insegnanti, sia nella loro formazione.

Ciò che stupisce di questo dossier è l'estrema diversità degli usi pedagogici presentati, che vanno dall'ascolto attivo e analitico dei repertori più disparati – sostenuti da ogni tipo di rappresentazione visiva – alla pura creazione: «Più della notazione tradizionale, le rappresentazioni spettrali aiutano l'allievo a vedere la musica attraverso delle lenti appropriate. Forme, curve, masse, velature (*nuages*), striature, colori... Invitato senza posa a manipolare le componenti della musica, l'allievo lavora il materiale, campiona i suoni per affinare le sue tecniche, scolpisce gli elementi per farli suonare meglio, crea dei timbri spesso mai uditi

prima per le esigenze della sua creazione. L'insegnante cura, guida e conduce così una pedagogia... polifonica» (dalla Nota editoriale). Non è un caso se queste tecnologie, inizialmente denominate TICE (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per l'Educazione), sono state ribattezzate TICCE, per far posto alla parola Creazione.

La scuola è così riuscita a sfruttare, e con una certa abilità, diverse forze in campo.

Innanzitutto trae a proprio vantaggio l'enorme sforzo commerciale dell'industria musicale: si sa, la musica è una delle più grosse poste in gioco nel mercato della cultura. Non è il caso che l'educazione si opponga frontalmente alle culture che i media, e i produttori di musica e di strumentazioni musicali impongono agli adolescenti: sarebbe la lotta del topolino contro l'elefante. L'astuzia consiste nel seguire la corrente imposta dall'industria culturale, modificandone leggermente la traiettoria, per tendere verso altri bersagli, altre culture musicali, altre pratiche rispetto al consumo. Una delle leve per deviare queste forze è la collaborazione con le istituzioni di ricerca musicale, che non domandano di meglio che vedersi attribuire un ruolo sociale: queste ultime possono apportare le integrazioni informatiche necessarie ad adattare agli usi specifici l'immenso strumentario digitale che si trova nei nostri supermercati.

La scuola crea così un legame con il mondo professionale della ricerca musicale, ma anche con quelle centinaia di migliaia di compositori dilettanti ai quali i suoi allievi si uniranno ben presto, e che la scuola educerà così indirettamente.

La scuola trae profitto anche dalle proprie forze: dall'entusiasmo di insegnanti alle volte simili a santi (quelli che dedicano le loro sere e le loro domeniche a inventare nuove pedagogie) e dal serbatoio di fantasia degli allievi stessi, dal quale ci si dimentica talora di attingere.

(traduzione di Viviana Fabbri)

Note

¹ Il *collège* è la scuola francese dagli 11 ai 15 anni, corrispondente alla nostra scuola media (N.d.T.).

² I concetti di "rivoluzione" e di "paradigma" sono ripresi dalle analisi delle rivoluzioni scientifiche effettuate da Khun (1962).

³ In italiano permane la stessa ambiguità del termine francese *son* che in questa specifica accezione può essere efficacemente reso con il termine inglese *sound*, che è sembrata la traduzione migliore (N.d.T.).

⁴ Non abbiamo un corrispettivo italiano per quella che in Francia è definita la *Pédagogie d'éveil*. Si tratta di un approccio pedagogico (non solo musicale) che si affida alla libera espressione e alla creatività del bambino, per favorire in lui l'attivazione e il progressivo sviluppo delle motivazioni e delle attitudini (N.d.T.).

⁵ Un progetto di osservazione dei comportamenti di esplorazione strumentale nel nido è in corso a Lecco: www.csmdb.it.

⁶ Su questo argomento si vedano i seminari del GRM: www.ina.fr/grm/outils_dev/theorique/seminaire/index.fr.html

Bibliografia

BARTOK B., 1937, *La musique mécanique*, trad. franc. a cura di SZENDY P., 1995, *Les Cahiers de l'IRCAM*, n. 7, Paris.
DALMONTE R., JACOBONI MP. (a cura di), 1978, *Proposte*

- di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna.
- DELALANDE F., 1984, *La musique est un jeu d'enfant*, INA, Buchet/Chastel, Paris; trad. it. *La musica è un gioco da bambini*, CMSB/Franco Angeli, Milano, 2001.
- DELALANDE F., 2001, *Le son des musiques, entre technologie et esthétique*, INA, Buchet/Chastel, Paris.
- KHUN T. S., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, collection Champs, Paris, (ed. or. 1962).
- MAESTRACCI V. et al., 2003, "Des outils pour la musique" in *Dossiers de l'ingénierie éducative* n. 43, CNDP/Distribution - 77568 Lieusaint Cedex - France.
- MESSIAEN O., intervista televisiva con Alain Duault, FR3, 10/12/1988.
- PETERSON R. A., "Mais pourquoi donc en 1955? Comment expliquer la naissance du rock", in MIGNON e HENNON (a cura di), 1991, *Rock, de l'histoire au mythe*, Anthropos, Paris.
- POUTS-LAJUS S. et al., 2002, "Composer sur son ordinateur", scaricabile da: www.culture.gouv.fr/dep/telechrg/tdd/ordinateur/ordinat.pdf.
- SCHAEFFER P., 1952, *À la recherche d'une musique concrète*, Seuil, Paris.
- STIEGLER B., 1989, "La lutherie électronique et la main du pianiste", in *Mots/Images/Sons*, atti del colloquio internazionale di Rouen, 14-17 mars 1989, *Cahiers du Cirem*, Rouen.
- WILSON P. N., 1989, "Vers une écologie des sons: Partiels de Gérard Grisey et l'esthétique du groupe l'Itinéraire", in *Entretemps* n. 8, Paris.

Si forniscono inoltre i riferimenti di alcuni *outils pour la musique* segnalati nel dossier (Maestracci 2003).

1) *Strumenti informatici sviluppati da istituzioni di ricerca in partenariato con l'Education Nationale*

Cd-rom:

- *La musique électroacoustique* (GRM 2000), informazioni in www.hyptique.net. In tre parti: *Conoscere*, enciclopedia illustrata di esempi musicali; *Ascoltare*, analisi multimediali interattive che utilizzano differenti forme di rappresentazione visiva e *Fare*, mini-studio informatico di elaborazione del suono.
- *Les Unités Sémiotiques Temporelles, nouvelles clés pour l'écoute* (Laboratoire Musique et Informatique de Marseille, 2002), per contatti: mim@wanadoo.fr. È l'applicazione di una ricerca teorica (il senso e il tempo) attuata sull'analisi multimediale.

Programmi informatici:

- *MusiqueLab* (Ircam, 2002). Insieme di moduli di sintesi specificamente concepiti per gli studenti e finalizzati alla discriminazione, attraverso il controllo di differenti parametri, degli elementi costitutivi del suono e della forma. Informazioni e possibilità di scaricare il programma (sous conditions) in www.educnet.education.fr/musique.
- in preparazione: *Acousmographie* (GRM 2004) programma di visualizzazione e di aiuto alla trascrizione.

2) *Sito d'informazione nazionale*: www.educnet.education.fr/musique.

I siti regionali di condivisione in rete dei lavori e delle risorse sono accessibili attraverso il sito nazionale.

Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale

CONVEGNO

Musica + Liceo = Liceo Musicale?

In collaborazione con *DISMAMUSICA - Scuola Musicafestival - CORAM - MUSICA! - Rimini Fiera*

Sabato 13 marzo 2004 - ore 10.00/18.00

Rimini DISMA MUSICSHOW (Quartiere Fieristico, Via Emilia, 155 - 47900 RIMINI)

PROGRAMMA

Mattino - Ore 10,00 / 13,15

Introduce e presiede: Annibale REBAUDENGO, *presidente nazionale Siem*

SALUTI Guido ZANGHERI, *direttore Istituto Musicale Pareggiato di Rimini*
Antonio MONZINO, *presidente DISMAMUSICA*

RELAZIONI "Unitarietà del sapere e specificità musicale: riflessioni pedagogiche"
Franca FERRARI, *docente conservatorio di Frosinone*
"Jazz e discorso verbale: indagine sulla persuasività dell'improvvisazione jazzistica"
Arrigo CAPPELLETTI, *musicista jazz*
"Fare e pensare in musica: alla ricerca di connessioni tra i saperi musicali"
Anna Maria FRESCHI, *docente conservatorio di Perugia*
"È possibile studiare musica e vivere felici?"
Giordano MONTECCHI, *docente conservatorio di Parma*

Pomeriggio - Ore 15,00 / 18,00

Presiede: Mariateresa LIETTI, *coordinatrice Commissione Indirizzo musicale della Siem*

RELAZIONI "Le sperimentazioni in corso: analisi e confronti"
Claudia GALLI, *docente Liceo delle scienze Galli a indirizzo musicale di Como*
"Dalle smim al Liceo Musicale: un progetto di continuità nell'innovazione"
Ciro FIORENTINO, *referente nazionale Coordinamento dell'Orientamento Musicale*
"Il rapporto tra il Liceo Musicale e la successiva formazione in Conservatorio"
Guido SALVETTI, *direttore conservatorio di Milano*
"Liceo Musicale e Università: prospettive di continuità"
Mario BARONI, *docente università di Bologna*
"La formazione dei docenti del Liceo musicale"
Roberto NEULICHEDL, *docente conservatorio di Alessandria*

CONCLUSIONI Mariateresa LIETTI

È stata concessa dal Ministero dell'Istruzione l'autorizzazione all'esonero dal servizio per i Dirigenti Scolastici e i docenti di discipline musicali della scuola secondaria di 1° e 2° grado partecipanti al convegno (*prot. Uff. VII/3793 del 27-11-2003*)

Info: www.siem-online.it - tel/fax 0541/730117 - 347/2308797 email: cerquamancini.mrz@virgilio.it - ginmad@tin.it

FRANCESCO BELLOMI

“Darsi delle arie” è un modo di dire che tutti conoscono. Magari oggi è surclassato da “spararsi le pose” ma “darsi delle arie” rende ancora molto bene l’idea. Prima del XVI secolo il termine aria o *aere* conservava il significato di «portamento, atteggiamento, gesti» e in questo senso era adoperato, ad esempio, nei trattati di danza. Ancora oggi si dice “avere l’aria di un cane bastonato” dove aria è intesa come modo di comportarsi o atteggiarsi.

Per i musicisti aria significa anche una certa melodia. Le *Partite sopra l’aria di Fiorenza* o quelle *sopra l’aria di follia* di Girolamo Frescobaldi sono delle variazioni su di una melodia molto in voga nella Firenze del tempo o sulla celeberrima *follia*: un’aria sulla quale innumerevoli musicisti hanno scritto delle variazioni. Proprio il fatto che il termine aria indicasse una melodia particolarmente orecchiabile e cantabile ha forse giocato un ruolo decisivo nel mondo dell’opera lirica e, prima ancora, nelle composizioni rinascimentali a voce sola con accompagnamento strumentale.

Come è noto, per secoli, nelle opere liriche si sono cantate delle *arie* e degli *ariosi*. Tanto che il termine *aria* ha finito per essere associato definitivamente e indissolubilmente a determinate forme vocali e strumentali in uso nell’opera. *Aria col da capo*, *aria strofica*, *aria bipartita*, *aria tripartita*, *arietta* ecc.; e poi le derivazioni successive come *arioso*, *cabaletta*, *cavatina*, *romanza* ecc. indicano precisi comportamenti formali e compositivi o precise situazioni drammaturgiche. In buona compagnia con i termini più seri e asettici si trovano altre dizioni più curiose. Ad esempio *aria di baule* che nel XVIII secolo era quell’aria che il cantante si tirava dietro da un’opera all’altra inserendola e cantandola, con minimi aggiustamenti del testo, in qualsiasi rappresentazione di qualsiasi ambientazione e di qualsiasi autore. Oppure *l’aria di furore* come quella famosissima cantata dalla Regina della Notte nel *Flauto Magico* mozartiano.

Forse non è estranea a questa lunga simbiosi fra il mondo del canto e il termine aria il fatto che per cantare si usa il fiato, ovvero dell’aria pompata dal diaframma utilizzando i polmoni come mantici. Un meccanismo comune anche a molti strumenti musicali detti, per questo motivo, *aerofoni*: dal flauto di pan alla fisarmonica, dall’heckelphon all’organo. Ma anche strumenti più rari e curiosi come ad esempio l’*arpa*

eolia usata da Jan Garbarek in un suo disco. In questo caso una normale arpa è stata esposta agli impetuosi venti del nord presenti in qualche fiordo norvegese. Alcuni microfoni fissati sullo strumento hanno registrato le vibrazioni delle corde, sempre nuove e imprevedibili a seconda della direzione e della velocità del vento. Infine un’arpista ha lavorato, durante la registrazione, con i pedali per variare l’intonazione delle corde. Il nastro con la registrazione di questi suoni è stato usato poi dal celebre sassofonista come base per le sue improvvisazioni. Più lontano nel tempo ma non meno curioso è quello che fece nel 1785 un certo Gattoni che aveva ideato un tipo molto grande di *arpa eolia*, che chiamò *Armonica Meteorologica* o *Arpa Gigantesca*, per la rilevazione di dati meteorologici. Egli tese, tra la sua casa di Como e una torre, 15 fili di spessore vario; il vento, facendoli risuonare e mutando il risultato sonoro, dava a Gattoni la possibilità di rilevare le variazioni atmosferiche. Infine, uno strumento “arioso” merita in particolare l’oscar della curiosità: è l’*anémocorde* ideato nel 1789 da Schnell. Lo strumento aveva una tastiera, tre ordini di corde e un’estensione di cinque ottave. L’aria veniva pompata con un meccanismo simile a quello dell’armonium e, quando si abbassava un tasto, si apriva una valvola che permetteva all’aria di essere sparata verso una corda la quale, in questo modo, si metteva a vibrare. L’attacco del suono era molto lento e graduale e quindi si potevano suonare solo brani molto lenti. Uno strumento simile, il *piano éolien*, fu ideato da Isouard nel 1837 e realizzato a Parigi da Herz nel 1851. Anche Pleyel costruì strumenti analoghi.

Un gruppo di musicisti di strada che si chiama Jan Gawronsky Brothers usa, in uno dei suoi esilaranti numeri, una normale clavietta, simile a quelle che si usano a scuola, collegata però a una pompa di bicicletta. L’esecuzione di un repertorio che va dalla marcia trionfale dell’*Aida* di Verdi a *Satisfaction* dei Rolling Stones con questo aerofono anomalo e altri strumenti non meno curiosi (bottiglie di plastica vuote, una scala, un carrello da supermercato, microfoni e chitarre giocattolo, una enorme marimba suonata a sei mani ecc.) offre, oltre a un divertimento garantito, la possibilità di vedere quanta musica si può fare con gli oggetti più comuni.

Compito per casa: costruire una *macchina del vento*, come quella che usano i percussionisti in teatro, con materiali di recupero.

Il metodo Tomatis e la didattica musicale

Gli studi di Tomatis hanno mostrato l'importanza che l'udito riveste in molte attività umane. Le sue ricerche, culminate nella messa a punto dell'orecchio elettronico, aprono nuovi e interessanti orizzonti alla terapia riabilitativa e alla didattica. L'articolo offre alcune essenziali informazioni in materia e delinea una possibile collocazione del metodo Tomatis nel campo di studi riguardante l'insegnamento della musica.

ELITA MAULE

Seguendo il corso biennale di formazione che mi avrebbe portata a conseguire il diploma di “esperto del metodo Tomatis”¹ mi sono più volte interrogata sulla possibile ricaduta didattica che tale strategia avrebbe potuto avere nell'insegnamento musicale.

Negli ultimi tempi si sta infatti evidenziando un interesse, sempre crescente, nei confronti delle teorie avanzate dallo studioso italo francese, soprattutto da parte degli insegnanti di seconda lingua e di materie musicali, al punto che si stanno moltiplicando vertiginosamente, specialmente nel nord del nostro paese, le richieste di aggiornamento nel settore.

Senza alcuna pretesa di esaustività, data la complessità e la varietà degli argomenti implicati, il presente contributo vorrebbe offrire alcune essenziali informazioni in materia e delineare una possibile collocazione del metodo Tomatis nel campo di studi riguardante l'insegnamento della musica.²

Lo sviluppo dell'orecchio

La musicalità umana si sviluppa primariamente attraverso l'udito, organo preposto anche alla ricezione del linguaggio, alla coordinazione motoria e, in definitiva, elemento fondamentale, secondo Tomatis, per l'apprendimento in genere e per l'equilibrio psico-fisico della persona.

L'apparato uditivo è il primo organo sensoriale a formarsi. Il padiglione auricolare compare già alla quarta settimana di gestazione; alla settima settimana abbiamo già l'insieme del labirinto membranoso che contiene l'apparato vestibolare (il quale rappresenta la parte più arcaica). A metà del quarto mese di gestazione la coclea, preposta alla sintesi delle altezze dei suoni, è già operativa. Da questo momento, che

rappresenta anche la fine della fase fetale, l'orecchio è perfettamente funzionante. Inizia, sempre in questo periodo, anche il processo di mielizzazione che rende funzionale il sistema nervoso e quindi la proiezione destinata all'udito sull'area temporale del cervello.

La formazione dell'orecchio avviene dunque in tempi assai precoci. Si può anzi dire che esso funzioni meglio prima della nascita: dopo il parto, infatti, le frequenze acutissime, distintamente percepite in fase fetale, si estinguono in quanto non più necessarie alla vita del bambino. Durante la vita uterina, infatti, l'orecchio del feto è innestato sulle frequenze del mezzo liquido amniotico, che risiedono in gran parte oltre gli 8000 hertz. Alla nascita, e per i dieci giorni successivi, l'orecchio medio conserva al suo interno del liquido, mantenendo il bambino in uno stato di transizione uditiva. Dopo il decimo giorno «la tromba di Eustacchio si svuota della sostanza liquida, il neonato perde la percezione degli acuti e non ode quasi più. Egli dovrà per alcune settimane mediante un lungo tirocinio cercare di aumentare il potere di accomodamento dell'orecchio medio» per far fronte all'impedenza dell'aria in modo da ritrovare, prima di tutto, la voce materna, ovvero quella a lui già nota da prima.³ Ecco perché si ritiene che la capacità uditiva sia forse più perfetta prima che dopo la nascita. Proprio su questo convincimento Tomatis imposta una parte considerevole della sua “terapia”⁴ (quella scandita dalle fasi classiche di programmazione: le prime sessioni d'ascolto conducono rispettivamente il soggetto al «ritorno sonico», ovvero all'ascolto intrauterino prima, e al «parto sonoro» – corrispondente al passaggio uditivo dalla conduzione liquida a quella aerea – poi).

Dal punto di vista anatomico, l'apparato uditivo è sinteticamente (e genericamente) composto da:

- orecchio esterno (padiglione auricolare);

- orecchio medio (membrana timpanica, ossicini, legamenti, muscoli, tuba uditiva e andromastoide);
- orecchio interno (labirinto che include vestibolo e coclea).

Le entità fisiche vengono trasformate in sensazioni soggettive poiché le onde acustiche (energia meccanica nell'orecchio esterno e medio e idrodinamica nell'orecchio interno) vengono trasformate in energia elettrica, trasmessa al cervello attraverso le vie acustiche del sistema nervoso centrale.

Il labirinto, nel sistema vestibolare, è anche preposto alle funzioni dell'equilibrio; esso è, in sostanza, il responsabile del coordinamento motorio e della postura fisica: «Attraverso la coclea noi raggiungiamo il cervello nella quasi totalità, mentre il resto del sistema nervoso, quello motorio e quello sensitivo, è raggiunto dal vestibolo. Non si ripeterà mai abbastanza che, per ascoltare, la coclea deve invitare il vestibolo a “posizionare” il corpo».⁵

Sinestesie

Questo breve *excursus* nell'anatomia e fisiologia dell'apparato uditivo ci consente di comprendere meglio i presupposti teorici di Tomatis e, contemporaneamente, ci permette di giustificare dal punto di vista fisiologico alcuni postulati già consolidati nella didattica della nostra disciplina. Gli intrecci sinestesici che legano la musica agli altri organi sensoriali e che caratterizzano la percezione sonora dei bambini, ma anche in buona parte degli adulti, troverebbero dunque un riscontro anche al di fuori del campo psicologico e psicolinguistico nei quali sono stati finora indagati. Vediamone alcuni in dettaglio.

Il vestibolo è preposto alle funzioni dell'equilibrio ed è responsabile del coordinamento motorio e della postura fisica. «L'insieme vestibolare permettere di raccogliere le informazioni spazio-temporali. Infatti, con l'azione della parte più arcaica, l'utricolo, a cui si aggiungono i canali semicircolari, lo spazio si iscrive su tre piani [...] La dimensione temporale è integrata progressivamente grazie alla possibilità che il vestibolo ha di individuare i ritmi acustici».⁶ L'integratore vestibolare, primo insieme neuronico a svilupparsi durante la prima parte della gravidanza, è la base di un'enorme rete somatica. «Vale a dire che ogni informazione sonora avrà la sua traduzione corporea».⁷

Questo fatto, punto importante nelle ricerche di Tomatis, spiega la ragione per la quale la condotta motoria⁸ costituisce una risposta alla musica assai pregnante, immediata e antropologicamente universale; l'attivazione della motricità mediante la musica rappresenta una risposta umana fisiologica, già precocemente messa in atto dal bambino sin dai primi mesi di vita, come le ricerche nel settore hanno ben evidenziato.⁹

Non solo. La cavità dell'orecchio medio è connessa con la tromba di Eustacchio, a sua volta collegata con la gola (essa sfocia, più precisamente, nel basso naso, là dove i bambini hanno le adenoidi). Si tratta di un sistema di aerazione che consente di mantenere la pressio-

ne dell'aria uguale da entrambi i lati della membrana timpanica. Stimoli gustativi come il dolce, salato, aspro ecc. vengono percepiti con la corda timpanica, un muscoletto che corre intorno al timpano. Dopo gli interventi chirurgici all'orecchio si verificano di frequente alcuni problemi nella rilevazione dei sapori, come è attestato in campo medico. Non è quindi scorretto ritenere che si ascolta anche con il senso del gusto.

La correlazione suono-colore è stata vagliata sperimentalmente da Tomatis in più occasioni. Curando diversi pittori della scuola parigina degli anni '50 che accusavano deficit di creatività e stanchezza fisica e mentale, egli si accorse che, dopo la rieducazione dell'ascolto mediante suoni uterini, gli artisti riacquistavano non solo la capacità creativa ma miglioravano notevolmente la sensibilità nella percezione e nell'uso del colore, come essi stessi dichiaravano. Se rappresentiamo la gamma percettiva dell'orecchio e quella della visione con una curva, «ci accorgiamo che fra i due tracciati vi sono corrispondenze omotetiche quasi puntuali [...]. Osserviamo che alla zona di affinità acustica situata fra i 1000 e i 2000 hertz (quella che determina la qualità del timbro, della giustezza ecc.) corrisponde, nella visione, una zona di grande sensibilità. Si tratta, nello specifico, della percezione del giallo».¹⁰ Intorno ai 3000 hertz si colloca, invece, il verde. «Somministrando sequenze mozartiane filtrate a diversi livelli – da 500 a 10.000 hertz – ho studiato le modulazioni dei disegni eseguiti sotto l'orecchio elettronico. Ho potuto constatare così che i suoni molto gravi richiamano i neri, che i suoni normalmente gravi corrispondono ai marroni e ai rossi, i suoni medi agli arancio e ai gialli, i suoni acuti ai verdi, poi ai blu e alle tonalità dell'indaco. Così si può seguire l'evoluzione della *tavolozza uditiva* di un soggetto sottoposto alle nostre tecniche semplicemente osservando le sue proiezioni pittoriche. Ciò si rivela di grande aiuto quando non è possibile misurare l'ascolto perché, ad esempio, il paziente è un bambino troppo piccolo, o è autistico o presenta un grave handicap».¹¹

I rapporti esistenti tra il suono e il tatto sono così stretti che Tomatis afferma: «quando l'orecchio si apre, tutto il corpo diventa ricettivo, soprattutto il rivestimento cutaneo, la pelle [...]. Pertanto, ricordiamolo, pelle, sistema nervoso, orecchio, hanno tutti la medesima origine».¹² Un esperimento condotto dallo studioso tra gli operai dell'arsenale militare, infatti, ha dimostrato come, isolando le gambe di un paziente e introducendovi messaggi musicali a diverse frequenze non udibili dall'orecchio, questi venivano percepiti ugualmente attraverso la cute.

In sostanza, per Tomatis vi è un collegamento straordinario tra il tatto, il gusto, la vista e l'udito che sono, in realtà, dei mezzi per comunicare¹³ attivati contemporaneamente attraverso l'ascolto. E ad analoghe conclusioni sono pervenuti gli studi psicologici e sulla significazione fonosimbolica impegnati a indagare la comprensione musicale.¹⁴

Non solo i bambini più piccoli, ma anche noi adulti siamo soliti definire verbalmente un suono (che può essere dolce, aspro, duro, morbido, tondo o spi-

goloso, alto o basso) utilizzando spesso espressioni verbali attinte da sensazioni percettive diverse da quella uditiva. Sostenere e favorire didatticamente l'attribuzione di senso al suono e alla musica esercitando gli intrecci percettivi sinestetici significa quindi porre tutto il corpo al servizio dell'ascolto, poiché «sotto la direzione dell'orecchio, tutti gli organi sensoriali nel loro insieme sono stati invitati a mettersi al servizio dell'ascolto».¹⁵

Ascolto e vocalità secondo Tomatis

Alfred Tomatis, medico specializzato in foniatra (lavoro che ha a lungo esercitato a Parigi), nonché figlio di cantanti d'opera, si era precocemente dovuto confrontare con i problemi posti sia da cantanti con difficoltà intonative, sia da individui affetti da sordità professionale.

Nell'esaminare gli audiogrammi e i fonogrammi dei suoi pazienti si era accorto che coloro che erano affetti da sordità professionale – provocata da inquinamento acustico, ovvero dalla lunga esposizione a suoni e rumori di intensità superiore alla soglia di tolleranza – presentavano deficienze sul piano vocale: alla voce mancavano proprio le frequenze che il soggetto non percepiva, ovvero non sentiva.

Dall'esame di audiogrammi e di fonogrammi di cantanti lirici affetti da problemi vocali Tomatis ebbe inoltre modo di rilevare come la perdita della voce, o dell'intonazione di certe frequenze, fosse stata causata da traumi uditivi. Questi soggetti presentavano, infatti, una forma di sordità, anch'essa spesso causata dall'abituale esposizione professionale a fonti sonore di intensità troppo elevata (la voce dei cantanti può infatti raggiungere un'intensità di 130 decibel, superiore alla soglia di tolleranza. I cantanti in questione si erano, in certo qual modo, rovinati l'orecchio proprio in quanto ascoltatori troppo "vicini" della propria voce e, quindi, soggetti a rischio di inquinamento acustico).

Nel 1957 i risultati delle sue ricerche vennero pubblicati all'Accademia delle Scienze e all'Accademia di Medicina di Parigi, sotto il nome di "Effetto Tomatis". Vennero, infine, depositate le tre leggi che prendono il suo nome:

- la voce contiene ciò che l'orecchio sente (non si può, in sostanza, riprodurre con la voce le frequenze non udite);
- se si offre all'orecchio la possibilità di udire correttamente, si migliora subito e inconsciamente l'emissione vocale;
- si può trasformare la fonazione con una stimolazione uditiva intrattenuta per un certo periodo di tempo (legge di rimanenza).

Con successivi studi, che interessavano anche il settore della psicologia e della pedagogia, Tomatis approfondì il tema relativo alle funzioni dell'orecchio evidenziando come tale organo sia preposto a svolgere mansioni prima insospettabili e tali da ripercuotersi non solo sull'audizione e sulla fonazione ma anche sulla psiche e sul comportamento dell'individuo.

L'orecchio, infatti, oltre a essere l'organo preposto alla ricezione, alla localizzazione dei suoni e all'analisi di tutti i loro parametri (altezza, timbro, intensità ecc.) è anche in grado di:

- filtrare i suoni (prestando attenzione a quelli che si vogliono sentire ed escludendo gli altri, che non si vogliono sentire). Il calo uditivo nei confronti di certe bande di frequenze, ovvero gli scotomi (i "buchi uditivi") che i pazienti presentano, spesso accompagnati dalla chiusura della selettività, cioè dalla incapacità di porre in relazione l'altezza di due suoni, non necessariamente dipendono, per Tomatis, da sordità fisiologica. Essi si configurano, nella maggior parte dei casi, come un sistema psicologico di difesa che l'individuo attiva attraverso l'orecchio e sono in grado di fornire indicazioni, in base alla loro posizione sulla scala di frequenze, sullo stato di salute psico-fisica del soggetto. In sostanza, troverebbe un riscontro teorico il proverbio in base al quale *non c'è sordo peggiore di chi non vuol sentire*. Anche i musicisti rientrano in questa lettura: deficienze che possono intervenire sul piano musicale (intonative, ritmiche, espressive ecc.) possono essere anche causate da un inconscio blocco uditivo dovuto a fattori di varia natura. Parimenti, difficoltà evidenziabili nell'apprendimento musicale dei ragazzi possono trovare un riscontro nella lettura del test audio-psico-fonologico effettuato nei centri Tomatis ed essere correlate a problematiche di natura non musicale. In sostanza, il buon funzionamento dell'orecchio e l'educazione all'ascolto non sono solo la premessa fondamentale per lo sviluppo della musicalità e dell'apprendimento linguistico ma rappresentano anche ingredienti necessari dello star bene con se stessi e con gli altri;

- contribuire alla ricarica della corteccia cerebrale fornendo energia. La coclea trasmette energia al cervello soprattutto attraverso il lavoro di analisi dei suoni acuti, energia che viene poi distribuita in tutto l'organismo. La coclea è infatti rivestita di 24.000 cellule cigliate, la maggior parte delle quali – ad esclusione di un centinaio nei gravi e di 500 circa nei medi – vengono stimulate dalle alte frequenze. Per questa ragione i suoni acuti, secondo Tomatis, sono più dinamizzanti rispetto a quelli gravi;

- controllare la vocalità e i suoi parametri: il timbro, gli accenti, le cadenze, l'andamento ritmico, le curve intonative, agogiche, i tratti espressivi in genere.

- sviluppare la lateralità uditiva destra (il che comporta anche un maggior controllo delle risposte emotive);

- tramite il vestibolo, l'orecchio è in grado di recepire le informazioni provenienti dai movimenti muscolari; di controllare l'equilibrio, la verticalità e la corretta postura corporea; di percepire il ritmo e le cadenze, indispensabili tanto nell'attività musicale quanto in quella motoria e verbale; di coordinare il movimento (sia nello sport che nella scrittura e in tutte le attività interessate a tale aspetto); di acquisire e impraticare lo schema corporeo (sapere dove si trovano le parti del corpo e saperle posizionare nello spazio); di controllare l'emissione sonora corretta nel

canto agendo sulla respirazione e sulla muscolatura implicata in tale attività.

Tomatis ha proseguito le sue ricerche fino alla morte, avvenuta nel Natale del 2001, mettendo a punto un trattamento, da lui stesso definito "pedagogia dell'ascolto". Tali ricerche rappresentano, allo stato attuale, uno dei più nuovi e interessanti spunti della moderna didattica musicale e linguistica.

Il metodo Tomatis trova applicazione anche in diversi ambiti al di fuori di quello propriamente musicale: il trattamento, incentrato sull'ascolto principalmente, anche se non esclusivamente, di musiche di Mozart e di canto gregoriano, il cui ascolto viene variamente filtrato e manipolato dall'orecchio elettronico,¹⁶ è applicabile a bambini che presentano difficoltà scolastiche, psicomotorie, di comportamento, di linguaggio. È quindi particolarmente indicato per problemi di dislessia e discalculia, per difficoltà attentive, per iperattività e traumi. Nel trattamento degli adulti, il metodo trova applicazione nella cura della sindrome da esaurimento, della sindrome di Menière e Tinnitus, come supporto nelle depressioni di tipo organico e/o reattivo.

L'applicazione più nuova e interessante è quella realizzata nel settore dell'apprendimento delle lingue straniere: l'ascolto conduce il soggetto ad affinare la percezione uditiva sulle frequenze tipiche della lingua da imparare dimezzando i tempi di apprendimento rispetto ad altre tecniche più tradizionali.

L'applicabilità didattica del metodo

Anche se in questa sede risulta difficile approfondire certi dettagli e delinearne tutte le peculiarità, vorrei tuttavia insistere sul fatto che il metodo Tomatis si configura, allo stato attuale, in primo luogo come una "terapia", un trattamento per disturbi di diverso tipo, più o meno rilevanti, anche attinenti alla sfera scolastica (disturbi dell'apprendimento e comportamentali).

In secondo luogo esso trova impiego in campo linguistico, come abbiamo evidenziato, e anche in campo teatrale, cinematografico e televisivo: vi ricorrono anche attori del teatro di prosa e del cinema per migliorare la fonazione e l'espressività della voce.

In campo musicale sembra sia talvolta applicato in Francia anche per orientare la scelta dello strumento musicale a studenti che intendono avviarsi allo studio: tale applicazione può essere plausibile e giustificata dal fatto che dal test audio-psico-fonologico, somministrato nella fase preliminare del trattamento Tomatis, emergono abbastanza chiaramente i tratti che contraddistinguono il tipo di percezione uditiva del soggetto e le sue preferenze verso certe bande di frequenza (acute, medie o gravi); quest'ultime, rapportate a quelle emesse dagli strumenti musicali, potrebbero orientare una scelta più consapevole.

Tuttavia, indipendentemente dal campo di applicazione, il metodo Tomatis non può trovare un riscontro diretto in classe, per i seguenti motivi:

- *abbisogna di apparecchiature sofisticate e costose:* quella per effettuare i vari tests; l'orecchio elettronico vero e proprio (per approntare il trattamento), comprensivo di cuffie e microfoni; un pacchetto di parecchie decine di cd con musiche prefiltrate, una cabina apposita per la fase di lettura attiva o per l'esecuzione strumentale;
- *richiede personale specializzato,* necessario non solo per predisporre le regolazioni dell'apparecchiatura ma anche, e soprattutto, per l'interpretazione psicologica dei tests (bilancio audiopsicofonologico) e per approntare la programmazione delle sessioni di ascolto (in genere i centri sono gestiti da psicologi e/o da medici);¹⁷
- *richiede un lavoro prolungato individuale sul soggetto* impossibile da conciliare con la gestione dell'intera classe. Le sessioni classiche d'ascolto sono cinque: il ritorno sonico (filtraggio progressivo dei suoni fino a 9000 Hz, simulazione l'ascolto intrauterino: si svolge in 30 ore di ascolto); la fase dei suoni filtrati (15 o più ore di ascolto); il parto sonoro (15 ore: consiste nel defiltraggio progressivo dei suoni da 9000 a 0 Hz e simula il passaggio della percezione uditiva dalla via liquida alla via aerea; la fase prelinguistica: ripercorre uditivamente il percorso che introduce al linguaggio, passando attraverso la fase sillabica e della lallazione, integrando i ritmi e le melodie della lingua materna; la fase del linguaggio: di durata variabile, comprende anche la fase attiva con l'utilizzo del microfono e con stage audio vocali di gruppo.

Il metodo approntato dal medico italo-francese non è pertanto, a mio giudizio, direttamente applicabile nell'insegnamento ed è difficilmente proponibile un corso di aggiornamento per insegnanti sulle tematiche in questione senza operare una specifica mediazione tra il campo medico e quello della didattica disciplinare.

Le prospettive nella ricerca

Nel settore specifico della ricerca didattica musicale gli studi di Tomatis possono comunque rivelarsi di estrema importanza: le prospettive trasversali che lo studioso affronta (aperte anche al campo medico dell'anatomia, della fisiologia e della psichiatria) sono in grado di promuovere l'educazione musicale, soprattutto nei suoi aspetti legati all'ascolto/fruizione, alla vocalità ma anche allo studio dello strumento musicale, a un ruolo di prim'ordine nella vita della persona. Vediamo di delineare, brevemente, possibili percorsi di approfondimento.

Sviluppo dell'orecchio musicale e didattica dell'ascolto
È probabile che se i legislatori scolastici e gli operatori della scuola si convincessero della bontà delle teorie di Tomatis l'educazione musicale nella scuola assurgerebbe forse al primo posto, per importanza, fra le discipline.

Tomatis assegna all'ascolto, come abbiamo visto, un ruolo fondamentale nella vita umana, tale da por-

re al suo servizio ogni altra percezione sensoriale. Ed è proprio nella musica e nel linguaggio che l'ascolto assolve alle sue massime funzioni.

Ma come funziona l'orecchio del musicista e che cosa dobbiamo fare, di conseguenza, per migliorarne le prestazioni?

Dallo spoglio sistematico di audiogrammi musicali di soggetti capaci di amare la musica e in grado di riprodurla con una buona qualità, Tomatis è giunto «a tracciare un profilo medio della curva uditiva necessaria e sufficiente perché un individuo dotato possa gustare la musica proveniente dall'esterno e soddisfare le condizioni di una buona riproduzione».¹⁸ Le caratteristiche di tale curva che, ripetiamo, ci segnalano non solo le capacità uditive ma anche quelle produttive/riproduttive, sono le seguenti:

Fra i 500 (*do* centrale) e i 4000 Hz (quattro ottave sopra) la curva è ascendente e il soggetto "sente" con uno scarto tra 6 e 18 decibel per ottava fino a 2000 Hz. Più l'inclinazione della curva sarà marcata, più forte è la musicalità del soggetto. Tra i 4000 e i 6000 Hz la curva presenta una flessione. «Chi possiede un udito globale come quello appena descritto è sicuramente musicista. Il registro che sfrutta dipende anche dal suo rilevatore uditivo. Dipende dalla banda passante che utilizza con affinità, dalla maggiore sensibilità alle variazioni tonali, dalla maggiore selettività».¹⁹

È chiaro che, quella illustrata, è una curva ideale. Si possono evidenziare altre caratteristiche in grado di influire sul controllo del suono:

- se una curva presenta deficienze (ovvero il soggetto sente poco o per niente) gli acuti oltre ai 2000 Hz, l'intonazione è assimilata ugualmente ma intervengono serie difficoltà nel controllo della qualità del suono;
- se la curva discende (ovvero si sentono poco o male) le frequenze tra i 1000 e i 2000 Hz si verificano gravi problemi di intonazione mentre «resta una affinità alla musica legata alla curva ascendente tra i 500 e i 1000 hertz. In questo caso si attiva solo la musicalità ricettiva. Osserviamo comunque che il difetto di correttezza non esclude l'apprezzamento della qualità se si mantiene la cupola fra i 2000 e i 6000 Hz».²⁰
- se la curva è disarticolata o piatta, la riproduzione è impossibile sia per qualità che per precisione.

È chiaro che qualsiasi curva uditiva che non sia inficiata da chiusure fisiologiche (sordità totali o parziali), pur mantenendo un andamento personalizzato, ovvero caratteristico dello stile uditivo che ogni persona possiede, può essere migliorata e ottimizzata non solo mediante la "terapia" di Tomatis ma anche, a mio parere, con un'adeguata e mirata educazione dell'orecchio.

Didattica del canto e dello strumento

La voce è controllata dall'orecchio: essa è in grado di riprodurre solo ciò che l'orecchio sente. Dal punto di vista didattico questa legge ci sollecita a investire l'educazione dell'ascolto, ma anche lo sviluppo della vocalità, di un ruolo centrale nella prassi educativa musicale. La padronanza di tutti i parametri musicali, che via via

andremo sviluppando negli alunni, sarà verificata attraverso l'uso della voce (primo e intimo strumento musicale a disposizione del bambino). Solo così potremo testare e valutare i progressi intervenuti nell'orecchio musicale e il livello di maturazione cosciente nella percezione musicale (relativa ai vari parametri del suono: agogica, dinamica, temporale ecc.). Non bisogna dimenticare, però, che Tomatis stesso, nel trattamento messo a punto per risolvere i problemi musicali degli strumentisti, assegna una paritetica importanza al circuito audio-strumentale. Ciò significa che il violinista, per esempio, riuscirà a riprodurre, con il suo strumento, ciò che il suo orecchio è in grado di percepire. In fase "terapeutica", nel trattamento di strumentisti affetti da problemi musicali (di intonazione, timbrici ecc.), Tomatis propone sedute analoghe a quelle vocali ma effettuate con lo strumento. Si tratta di suonare davanti a un microfono ascoltandosi contemporaneamente attraverso apposite cuffie. L'orecchio elettronico è in grado di modificare l'ascolto agendo sui suoni. Ciò che l'esecutore sentirà in cuffia sarà perciò un'esecuzione manipolata in modo da consentire all'orecchio di udire ciò che prima era percepito difettosamente, male o in modo distorto (una certa frequenza, un pianissimo, ma anche una certa brillantezza del suono ecc.); automaticamente e inconsciamente il musicista modificherà la sua esecuzione, perfezionandola.

Musicoterapia

L'essere umano è stato neurofisiologicamente programmato, secondo Tomatis, per poter ascoltare e comunicare perfettamente. Tuttavia, i tanti ostacoli che intervengono nel corso dell'esistenza – e che possono comparire già dallo stadio intrauterino – compromettono spesso le corrette funzioni dell'ascolto, formando una "rete" che intralcia il funzionamento normale degli organi sensitivo-sensoriali. «Le influenze di ordine affettivo, le interferenze sociali, i giochi e le chiusure culturali tesseranno la trama che sarà sottesa a tutte le reazioni fantasmatiche in risposta agli stimoli esteriori. Ogni ascolto reale si ritroverà falsato, seppellito per molto tempo sotto le stratificazioni oscure della personalità e privo di collegamento con la realtà. Il risultato è che, partendo da un medesimo insieme strutturato in modo ammirevole, ciascuno finisce per avere una propria modalità di ascolto e per elaborare un proprio universo».²¹

Le costruzioni personali del mondo elaborate da ogni individuo attraverso l'ascolto rappresentano una ricchezza, ma solo fintanto che esse non si configurano come patologie, veri e propri blocchi del desiderio di comunicare e di relazionarsi con gli altri. Alle problematiche relazionali sono correlate, per Tomatis, le più svariate difficoltà. Ad esempio, «la dislessia è un problema uditivo [...]. Senza orecchio in verità niente verbo, senza verbo niente ascolto, senza ascolto niente scritto e senza scritto niente lettura. Non vi è più di un piano da superare perché scaturisca da questo sillogismo che "senza orecchio non vi è lettura"; insomma, si legge con il proprio orecchio».²²

«Allo stesso modo, ci si può trovare davanti a un

bambino il cui linguaggio rimane poco elaborato e non sfocia mai in una struttura linguistica normale. È il caso di alcuni balbuzienti che a livello inconscio non hanno avuto relazioni normali con il padre. In questo caso, il linguaggio rimane fisso allo stadio di quello creato per la madre, cioè del balbettio. Così nasce la balbuzie, forma cronica di questa prima tappa della comunicazione».²³

Se è vero che l'assenza totale di vibrazioni acustiche sfocia in una deprivazione sensoriale che facilmente porta all'adinamia e spesso al suicidio, è però anche vero che il rumore e l'inquinamento acustico è un notevole fattore di stress. Ad esempio, i giovani operai dell'arsenale militare sottoposti ai rumori dei reattori ed esaminati da Tomatis, presentavano gravi segni di nervosismo, irritabilità, aggressività, insonnia, stanchezza psicofisica. Il linguaggio può costituire un altro fattore negativo. «Una parola che ferisce può comportare uno stress, e la sua ripetizione può causare turbe profonde che determinano disturbi della personalità. È soprattutto a livello dell'ascolto che i guasti sono più evidenti. In questo caso l'attitudine all'ascolto viene annullata, con una conseguente scotomizzazione del desiderio di comunicare. Questa fuga davanti all'ascolto spiega anche le reazioni psicosomatiche e le patologie fisiche».²⁴

L'approccio proposto da Tomatis per risolvere questa casistica mira a risvegliare l'ascolto del soggetto per scoprirvi la presenza dell'altro, vale a dire del diverso da sé: l'ascolto diviene un apprendimento come gli altri, promosso attraverso sistemi elettronici che tengono conto sia dei meccanismi dell'orecchio, sia dell'elaborazione dell'apparato uditivo dal concepimento fino all'età del soggetto. Un tale procedimento permetterebbe di rimuovere i blocchi affettivi che hanno arrestato il normale sviluppo della facoltà di ascoltare.

Conclusioni

L'importanza assegnata alla musica da Tomatis basterebbe, da sola, a giustificare un percorso di approfondimento e la lettura dei testi dello studioso da parte degli insegnanti di musica e non solo di essi.

«La musica non è una semplice fantasia, un messaggio riservato a un'élite, il frutto di una cultura. È una necessità. Favorisce la cristallizzazione delle diverse strutture funzionali del sistema nervoso. Facilita la produzione di energia legata agli stimoli di cui il cervello ha bisogno per pensare. Apre il cammino che porta alla voce cantata e all'espressione corporea. Esiste prima del linguaggio stesso, almeno questa è la mia convinzione; si prende in carica il corpo nella sua totalità al fine di modellarlo in un'architettura verbalizzante. È dalla musica che nascono i ritmi e le intonazioni inerenti il processo della formazione delle lingue».²⁵

In classe, tuttavia, non possiamo disporre dell'orecchio elettronico né delle strutture atte ad ospitarlo, ma possiamo efficacemente promuovere l'affinamento delle capacità percettive e di ascolto anche applicando, al meglio, i programmi ancora vigenti nella scuola del-

l'obbligo o quelli che l'imminente riforma ci proporrà. Vorrei concludere ricordando come lo stage audio-vocale, fase conclusiva della "terapia" Tomatis, proponga giochi ed esercizi spesso del tutto simili a quelli già praticati a scuola nell'ora di musica: esercizi di concentrazione sul suono, a occhi chiusi, e di verbalizzazione sulle qualità sonore; esercizi di classificazione dei suoni (vicini, lontani, forti, deboli ecc.); esercizi di postura d'ascolto al fine di "tendere al meglio l'orecchio"; esercizi di emissione del suono vocale, controllando l'apertura della gola e i movimenti delle labbra...

Forse, alla luce di quanto fin qui esposto, saremo in grado di potenziare e valorizzare al meglio quanto già in parte appartiene alla nostra prassi didattica.

Note

¹ Il Corso, organizzato dal Servizio Psicologico dell'Azienda Sanitaria di Merano (Bolzano) in collaborazione con la Tomatis Developpement S.A. di Parigi, era coordinato dalla dottoressa Valerie Drouot, specializzata nel trattamento di problemi vocali e musicali, allieva e collaboratrice di Tomatis stesso. Informo gli interessati che a Merano è attivo l'unico centro mondiale Tomatis gestito da una struttura pubblica, il che rende possibile effettuare la "terapia" tramite impegnativa medica.

² Tra i vari testi scritti da Alfred Tomatis, ricordiamo i seguenti: *Ascoltare L'universo*, Baldini e Castoldi, Milano 1998; *L'orecchio e il linguaggio*, Ibis, Pavia 1995; *Dalla Comunicazione intrauterina al linguaggio umano*, Ibis, Como 1993; *L'orecchio e la voce*, Baldini e Castoldi, Milano 1993; *Perché Mozart*, Ibis, Pavia 1996; *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano. Psicologia e neurofisiologia di una funzione vitale*, Red Edizioni, Como 2001; *Educazione e dislessia*, edizioni Omega, Torino 1977.

³ A. Tomatis, *Educazione e dislessia...*, cit., p. 90.
⁴ È bene precisare che il termine *terapia* è inadeguato e giudicato improprio dagli esperti del settore, anche se in questa sede ho deciso, per comodità, di utilizzarlo tra virgolette. Il trattamento Tomatis si configura, dal punto di vista legale, come presidio sanitario.

⁵ S. Tomatis, *L'orecchio e la voce...*, cit., p. 186.
⁶ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., pp. 194-5.
⁷ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., p. 199.

⁸ Per il concetto di condotta cfr. F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna 1993; F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano 2001.

⁹ H. Moog, *The musical experience of the preschool child*, London, Schott 1976.

¹⁰ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., pp. 129-30.

¹¹ Ibidem, pp. 130-31.

¹² Ibidem, p. 167.

¹³ A. Tomatis, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano...*, cit., p. 13.

¹⁴ F. Dogana, *Suono e senso*, Angeli, Milano 1983.

¹⁵ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., p. 181.

¹⁶ Le regolazioni dell'orecchio elettronico dipendono dal tipo di trattamento somministrato alla persona e interessano principalmente, oltre al filtraggio delle frequenze, anche altri fattori quali l'equilibrio, il ritardo e la precessione.

¹⁷ Esiste però il centro di Amburgo, in Germania, diretto dal prof. Kuntz, persona di grande rilevanza nel mondo Tomatis, che è direttore d'orchestra, musicologo ed esponente di rilievo nel settore pedagogico musicale germanico.

¹⁸ A. Tomatis, *L'orecchio e il linguaggio...*, cit., p. 74.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, p. 75

²¹ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., p. 200.

²² A. Tomatis, *Educazione e dislessia...*, cit., p. 119.

²³ A. Tomatis, *Ascoltare l'Universo...*, cit., pp. 149-50.

²⁴ Ibidem, p. 157.

²⁵ A. Tomatis, *Perché Mozart?...*, cit., p. 111.

Kas a barh

[BRETAGNA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZABELLI

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

www.siem-online.it

Posizione di partenza: cerchio o fila di coppie, rivolte in direzione antioraria, il cavaliere tiene la dama alla propria destra, presa delle mani a W con mignolo, partenza con piede sx.

Introduzione: 8 misure (la prima frase musicale)

- 1-2 passo con sx, dx, sx, pausa (cha cha cha)
3-4 passo con dx, sx, dx, pausa (cha cha cha)

dama

- 5-6 con lo stesso passo di misura 1-2, compiendo un mezzo giro verso sx, si posiziona di fronte al cavaliere
7-8 con lo stesso passo di misura 3-4, torna al suo posto

cavaliere

- 5-8 compie i passi sul posto aiutando la dama con il movimento del braccio che la sta sostenendo.

Il cavaliere nelle misure 5-8 può rendere fluido il suo movimento girandosi leggermente verso la dama per tornare poi in direzione di danza.

Nelle misure 1-4 le mani allacciate eseguono un movimento rotatorio.

La musica bretone è riconosciuta come appartenente alla cultura celtica quanto la musica scozzese o irlandese. I Bretoni, per salvaguardare la propria identità, conservano nei canti e nelle danze la loro tradizione orale, e quindi la loro musica è strettamente legata alla storia della regione. Alla fine degli anni '60 c'è vasto un rinnovamento anche di questa cultura, e giovani musicisti come Alan Stivell, hanno creato la musica bretone contemporanea, ispirata dalla tradizione ma rivolta al futuro.

Oggi le arie tradizionali sono cantate su ritmi moderni e gli strumenti di un tempo si mescolano agli strumenti più moderni; vengono suonate e ballate *gavottes, an dro, hanter dro, laride, plinns, jiggs e scottisch*. Le danze bretoni in genere assomigliano a una grande catena a cui tutti possono partecipare. Gli strumenti mu-

sicali principali della tradizione sono la cornamusa, la bombardarda, la fisarmonica diatonica, l'arpa celtica, il clarinetto, il flauto traverso.

Proposte di movimento. Il ragazzi si muovono liberamente nello spazio, utilizzando il passo "cha cha cha", in modo individuale, variando il più possibile le direzioni: avanti, retrocedendo, girandosi verso destra o verso sinistra. Assegnati due strumenti a percussione diversi a due alunni, si alterna il movimento individuale a quello in coppia, utilizzando il cambio dello strumento come segnale, con la consegna che il partner deve essere ogni volta diverso. Si ripete questa attività utilizzando la musica.

Proposte strumentali. La frase melodica A è modale e basata solo su sei note, con uno schema armonico molto semplice. Preparando uno strumento a piastre

Melodia 1: Re m Do Si^b Do

Melodia 2: (rest)

Glockenspiel: (chords)

Xilofono: (chords)

Basso: (chords)

Piano: (chords)

Mel. 1: Sol m La m Si^b Do Sol m Do Si^b Do La m Re m

Mel. 2: (rest)

Gik: (chords)

Xil.: (chords)

Bas: (chords)

Pno: (chords)

con le sole sei note e dando indicazioni precise agli alunni (terminare sul *mi* e rispettare le otto misure) si possono eseguire improvvisazioni sulla parte A da alternare alla stessa, eseguita dagli strumenti melodici. Così è possibile a ogni ripresa assegnare l'improvvisazione ad alunni diversi.

Proposta esecutiva. Poiché non c'è corrispondenza tra lunghezza della melodia e lunghezza della sequenza coreografica (che dura otto misure) il brano può essere costruito con un numero di ripetizioni a piacere. L'esempio proposto è costituito da cinque ripetizioni secondo la seguente successione:

- prima volta: melodia 1 e 2 nella parte B
- seconda volta: si aggiungono xilofono, basso e sonagli

- terza volta: tutti
- quarta volta: melodia 1 e 2, basso e sonagli
- quinta volta: tutti.

Le percussioni consigliate sono il tamburello nelle misure dispari e i sonagli nelle pari, utilizzando contemporaneamente gli strumenti nelle misure 13-16 e 21-24.

La danza *Kas a barh* non è legata a una melodia specifica, ma viene eseguita su brani suonati o cantati che presentino caratteristiche ritmiche e melodiche simili. Spesso viene ballata su *medley* formati da brani diversi che utilizzano anche il passaggio dal minore al maggiore.

Suoni e immagini: intorno alla musica nel film

Gli iscritti a un corso di storia della musica per l'educazione permanente analizzano la colonna sonora di Nino Rota per il film La strada di Federico Fellini.

Il percorso tocca una serie di problemi connessi all'educazione degli adulti.

SABRINA VALLESI

L'arte e la musica nelle sue varie forme consente all'uomo di tutte le età, civiltà e relative culture, di percorrere sentieri di conoscenza non abituali, non stereotipi, aprendo nuove possibilità esplorative e di esperienza.

In paesi musicalmente più attenti del nostro l'apprendimento musicale fa parte del bagaglio di materie curricolari per l'istruzione, fin dagli anni della scuola dell'infanzia e accompagna, nella sua crescita, il giovane che spesso, da adulto, non rinuncia a proseguire la propria esperienza con i suoni, avvalendosi delle sue molteplici possibilità applicative.

La musica che consideriamo come forma di pensiero e di comunicazione, come un'occasione di crescita psicologica, parla una lingua, come afferma Wackenroder (1981), che «noi non conosciamo nella vita ordinaria, l'abbiamo imparata non sappiamo dove e come, e solo si potrebbe credere che sia *la lingua degli angeli*».

Lavorando con il linguaggio dei suoni per rintracciarne le valenze comunicative, si ha spesso la fortuna di incontrare messaggi particolarmente interessanti: composizioni musicali che si prestano a essere indagate attraverso un ascolto guidato, mirato a evidenziare le strutture che esse sottendono. Composizioni come quelle che Nino Rota ci ha lasciato nella sua *lingua*: quella dei suoni appunto.

«L'amico magico», come lo definì Federico Fellini all'indomani della scomparsa del musicista, fu compositore eclettico, didatta generoso e direttore illuminato del Conservatorio di Bari; tra i suoi allievi più illustri il Maestro Riccardo Muti. Compositore molto amato dal pubblico, Nino Rota amava la semplicità: quella che facilita e rende possibile la comunicazione. «Ci sono delle semplicità che sono dei punti di partenza» diceva «e delle semplicità che sono punti di arrivo. La mia musica appare facile, e non sono pochi quelli che dicono che sembra sempre di *saperla tutta*; ma poi alla fine, nessuno ricorda più nulla perché le note gli sono scomparse davanti. Credo che ogni artista ambisca al-

la semplicità, ambisca comunicare a tutti, senza distinzioni, le proprie sensazioni» (Fabris, 1987).

Le pagine che seguono intendono schematizzare, con tutti i rischi che questa operazione comporta dopo aver vissuto un'esperienza didattica, il lavoro intrapreso con gli alunni adulti di un corso per l'Educazione Permanente attivo già da tre anni accademici presso l'Università del Tempo libero e della Terza età della Valle del Tenna e dell'Ete, con sede legale e amministrativa a Grottazzolina (AP). Corso che mi ha visto docente di Storia della musica.

La frequenza, facoltativa, prevedeva cinque incontri della durata di circa due ore l'uno, con cadenza quindicinale. Il numero degli utenti, variabile da un incontro all'altro, si è attestato sulla trentina di unità, con una forte presenza femminile. La provenienza socio culturale risultava molto eterogenea e proprio nell'indirizzo musicale questo dato era maggiormente evidente rispetto agli altri corsi attivati di tipo letterario, filosofico e storico. Il luogo utilizzato per le lezioni era fornito di lettore cd, amplificazione, videoregistratore, schermo, proiettore e lavagna luminosa. Il materiale cartaceo utilizzato poteva essere fotocopiato anticipatamente e messo a disposizione dei partecipanti al momento della lezione.

Ho scelto di riferire su alcuni momenti che ritengo più significativi del percorso realizzato durante il terzo anno di corso e di presentarli come una raccolta di attività. Ritengo utile, tuttavia, segnalare gli argomenti affrontati nei primi due anni, di cui mi sono servita come prerequisiti per il lavoro nel terzo anno, finalizzato all'ascolto e alla comprensione della colonna sonora scritta da Nino Rota per il film *La strada* di Federico Fellini. Dato il numero esiguo delle ore destinate al corso, non ho avuto il tempo di realizzare una prova che potesse servirmi da valutazione intermedia del percorso; tuttavia, ho cercato di essere molto attenta, durante le lezioni, al *feedback*, verbale e non, dei partecipanti, per modellare la programmazione degli incontri successivi.

Un'ultima considerazione riguarda la sottoscritta come docente. Il ruolo di facilitatore di rogersiana memoria, disponibile al mutamento, fiducioso nel processo educativo e non solo attento al risultato, ruolo che crea le condizioni, con interventi programmati, affinché l'apprendimento si realizzi diventando un momento di crescita per il singolo e il gruppo, questo ruolo, appunto, mi è sembrato più appropriato rispetto a quello tradizionale di insegnante.

Il clima di comprensione empatica, di stima e fiducia nei confronti delle persone soggetto di quel processo di cambiamento che siamo soliti chiamare apprendimento, è una conquista delle discipline che, come la musicoterapia, indagano le relazioni tra gli uomini e sono solite considerare tutte le dinamiche del gruppo, anche quelle che riguardano il conduttore.

Come scriveva Seneca, «quando insegnano, gli uomini imparano».

A proposito di educazione permanente: motivazioni e bisogni del singolo e del gruppo

I partecipanti ai corsi di educazione permanente, a differenza di un qualsiasi studente costretto dall'obbligo scolastico o dalle esigenze curricolari a frequentare un corso di studi e ad accettare tutti i programmi che l'ente erogatore ha predisposto, possono scegliere il corso che più si adatta alle loro esigenze. Lo scopo di chi fa cultura in questo contesto è anche quello, in un clima sereno e favorevole all'apprendimento, di promuovere e valorizzare la comunicazione tra i corsisti tanto da migliorare le relazioni interpersonali e creare una condizione di benessere.

L'apprendimento nell'adulto è influenzato da una serie di fattori che vanno tenuti in considerazione quando si selezionano gli obiettivi e si pianifica una metodologia. Fattori quali i cambiamenti fisiologici, le abilità e le competenze pregresse, gli interessi, la memoria, la personale crescita culturale, le esperienze, il desiderio di apprendere. Considerando l'adulto come soggetto dell'apprendimento e riconoscendone i bisogni, motivazioni e esigenze, si potranno meglio calibrare interventi che conducano verso processi di socializzazione da una parte, e di educazione e conoscenza dall'altra.

Perché un numero sempre più consistente di individui si ritaglia spazi personali per continuare il proprio percorso educativo?

Analizzando statisticamente il quadro motivazionale, Boshier ha individuato alcune principali categorie tra le quali risultano: il bisogno di relazioni e contatti sociali; le aspettative provenienti dall'esterno (ad esempio da persone significative dal punto di vista affettivo); la fuga dalla routine quotidiana; gli interessi intellettuali. Tenendo presenti queste peculiarità, si potrà riflettere su alcuni principi che rinforzano il processo motivazionale nell'ambito dell'educazione continua. Gli incentivi e i rinforzi sono fattori altamente motivanti. Gli studenti possono trovare soddisfazione nel momento in cui trovano utili per loro stessi le

mete dell'apprendimento o sperimentano il piacere di esplorare nuovi argomenti.

L'apprendimento avviene in maniera più efficace quando un individuo desidera conoscere. Il ruolo dell'insegnante sarà quello di incoraggiare questo stato favorevole all'apprendimento.

Le motivazioni alla partecipazione e all'apprendimento sono accresciute dal modo in cui il contenuto del corso viene organizzato. In generale, una buona organizzazione dei contenuti rende le informazioni più significative.

Il meccanismo dell'accettazione del singolo all'interno del gruppo può contribuire all'apprendimento riducendo il livello di ansia: se gli altri non lo respingono, l'adulto può esporsi alle novità dell'apprendimento senza timori.

Funzioni della musica e linguaggio cinematografico

Da quando è stata realizzata la sonorizzazione meccanica dell'immagine filmica, l'uso della colonna sonora ha sostanzialmente modificato alcuni caratteri fondamentali del cinema e anche alcuni elementi del suo linguaggio espressivo, in modo tale da rendere difficile o quasi impossibile considerare la musica come un aspetto a se stante.

In un film, la storia è raccontata in primo luogo dalle immagini che svolgono un ruolo privilegiato nella comunicazione, tuttavia la storia è solo una struttura di riferimento, uno scheletro da rivestire con quello che viene definito il racconto. Il racconto si costruisce nella mente dello spettatore attraverso un sistema di significazione complesso da cui nessuna delle componenti utilizzate (immagine, suono, parola, rumori...) può essere esclusa, pena una forte perdita di spessore semantico.

Non solo le immagini non sono più sole da quasi settanta anni, ma, soprattutto, sono diventati sempre più ricchi e frequenti gli effetti di senso legati alla compresenza di più codici e più mezzi espressivi e alle reciproche interazioni.

Pur non dovendo attrarre troppo l'attenzione dello spettatore, né richiedere uno sforzo eccessivo per essere compresa, la musica nel film, con la sua ricchezza informativa, presenta funzioni importanti di commento o di anticipazione di ciò che sta per accadere. Alla musica vengono attribuite le atmosfere e il percorso emozionale della narrazione: essa deve dare "risonanza" alle immagini.

Riconoscere una funzione narrativa della musica non significa subordinarla al ruolo ricoperto dall'elemento visivo: significa al contrario riconoscere una sua specificità d'intervento, e quindi un'autonomia semantica ed estetica che interagisce con il visivo e con le altre materie sonore.

«Ai segni musicali si richiede di funzionare in molteplici modi nelle colonne sonore: vengono usati per stabilire il periodo storico, l'area culturale, o l'ambiente dell'azione. Contesti emozionali e definizione delle personalità dei caratteri vengono creati median-

te l'uso di segni musicali che aiutano anche a ottenere transizioni nel tempo e nello spazio, così come servono ad aprire e chiudere sezioni maggiori della trama» (Marconi Stefani, 1987).

Come fa notare Charles Boilès (1987), un'analisi della colonna sonora deve tenere conto sia dei segni basati sul determinismo musicale e quindi riconducibili alla cultura dello spettatore, sia di quelli che hanno un significato attribuito dal compositore e che sono appresi istantaneamente dallo spettatore, come parte dell'esperienza filmica. Cultura e formazione personale di chi scrive la colonna sonora stanno perciò alla base del primo livello di significazione del commento musicale. Innanzitutto perché i livelli di significazione sono numerosi e complessi, e si presentano simultaneamente nella musica da film. Nessun elemento infatti sembra avere una significazione assoluta a esso assegnata indipendentemente dalle funzioni sintattiche richieste dall'uso musicale della cultura che lo esprime: i segni musicali hanno perciò funzione variabile e ciò che costituisce un segno è ampiamente determinato dal contesto che l'ha prodotto e da quello che lo fruisce.

«La funzione della musica da film [...] non è dotata di una portata semantica definita una volta per tutte. La funzione della musica viene rimodellata insieme all'evoluzione del linguaggio cinematografico e delle competenze cine-musicali e culturali dello spettatore e non può essere considerata solo 'in seconda battuta' nell'analisi, perché concorre a volte in modo determinante a costituire la struttura enunciativa del film» (Pellizzoni in Kermol Tessarolo, 1996). Allo spettatore, infatti, sono richieste operazioni interpretative e competenze assai diverse: talvolta il film si appoggia sulla musica per sottolineare quanto va raccontando, talvolta per insinuare il dubbio. Il commento può a sua volta vertere sulla storia, sul discorso, oppure su entrambi contemporaneamente.

Rari risultano i tentativi fatti per sistematizzare il rapporto musica/cinema. Ciò può apparire sorprendente se si pensa alla massiccia presenza della musica in questo contesto. La concezione del cinema come arte essenzialmente visiva cui la musica viene aggiunta per rafforzare la partecipazione affettiva dello spettatore non ha certamente favorito un approccio analitico corretto al sistema complesso che sta dietro questa forma di comunicazione che chiamiamo film.

Per cercare di chiarire le ragioni della funzione musicale e del suo grado di interattività con un linguaggio a essa non omogeneo, Sergio Miceli ha formulato, alla fine degli anni settanta, un metodo classificatorio, una sorta di tipologia dei diversi gradi d'intervento della componente musicale nel film. La formulazione della triade «livello interno, livello mediato, livello esterno» è riconducibile solo in parte alla coppia oppositiva «livello diegetico/livello extradiegetico», ricavata dalla linguistica e dall'analisi del testo letterario. Il «livello mediato» è effettivamente escluso da questa impostazione. L'applicazione di questo metodo è stata saggiata da Sergio Miceli nell'analisi del rapporto Rota-Fellini e quindi sarà tenuta in particolare considerazione all'interno di questo lavoro (Miceli, 1982 e 2000).

Il nostro percorso

Prerequisiti:

- conosce, avendone avuto un'esperienza uditiva guidata, le principali caratteristiche del suono;
- conosce, avendone avuto un'esperienza uditiva guidata, il significato di termini musicali come pulsazione, metro binario e ternario, intervallo melodico e armonico, scala e rapporti gerarchici al suo interno, consonanza e dissonanza, tonalità, atonalità e politonalità, modulazione;
- conosce, avendone avuto un'esperienza uditiva guidata, i seguenti termini riguardanti la forma e il discorso musicale: tema, accompagnamento, aria, passaggio, variazione;
- sa riferire l'ascolto al momento storico in cui è stato prodotto.

Ascolti utilizzati in questa prima fase: Bruno Maderna *Continuo*; Igor Stravinskij *Marcia reale, Tango, Waltz, Ragtime, Marcia trionfale del diavolo* da *L'histoire du soldat*; Igor Stravinskij *Introduzione, Gioco del rapimento, Danza del sacrificio* da *La Sagra della primavera*; Igor Stravinskij *Presentazione del Moro, Arrivo della ballerina, Arrivo di Petroushka* da *Petroushka*; Igor Stravinskij *Danza infernale del re Katscei* da *L'uccello di fuoco*; Maurice Ravel *Five o'clock Foxtrot*; Samuel Barber *Adagio per archi*; Brian Eno *Above Chiangmai*; Anton von Webern *Variazione II op. 27* per pianoforte; Luigi Boccherini *Minuet*; Onze voix *Tic toc goes o'clock*; Henry Purcell *Marcia per i funerali della Regina Mary*.

Attività relative al terzo anno di corso

Propongo l'ascolto di *Samuel Goldenberg e Schmuyle* dai *Quadri di un'esposizione* di Modest Musorgskij. Chiedo ai partecipanti di dividersi in cinque gruppi e di compilare, dopo un secondo ascolto, una griglia per l'analisi, che mira a individuare il carattere dei due personaggi, selezionando alcuni tratti sonori del brano. Ogni gruppo dovrà compilare una sola griglia, tenendo in considerazione gli elementi rilevati da tutti i suoi componenti.

Discussione di gruppo successiva: i corsisti evidenziano come attraverso l'impasto sonoro e le scelte strutturali il musicista ci fornisce informazioni sui due personaggi. Possiamo individuarne il carattere, la postura e la gestualità che emergono dalle opposizioni: grande/piccolo, lento/veloce, impacciato/agile, cupo/divertente.

Fra i dati selezionati durante l'ascolto di un brano troviamo: le scansioni temporali di base (pulsazione e metro), le eventuali ripetizioni di parti melodiche (frasi), le eventuali figure ritmiche riconoscibili e ricorrenti (ostinati), l'articolazione dei suoni (legato e staccato), le variazioni sonore in riferimento a altezza, intensità, durata, le qualità timbriche (della voce e/o degli strumenti) che rimandano a altre sensazioni come: duro, morbido, liscio, granuloso ecc.

In questo modo l'ascolto permette di individuare regole costruttive come: lo schema logico-formale; gli ostinati ritmico-melodici, l'andamento della melodia e dell'accompagnamento.

Leggo ai partecipanti il brano *Quando la musica incontra altri linguaggi* riguardante il rapporto suono e immagini nel film (Cappelli Freschi, 1994).

Dopo aver fornito informazioni sugli elementi che compongono la colonna sonora ne propongo uno schema riepilogativo che prenda in considerazione il *dialogo sonoro* (il parlato degli attori); i rumori (realistici, immaginari); la musica (legata all'immagine, indipendente, di commento all'azione).

Le funzioni della musica nel film

Per comprendere alcune delle funzioni della musica, rispetto agli ascolti di temi di colonne sonore che proporrò ai partecipanti, chiedo di far riferimento allo schema seguente. La musica della colonna sonora può:

1. *sottolineare*: i significati espressi nella storia
 - a) rafforzando il senso della scena (es. musica malinconica per una scena d'addio);
 - b) sonorizzando un'azione concreta (es. correre, cavalcare ecc.);
 - c) rafforzando il sentimento del personaggio che agisce.
2. *evocare*: i diversi momenti della vicenda o i personaggi che ne fanno parte
 - a) anticipando eventi futuri;
 - b) "riportando" a fatti già trascorsi;
 - c) suggerendo associazioni con luoghi diversi;
 - d) presentando il *Leit-Motiv* riferibile a un personaggio.
3. *indurre*: l'azione motoria.

Propongo l'ascolto di cinque temi di colonne sonore di film piuttosto noti, e chiedo di individuare a quale funzione, tra quelle sopra descritte, possono essere ricondotti. Queste le risposte, dopo alcuni ascolti guidati e relativi discussioni tra i partecipanti:

- "Buongiorno principessa" da *La vita è bella* di Nicola Piovani – 2 b;
- "Il postino" da *Il postino* di Luis Bacalov – 1 c;
- "Tema di Lara" da *Il dottor Zhivago* di Maurice Jarre – 2 d;
- "C'era una volta in America" da *C'era una volta in America* di Ennio Morricone – 2 a;
- "Singin' in the rain" da *Ballando sotto la pioggia* di Gene Kelly – 3;
- "Calling you" da *Baghdad café* di Holly Cole Trio – 2 c.

Sottopongo ai corsisti la partitura del tema principale di *Indiana Jones e il tempio maledetto* e chiedo di individuare gli elementi che conferiscono alla melodia quel carattere che la accomuna al personaggio, protagonista del film.

Questi gli elementi emersi dopo la sola visione della partitura: l'andamento melodico ascendente, la cel-

lula ritmica prevalente (ritmo puntato); dopo l'ascolto: gli strumenti usati; il livello di intensità.

La strada: immagini e colonna sonora

Fase 1: *informazioni sul compositore*. Sono state riportate sinteticamente ai corsisti, citando molte volte le dichiarazioni del musicista stesso.

Fase 2: *la scheda di presentazione del film*. Circa la genesi del film, l'origine del soggetto va probabilmente ricercata in *Serafina*, racconto tratto da *Le anime semplici – Storie umili* di Remigio Zena, esponente della Scapigliatura genovese. In esso si tratta di una compagnia di guitti capeggiata da Bernabò (Zampanò) che all'attività artistica unisce quella del furto, Oltre a Bernabò c'è Serafina (Gelsomina) inserviente «semplice e ignorante» di Bernabò che morirà di crepacuore dopo la scomparsa del trapezista Nicola (il Matto). «Questi cantava e Serafina, nascosta [...] dietro il furgone, stava a sentirlo a bocca aperta e si provava a ripetere quelle canzonette che le piacevano tanto» (Miceli, 2000).

Varie interpretazioni sono state date a proposito dei tre personaggi principali del film, archetipi primordiali, esseri simbolici più che umani. Mentre Zampanò rappresenterebbe l'animalesca vitalità, Gelsomina incarnerebbe l'essere dotato della massima apertura verso gli altri, agli antipodi perciò rispetto alla personalità dell'uomo, carico di egoismo. Sprovvisa di intelligenza sociale, la donna è incapace di adattarsi a giochi di potere e di violenza. Il Matto, infine, che simboleggia la felicità, la voglia di vivere e che fornisce energia e serenità a Gelsomina, rappresenterebbe il magico, l'essere che si pone al di sopra delle leggi naturali e delle convenzioni sociali.

Fase 3: *visione del film*.

Fase 4: *informazioni sulla colonna sonora*.

Quattro i temi principali nella musica di Nino Rota: il tema dell'origine che si ascolta nella prima sequenza, dopo che Zampanò ha comperato Gelsomina e quando quest'ultima sente nostalgia per la sua casa; il tema della strada che accompagna i movimenti del motocarro di Zampanò e rappresenta il suo girovagare; il tema del matto che introduce la musica come protagonista. Questo tema, nella sequenza del funambolismo, è delicatamente accennato con strumenti che evocano sonorità da *carillon*. Successivamente, durante le esibizioni al circo, lo stesso tema si trasforma in uno strombazzante motivo da parata. Infine, il tema di Gelsomina che si identifica con il personaggio e accompagna la sua trasformazione.

«È un brano che la sceneggiatura indica come *secentesco*, ma che in realtà non presenta queste caratteristiche. Il film fu infatti girato adoperando come musica di set il tema iniziale della *Sonata in re minore, op. 5, Follia*, per violino e clavicembalo, di Arcangelo Corelli. [...] Solo in fase di montaggio e dopo molte indecisioni Fellini accettò di sostituire la musica di Corelli con quella di Rota, che mantiene del tema secentesco soltanto la cadenza voluta dall'atmosfera particolare dell'immagine filmica. [...] Anche se

il motivo celeberrimo di Rota sembra composto di getto, in realtà subì una lunga gestazione e fu praticamente costruito a tavolino, nota dopo nota, con l'apporto di Fellini. A un orecchio attento non può sfuggire che anche il motivo conduttore di *La strada*, in alcune sequenze, assume caratteristiche clownesche. Per esempio quando viene strimpellato con il violino dal Matto e con la tromba da Gelsomina» (De Santi, 1983).

Se nei titoli di testa e di coda, suonato dall'intera orchestra, il tema di Gelsomina è una melodia di struggente lirismo, successivamente esso si trasforma in una musica da circo. In questo modo, da una parte rappresenta l'anima del clown Gelsomina, dall'altra diventa

espressione del suo zannesco modo di atteggiarsi.

Fase 5: nella *discussione guidata* sono emerse le seguenti riflessioni: il tema di Gelsomina diventa tale solo quando la protagonista parla con il Matto. Assi- stiamo, in quella scena, a un vero e proprio transfert musicale. Il motivo, prima solo accennato, diventa il tema che identifica il personaggio di Gelsomina quando questa, grazie alle parole dell'interlocutore, comprende il suo ruolo. Utilizzando i livelli analitici di Sergio Miceli, diremo che il tema di Gelsomina va dal «livello interno» dell'apprendistato della protagonista al «livello esterno» di tutta l'orchestra.

Nel tema della strada, esclusivamente «esterno», si avverte un'esigenza discorsiva che simboleggia il per-

SEQUENZE CINEMATOGRAFICHE	TEMI MUSICALI
Zampanò compra Gelsomina e la porta con sé	Tema dell'origine
Vanno via con il carrozzone	Tema della strada
Zampanò procura dei vestiti a Gelsomina	Tema dell'origine e valzer lento
Zampanò inizia a istruire Gelsomina e le presenta tromba e tamburo	Ritmo, eseguito al tamburo, per: "È arrivato Zampanò"
Gelsomina davanti al fuoco; filastrocca	Valzer lento
Gelsomina dentro il carrozzone	Valzer lento
Nell'osteria: Zampanò e la prostituta	Ballabile (probabilmente brano preesistente)
Gelsomina, preoccupata per Zampanò, lo raggiunge	Valzer lento
Ripartono	Tema della strada
Un matrimonio: all'interno della casa, Gelsomina tenta di far ridere Osvaldo	Gelsomina imita, con la voce, un uccellino
Nel pagliaio della casa, Gelsomina intona una melodia	Incipit del tema di Gelsomina, solo vocale
Gelsomina decide di andarsene	Valzer lento
Gelsomina incontra tre musicisti: li segue ballando buffonescamente	Tema del Matto (Allegretto molto vivace)
La processione	Tema del Matto (Largo maestoso)
Il Matto sul filo	Tema del Matto (carillon)
Gelsomina e Zampanò sono a Roma e lavorano in un circo. Incontrano il Matto	Incipit del tema di Gelsomina suonato dal Matto con un violino piccolissimo
Gelsomina e il Matto si incontrano, di nuovo, di notte	Incipit del tema di Gelsomina pianissimo
Il Matto vuole insegnare a Gelsomina a suonare la tromba Duetto: Matto (violino) – Gelsomina (tromba)	Incipit del tema di Gelsomina con il violino
Arriva Zampanò	Il violino, suonato dal Matto, "deride" Zampanò con zum zum
Dialogo parziale tra Gelsomina e il Matto: G: «...io non servo a nessuno... che ci sto a fare io in questo mondo?» M.: «...se non ci stai te con lui chi ci sta?...tutto quello che c'è a questo mondo serve a qualcosa... anche tu servi a qualcosa con la tua testa di carciofo...» G: «Non pensa (riferito a Zampanò)... se non ci sto io con lui chi ci sta?...»	Tema di Gelsomina piano e dilatato ... in crescendo... ...Tema di Gelsomina dato, per la prima volta, per intero
Il Matto saluta Gelsomina	Tema di Gelsomina "spiegato"
Zampanò esce dal carcere, Gelsomina è fuori a aspettarlo	Valzer lento
Ripartono	Tema della strada
Al convento	Tema di Gelsomina suonato dalla stessa, con la tromba
Dopo l'omicidio del Matto: la disperazione di Gelsomina	Il pianto di Gelsomina è un guaito
Gelsomina sembra stare meglio	Tema dell'origine
Zampanò la abbandona, lasciandole la tromba	Tema di Gelsomina
Dopo alcuni anni, Zampanò sta mangiando un gelato	Tema di Gelsomina, in lontananza, cantato da una donna
Al mare: Zampanò piange per la prima volta	Tema di Gelsomina (orchestra)

correre. L'ambiente mutevole è quello dell'esperienza dei girovaghi.

La musica non commenta la storia: la determina. Zampanò impartisce con brutalità lezioni di tromba a Gelsomina. Anche il Matto le insegnerà a suonare: il metodo di quest'ultimo sarà certamente più fruttuoso e con implicazioni che andranno oltre l'insegnamento dello strumento. Il Matto "regalerà" a Gelsomina il tema che la identifica.

Il tema del Matto ci induce a approfondire il tema della musica come personaggio.

Fase 6: *l'impiego dei temi nel film* (ricostruzione curata dal gruppo dei corsisti dopo ripetuti ascolti delle diverse sequenze).

Conclusioni

Alla domanda perché un corso di Storia della musica in un contesto come quello dell'educazione permanente si potrebbe rispondere che la musica, fenomeno tra i più complessi, è anche e soprattutto, occasione di crescita psicologica e apertura alle dimensioni dell'uomo. Possiamo intuirne la complessità semplicemente pensando all'inesauribilità di molti lavori musicali che, a ogni ascolto, ci propongono sempre nuovi contenuti e nuovi messaggi. L'incontrarsi per ascoltare musica insieme, in questo caso specifico, è stata l'occasione per mettere in comune i diversi modi di fruire di uno stesso oggetto musicale, per scoprire come questo comunica, secondo quella che i musicologi chiamano semiosi cosciente e che consiste nella correlazione consapevole tra le strutture della musica e i suoi significati, tra i rimandi figurativi e quelli affettivi.

Perché l'ascolto?

Perché ascoltare la musica permette un'esperienza di analisi e di comprensione musicale anche a adulti non musicisti. Fra amare la musica e comprendere il suo profondo messaggio c'è una distanza che può essere colmata solo dall'impegno e dalla maturazione musicale dell'ascoltatore.

L'ascolto è elaborazione psicologica e non passivo fenomeno fisiologico e comporta una tensione mentale offrendo una relazione viva con la musica. Il compito del docente è quello di condurre gli ascoltatori verso la scoperta delle strutture profonde dell'evento musicale, favorendo un'operazione attiva dell'intelligenza e della memoria, cogliendo ricordando e mettendo in relazione i microeventi musicali, per arrivare alla comprensione del brano.

«Un'ostinata tradizione dipinge l'atteggiamento estetico come una contemplazione passiva del dato immediato, incontaminata da qualsiasi concettualizzazione, isolata da tutti gli echi del passato, dalle prospettive del futuro, esente da ogni iniziativa. Ma l'atteggiamento mobile, di ricerca, di esplorazione, è più azione che atteggiamento» (Goodman in Ansaldi, 1993).

L'ascolto cognitivo, così come è stato definito, facilita inoltre una coscienza di gruppo perché fornisce l'occasione per riflettere insieme sul segno sonoro lasciato dall'autore e sulle ripercussioni affettive di un

percorso musicale. Ripercussioni che sono di estrema importanza all'interno di un contesto come quello dell'educazione permanente.

In questo percorso di crescita con la musica, l'abitudine all'ascolto potenzia quella funzione della memoria musicale che è elemento fondamentale nella percezione della musica. Non solo: in ogni campo delle attività umane, frequentare un interesse affina e aumenta gli strumenti di giudizio. E ciò, a sua volta, porta a un maggior legame con quell'interesse secondo quello che possiamo definire il «circolo vizioso della competenza» (Ansaldi, 1993).

Questa apertura al nuovo, al molteplice, alla condivisione con gli altri delle nostre emozioni, è impegno culturale, e ha, quindi, pieno diritto di esistere in un contesto di educazione e formazione continua. Un contesto che favorisce la cultura, intesa non come arido sapere enciclopedico, nozionistico, ma, nella sua etimologia agreste, una «vocazione alla crescita, alla maturazione, alla fruttificazione» (Streito Lorenzetti Moschetti, 1988).

Bibliografia:

- AA.VV., 1988, *La musica. Ascoltare per comprendere*, Ricordi, Milano.
- AA.VV., 1996, *Scoprire la musica*, Ricordi, Milano.
- ALBERT L., GALLINA V., LICHTNER M., 1998, *Tornare a scuola da grandi*, Franco Angeli, Milano.
- ANSALDI G., 1993, *La "lingua degli angeli"*, Guerini e associati, Milano.
- ANTONIETTI A., LORENZETTI L. M., 1986, *Processi cognitivi in musica*, Franco Angeli, Milano.
- BOILES C., 1987, *La significazione nella musica da film*, in MARCONI L., STEFANI G., (a cura di) *Il senso in musica*, Clueb, Bologna.
- CAPPELLI F., FRESCHI A.M., *Big bang*, Giunti Ricordi, Firenze.
- CREMONINI G., CANO C., 1995, *Cinema e musica*, Vallecchi editore, Firenze.
- DE CAMILLIS S., 1999, *Le motivazioni all'educazione continua*, Edizioni dell'Università popolare, Roma.
- DELLA CASA M., 1974, *La comunicazione musicale*, La Scuola, Brescia.
- DE SANTI P. M., 1983, *La musica di Nino Rota*, Laterza, Bari.
- DE SANTI P. M., 1992, *Nino Rota: le immagini e la musica*, Giunti, Firenze.
- FABRIS D., (a cura di), 1987, *Nino Rota compositore del nostro tempo*, Orchestra sinfonica di Bari, Bari.
- GOLEMAN D., 1998, *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- IMBERTY M., BARONI M., PORZIONATO G., 1993, *Memoria musicale e valori sociali*, Ricordi, Milano.
- KERMOL E., TESSAROLO M., 1996, *La musica del cinema*, Bulzoni, Roma.
- LATORRE J. M., 1989, *Nino Rota: la imagen de la música*, Montesinos editor, Barcelona.
- MARCONI L., STEFANI G., (a cura di), 1987, *Il senso in musica*, Clueb, Bologna.
- MICELI S., 1982, *La musica nel film. Arte e artigianato*, Discanto/La Nuova Italia, Fiesole/Firenze.
- MICELI S., 2000, *Musica e cinema nella cultura del Novecento*, Sansoni, Milano.
- STEFANI G., 1979, *Perché la musica?* La Scuola, Brescia.
- STREITO B., LORENZETTI L. M., MOSCHETTI G., 1988, *Coralità*, Gens, Milano.
- WACKENRODER W., 1981, *Fantasie sulla musica*, Discanto, Fiesole.

Siem – CORSI INTERNAZIONALI DI FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO DI DIDATTICA MUSICALE -- ESTATE 2004

Rimini
5 / 10 luglio
XXXV STAGIONE

METODOLOGIA DELLA DIDATTICA STRUMENTALE

Se non suoni non ti diverti, se non ti diverti non suoni

Annibale Rebaudengo (docente di Pianoforte - conservatorio di Milano)
5 / 10 luglio, ore 9.00 / 12.00 o 16.00 / 19.00 (18 ore)
per docenti di tutti gli strumenti, studenti dei corsi di Didattica della musica e di strumento a indirizzo didattico

TRAME D'AFRICA

Il mio banco è un tamburo

Marco Giovinazzo (percussionista, docente, esperto di materiali etnici, Aosta)
5 / 10 luglio, ore 9.00 / 12.00 o 16.00 / 19.00 (18 ore)
per docenti di musica dei vari ordini di scuola, operatori musicali

SOUND ANTICHI DA RISCOPRIRE E REINVENTARE

Percorsi didattici creativi con le musiche e i paesaggi sonori del passato

Elita Maule (docente di Storia della musica per Didattica, Conservatorio di Bolzano; docente di Musica e comunicazione sonora e Didattica della musica, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bolzano)
5 / 6 / 7 luglio - ore 9.00 / 12.00 o 16.00 / 19.00 (9 ore)
per docenti di scuola dell'infanzia e primaria, docenti di Educazione musicale, formatori, operatori musicali

MUSICA&MOUSE: LA MUSICA È CONCRETA

Roberto Neulichedi (docente di Pedagogia musicale, conservatorio di Alessandria)
5 / 6 / 7 luglio - ore 8.30 / 12.30 (12 ore)
per docenti di scuola primaria e secondaria di 1° e 2° grado in possesso dei minimi rudimenti informatici (saper muovere il mouse, aprire e salvare file, passare da una finestra a un'altra...)

ATTIVITÀ INTEGRATE

Costruire una performance a partire da percorsi interdisciplinari

Ciro Paduano (operatore musicale, formatore ai corsi nazionali di aggiornamento sulla metodologia e pratica dell'Orff Schulwerk, Roma)
8 / 9 / 10 luglio - ore 9.00 / 12.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria, operatori musicali

QUESTIONE DI STILE

Ciro Paduano
8 / 9 / 10 luglio - ore 16.00 / 19.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria e docenti di Educazione musicale, operatori musicali, studenti dei corsi di Didattica della musica

ASCOLTARE PER CANTARE/CANTARE PER ASCOLTARE

Ida Maria Tosto (docente di Direzione di coro e repertorio corale, conservatorio di Firenze)
8 / 9 / 10 luglio - ore 9.00 / 12.00 o 16.00 / 19.00 (9 ore)
per docenti di Educazione musicale, docenti di scuola primaria, direttori di coro, educatori

Agrigento
26 / 31 luglio

PERCORSO DI FORMAZIONE PER OPERATORE MUSICALE - PRIMA SETTIMANA ESTIVA per animatori, operatori e insegnanti di musica, operatori sociali con buone capacità musicali

LA MANO, IL CUORE, IL CORPO, LA MENTE

Maurizio Spaccazocchi (esperto in Didattica e Pedagogia della musica - Pesaro)
26 / 31 luglio, ore 9.00 / 11.00 (12 ore)

LA VOCE CREATIVA

Elisa Poidomani (docente di Direzione di coro per Didattica - Catania)
26 / 31 luglio, ore 11.00 / 13.00 (12 ore)

ESPRESSIVITÀ MUSICALE ED ESPRESSIVITÀ CORPOREA

Sabine Oetterli (docente di Ritmica Dalcroze - Roma)
26 / 31 luglio, ore 16.30 / 18.30 (12 ore)

NEL CUORE DEL RITMO

Paolo Cerlati (direttore dell'Atelier di Musica di Biella)
26 / 31 luglio, ore 18.30 / 20.30 (12 ore)

(Questi quattro corsi costituiscono insieme la prima parte del percorso di formazione per operatore musicale biennale ma possono anche essere frequentati singolarmente).

SEMINARI TEMATICI

ATELIER DI MUSICA – SUONI, SEGNI, SIMBOLI PER GIOCARE A SCUOLA

Paolo Cerlati
29 / 31 luglio, ore 9.00 / 13.00 (12 ore)
per tutti, soprattutto insegnanti e operatori della scuola primaria

IMPROVVISAZIONE PIANISTICA SECONDO IL METODO DALCROZE

Sabine Oetterli
26 / 31 luglio, ore 9.30 / 12.30 (18 ore)
per docenti di pianoforte e pianisti (professionisti e dilettanti)

PLAYTOYS

Maurizio Spaccazocchi
26 / 28 luglio, ore 16.30 / 20.30 (12 ore)
per tutti

CANTI IN CANTIERE

Elisa Poidomani
29 / 31 luglio, ore 16.30 / 20.30 (12 ore) - per tutti

STAGE DI PERCUSSIONI AFRICANE

Djibril N'diaye Rose (percussionista, Senegal)
26 / 28 luglio, ore 9.00 / 13.00 e 18.30 / 20.30 (18 ore) - per tutti

Châtillon - VACANZA STUDIO
Cluster 2004 Associazione Musicale - Siem
20 / 29 agosto

Per allievi di scuola media a indirizzo musicale, scuole popolari di musica, corsi inferiori di conservatori e istituti di musica, amatori giovani e adulti

DOCENTI: Violino: **Mariateresa Lietti**, Violoncello: **Luca De Marchi**, Flauto: **Daniela Priarone**, **Alessandra Masoero**, Clarinetto e Sassofono: **Luciano Meola**, Tromba: **Alberto Mandarini**, ass. **Matteo Albicini**, Chitarra: **Gianni Nuti**, Chitarra e musica d'insieme: **Lucia Pizzutel**, **Marco Silletti**, Pianoforte: **Mariangela Arnaboldi**, Ass. **Mattia Ravotti**, Percussioni: **Marco Giovinazzo**, **Mauro Gino**, Batteria: **Sergio Ponti**, Laboratorio orchestrale, **Alberto Mandarini**, **Luciano Meola** Musica d'insieme in cerchio: **Marco Giovinazzo**, repertori etnici: **Claudio Diana**, Laboratorio teatrale e d'espressione corporea e Atelier per piccoli musicisti: **Paola Roman**, **Gianpaolo Bovio**.

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

Segreteria Siem - tel./fax 011.9364761 - email: siemsegr@libero.it
Info corsi di Agrigento - tel. 0922.24399 / 412288 - 348.8601102 - email: apoel@interfree.it
Info Cluster: tel. 349.08805040
www.clustervda.org - email: cluster.aosta@libero.it

La tarantella calabrese: un *sol-do* per improvvisare

Una prima media si avvicina all'improvvisazione attraverso la tarantella, riscoprendo così le proprie tradizioni musicali.

FRANCESCO STUMPO

Stimolato dall'argomento dei "Confronti e dibattiti" del n. 127 della rivista, voglio intervenire portando una mia personale esperienza sull'improvvisazione. Premetto che anch'io, dall'alto dei miei studi in conservatorio, come il personaggio cinematografico citato da Bellomi sono stato spesso "salvato" da tale pratica. Quante volte in classe mi è venuta in soccorso una lunga improvvisazione sul giro di *do*, che avevo imparato sulla chitarra prima di iniziare gli studi! Naturalmente vi parlerò dell'improvvisazione nello stile che ho meglio capito, anche forse per ragioni ambientali se non genetiche: la tarantella calabrese.

La tarantella calabrese, nella sua forma rituale, è soprattutto una danza ciclica di durata medio-lunga (da un'ora a un giorno intero); ciò naturalmente immunizza la sua musica contro qualsiasi tentativo di scrittura e la autorizza invece a essere rigorosamente improvvisata. Infatti, come tutte le improvvisazioni che si rispettino, anche quella della tarantella non si improvvisa. I suonatori tradizionali attingono da un cospicuo corpus di formule precedentemente interiorizzate che, di volta in volta, ripetono, citano e variano senza far perdere mai unità e coerenza all'esecuzione.

A chi è abituato a passare le ore a intrecciare parti, a preparare e risolvere none e tredicesime, a passeggiare tra i vari trattati di orchestrazione la musica della tarantella deve sembrare estremamente scarna, ripetitiva e persino noiosa e, da tale punto di vista, certamente lo è.

Tuttavia, nella tarantella questi termini si spogliano della loro connotazione negativa e vengono rafforzati, esasperati fino a diventarne il punto di forza.

Chi, viceversa, si dedica alla pratica della tarantella, vuoi come suonatore, vuoi come danzatore, si vede scivolare sulla pelle i secoli di sviluppo delle tecniche compositive che hanno seguito un percorso dal semplice al complesso attraverso dei puntuali periodi di "purificazione". La tarantella mantiene, infatti, un che di primitivo, di rituale ed estatico, di volutamente non sviluppato, ma proprio in questo sta il suo fa-

scino: come direbbe il filosofo-musicologo Jankélévitch, la ripetitività in musica non porta alla noia, come nel discorso parlato, ma allo charme.

La tarantella ascoltata da vicino

Nella tarantella l'aspetto ritmico è contrassegnato da formule di più misure in tempo composto – tre, sei, nove o dodici ottavi (fig. 7).

Questo schema ha probabilmente origine nel tetrametro greco composto da quattro coppie di piedi trocaici formati, a loro volta, dalla successione di una lunga e una breve. Come si sa, gli antichi greci non separavano la musica dalla poesia, dal teatro e dalla danza. Generalmente lo strumento deputato all'accompagnamento ritmico è il tamburello, ma gli schemi ritmici sono impliciti anche nell'esecuzione di una tarantella monodica.

Nell'improvvisazione la cellula ritmica di semiminima e croma può essere variata per:

- ripetizione (♩ ♩)
- inversione (♩ ♩)
- aumentazione (♩♩ ♩♩)
- diminuzione (♩♩)

Dal punto di vista armonico la tarantella si muove ostinatamente tra i due centri tonali di dominante e tonica, che nella tonalità "ideale" di *do* sono dati dall'accordo di dominante (*sol-si-re*) e da quello di tonica (*do-mi-sol*); il discorso vale ovviamente sia per il modo maggiore, sia per quello minore. Il basso si muove generalmente per quarte e quinte in modo ostinato (fig. 6). Sull'ostinato ritmico-armonico si sviluppano delle successioni melodiche, mediamente della durata di quattro misure di sei ottavi. Tali successioni in gergo vengono chiamate «i passati» (le passate) per via della mano che passa sulla tastiera dell'organetto o forse perché ci si riferisce inconsciamente al tempo che passa nella segmentazione percettiva dei raggruppamenti.

La continua iterazione dei due accordi origina un suono comune (*sol*) che in molti strumenti calabresi

(la zampogna, la chitarra battente, la lira) è presente sotto forma di bordone.

Un primo spunto per l'improvvisazione è perciò la variazione ritmica di tale suono che dà all'esecuzione un carattere sospensivo, figura 1.

Ecco altre semplici formule molto usate nell'improvvisazione tradizionale.

La figura 2, che chiude la forma e ha la funzione di far riposare i danzatori, è basata sull'alternanza della sensibile (*si*), terza dell'accordo di dominante, e della tonica (*do*):

Nella figura 3 alla tonica si arriva invece dal secondo grado (*re*) e ciò conferisce, rispetto all'esempio precedente, una maggiore apertura dinamica.

Nella figura 4 si parte sempre dal secondo grado (*re*) per salire sul terzo (*mi*), una formula che spesso si trova all'inizio della tarantella e necessita di uno sviluppo. Nella figura 5 si vede una peculiarità melodica della scala usata nella tarantella calabrese, tipica peraltro di molte musiche mediterranee, ovvero l'uso del quarto grado alterato (*fa diesis*) in un ambito melodico che non supera mai l'ottava e che ha il pentacordo (*do-re-mi-fa-sol*) come fulcro. Nella figura 8 riporto la melodia di una tarantella tradizionalmente eseguita dal mandolino con l'accompagnamento della chitarra (detta *a cirè*), in cui è possibile ritrovare alcuni dei procedimenti descritti.

In classe con la tarantella

Per la sua natura estemporanea, vivace e giocosa, la tarantella riesce sempre a instaurare in classe un clima che ben si confà all'indole dei ragazzi ed è perciò da loro subito accettata: provare per credere!

Mi propongo pertanto di esemplificare un'esperienza di improvvisazione con la tarantella calabrese, realizzata in una prima classe della scuola media a indirizzo musicale di Mesoraca (KR).

Oltre all'aspetto ludico e socializzante, la pratica

costante della tarantella in classe sviluppa obiettivi cognitivi e creativi poiché coinvolge una logica sia oggettiva che soggettiva. Uno dei problemi da superare nella pratica in classe è stato quello della sincronizzazione del ritmo, dovendo essere questo molto serrato e continuo. Per raggiungere tale obiettivo ci si è disposti in circolo, praticando una sorta di *echo clapping* di una o due misure alla volta basate sulle cellule ritmiche precedentemente viste. Io proponevo una frase con il battito delle mani e la classe rispondeva rieseguendola più o meno fedelmente. Una variante è stata quella in cui, anziché alla classe, mi rivolgevo a un singolo ragazzo che rispondeva mantenendo la misura proposta ma cercando di variare il ritmo.

Tutti gli alunni della classe studiano uno strumento musicale e molti di loro fanno parte della locale banda musicale dove studiano un ulteriore strumento. Nonostante questo, all'inizio, quasi tutti si sono dimostrati disorientati di fronte alla richiesta di improvvisare, sia pure su un facile ritmo. Dopo aver lavorato a lungo con l'improvvisazione sul proprio corpo si è proceduto all'improvvisazione strumentale formando una sezione ritmica costituita prevalentemente dal tamburello e da altri strumenti simili, che eseguivano l'ostinato della figura 7, dalla chitarra, dallo xilofono basso o altro, che eseguivano invece l'ostinato della figura 6.

Su tale base incominciava timidamente l'improvvisazione melodica: la sezione ritmica proponeva l'ostinato per le prime quattro misure (una passata) e i ragazzi, a turno, dovevano improvvisare con le diverse cellule ritmiche per lo stesso tempo della passata e usando la sola dominante che, come si è visto, è comune ai due accordi (figura 1). In questo modo si otteneva un dialogo di quattro misure tra la sezione ritmica e da quest'ultima più quella melodica. Anche in questo caso si sono incontrati degli ostacoli nonostante si tratta di fare delle cose tecnicamente molto al di sotto delle reali possibilità dei ragazzi. Era chia-

figura 1

figura 2

figura 3

figura 4

figura 5

figura 6

figura 7

Allegro

ro che nasceva in loro una inibizione psicologica dovuta alla paura di sbagliare di fronte ai compagni; era come camminare improvvisamente al buio dopo aver solcato le “illuminate” strade del pentagramma. Le prime improvvisazioni erano pertanto molto incerte e zoppicanti, ma i loro volti si accendevano allorquando qualcuno più intraprendente osava spingersi oltre. Si osservava in quel momento che, una volta capito, il gioco dell'improvvisazione, era molto più appagante della pratica sotto lettura e coinvolgeva in modo globale l'unità psico-fisica del ragazzo. Spesso si portava avanti per molto tempo un ritmo o una cellula melodica che qualcuno aveva proposto e dalla quale era difficile riuscire a svincolarsi prima di arrivare a una nuova proposta.

L'organizzazione della danza invece ci è stata suggerita dalla tradizione di Polsi (RC). Ci si è disposti in circolo formando *a rota* (la ruota) nel quale stavano due ragazzi-danzatori o dello stesso sesso (sfida) o un maschio e una femmina (corteggiamento). Sempre all'interno del circolo vi era pure un ragazzo che interpretava il ruolo de *u mastru i ballu* (il maestro di ballo) che danzava con la coppia ma con meno passionalità in quanto aveva solo la funzione di decidere quale dei due danzatori doveva uscire dal ballo e chi vi doveva entrare.

Chi guidava la danza, ovviamente, chiamava a danzare chi più gli era simpatico oppure faceva in modo che la coppia fosse formata da due ragazzi notoriamente in conflitto nella classe. Gli altri ragazzi partecipavano alla danza battendo le mani o fischiano, i più coinvolti tendevano, con forza centripeta, a portarsi nella zona centrale; gli altri che non voleva-

no ballare tendevano a rimanerne al di fuori spinti da una forza centrifuga.

La stessa difficoltà che i ragazzi incontravano nell'improvvisazione valeva per la danza. La tarantella, che ha una multiforme e variegata quantità di possibilità coreografiche, si riduce così alla standardizzazione di uno o due formule base spesso attinte dagli imperanti e omologanti balli cosiddetti sociali. Rappresentava comunque una difficoltà comunicare e far interiorizzare ai ragazzi la grande carica simbolica ed emotiva necessaria nella danza della tarantella. Non si può infatti pensare di ballarla senza una partecipazione totale che porta inesorabilmente a una stanchezza fisica, a un continuo sudare.

Una conclusione in dominante

Le melodie delle tarantelle spesso iniziano e finiscono con la dominante. Mi sembra una buona metafora per concludere questo mio intervento lasciando una riflessione aperta, in dominante appunto, sull'utilità dell'uso della tarantella in funzione dell'improvvisazione a scuola.

Certo è che questa danza, che ha più di cinque secoli di vita, che è passata attraverso le corti rinascimentali e, in forma stilizzata, nei salotti borghesi dell'Ottocento, non ha ancora perso quei caratteri di elementarità, leggerezza e immaginazione che la distinguono e che tanto servono a una didattica musicale attiva e creativa.

NOTIZIE

Un invito dalla commissione editoriale della Siem

Nella prospettiva di ampliare la rosa dei temi e degli autori dei volumi della cui pubblicazione è responsabile, la commissione editoriale della Siem invita i propri soci a sottoporle proposte di volumi riguardanti sia tematiche proprie della formazione musicale nelle varie età – affrontate sia in prospettiva pedagogica che didattica – sia progetti di interventi rivolti a specifici contesti educativi.

Le proposte devono contenere: la definizione dell'argomento; l'indice; la bibliografia; le motivazioni (non più di 10.000 caratteri, spazi inclusi); i destinatari; il curriculum dell'autore.

I progetti vanno indirizzati a:
Commissione editoriale
Siem
Via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna

Suoni in cucina

ARIANNA SEDIOLI

Gli oggetti di uso quotidiano sono spesso una miniera preziosa per infiniti giochi di esplorazione e di scoperta sonora. La sensibilità degli adulti per il mondo delle cose è spesso annebbiata dall'abitudine che induce a gesti frettolosi e automatici: lo stupore e la meraviglia dei bambini per le magie della quotidianità possono essere piacevolmente contagiosi, se decidiamo di condividerli con loro. La loro naturale curiosità li spinge a mettere in primo piano proprio i suoni semplici che potrebbero passare inosservati; i loro sguardi scintillanti ridanno ai grandi, che li accompagnano e li sostengono, emozioni perdute.

In cucina, ad esempio, si possono trovare tantissime attrazioni sonanti. Una pentola può uscire dal suo contesto funzionale e diventare uno strumento a percussione straordinario con il quale produrre, attraverso gesti energici e decisi, sonorità tonanti, roboanti e rombanti. I bambini usano questo oggetto per invenzioni fragorose con le quali sembrano voler affermare: *suo-no forte, ascoltami!*

Avremo cura di selezionare per loro pentole di materiali diversi: l'alluminio per le sue sonorità chiuse, l'acciaio per le sue scie sonore espansive, il metallo smaltato per le sue caratteristiche particolarmente squillanti. Inoltre possiamo proporre ai bambini elementi di varie grandezze e forme: dalla pentola alta e spessa che sprigiona suoni cupi e intensi, alla padella leggera e vibrante, fino al tegame piccolissimo dai timbri chiari e acuti.

Ogni strumento sarà esplorato con battenti di vario tipo come cucchiari di legno, cucchiari e cucchiaini di metallo e bastoncini.

Per i giochi di scoperta è necessario organizzare i bambini a piccolo gruppo, individuando uno spazio dove è possibile accettare anche le produzioni sonore più esplosive. I giochi d'insieme potranno alternarsi a esplorazioni di coppia e individuali, per dare ai bambini la possibilità di prendere coscienza della diversità delle loro scoperte e per interiorizzarle.

Con le pentole si possono creare non solo musiche forti, ma anche musiche leggere e delicate, utilizzando ad esempio battenti morbidi come cucchiari ricoperti di stoffa.

Per sperimentare gesti sonori diversi come strofinare e accarezzare, si possono usare spazzole per pulire le bottiglie, spazzolini da denti e spugne; questi oggetti diventano eccellenti dispositivi che sostituiscono l'invito verbale al suonare piano, quasi sempre poco efficace.

Tegami, padelle e coperchi dai suoni particolarmente caldi possono essere proposti ai bambini sotto forma di arredi sonori "a sospensione": appendendoli a supporti di legno o di bambù (una semplice asta aganciata da una parete all'altra, un cavalletto, un trespolo) diventano superfici metalliche aeree (simili a gong, campane tubolari, tam tam) che permettono modalità di produzione e gesti sonori in cui tutto il corpo partecipa.

Anche uno stampo per i dolci dalle pareti ondulate, combinato con un bastoncino, può trasformarsi in uno strumento speciale. Le sue sonorità intermittenti, dentellate e gracchianti sono spesso associate dai bambini al verso delle rane e dei rospi o al rombo delle moto. Sull'onda di queste idee interpretative si possono organizzare improvvisazioni a tema, sonorizzazioni, piccole composizioni.

La cucina è davvero uno scrigno che contiene tante meraviglie da sfruttare per attività di scoperta e di invenzione musicale: centrifughe per l'insalata, frullini, schiacciapate, tagliauova, bricchi di metallo, mattarelli, grattugie, stampini per biscotti... Poi ci sono gli oggetti da ascoltare: le caffettiere che gorgogliano sommessamente, gli sbattitori elettrici e i frullatori con le loro raffiche tremolanti e assordanti, le pentole a pressione e i bollitori che soffiano e sbuffano energicamente. Si possono organizzare attività d'ascolto dal vivo, ma anche realizzare registrazioni audio e riprese video da proporre ai bambini successivamente, per far nascere nuovi interessi per questi oggetti parlanti e rilanciare il gioco.

Lo strumentario utilizzato per queste proposte potrebbe essere sistemato al nido o a scuola in una piccola credenza, come mobile-contenitore tematico.

Quando si decide di giocare con la musica delle cose si aprono gli sportelli e si dà il via alle sperimentazioni, magari scoprendo talvolta qualche ospite inatteso: un macinino da caffè un po' arrugginito, una panciuta teiera, una pentola enorme, un frullino "preparato" con tanti campanellini: quale sarà il loro suono?

Ai bambini più grandi si può poi proporre, come integrazione delle esplorazioni sonore personali, qualche sequenza video della famosa band Stomp, in particolare la loro mirabolante performance nella cucina di un ristorante (*Stomp Aut Loud*, 1997). Può infatti essere molto stimolante scoprire che anche gli adulti-musicisti si divertono suonando gli oggetti e rinnovare la curiosità per altre esplorazioni, dentro e fuori la cucina, ascoltando i ritmi acrobatici di questi straordinari artisti.

L'esperienza della danza nell'educazione alle arti

La danza come disciplina inserita nella scuola di base: questo il tema per una riflessione che ha visto riuniti in un convegno a Bologna insegnanti di danza, di musica ed esponenti del mondo della scuola.

Un'ipotesi quasi utopistica, ma utile per mettere a fuoco motivazioni e pregiudizi che ancor oggi impediscono alla scuola italiana di riconoscere pari dignità formativa all'esperienza in ambito espressivo.

a cura di **MARINA MAFFIOLI**

Il 29 e 30 novembre 2003 si è svolto a Bologna *Fare, creare, vedere la danza. Verso un curriculum della danza nella scuola di base*, primo convegno promosso dalla DES (Associazione Nazionale Danza Educazione Scuola) e dal Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, in continuità con le precedenti edizioni di *Educar Danzando*, appuntamento di studio e confronto organizzato dal 1998 al 2002 dall'Associazione Mousiké di Bologna, sempre in collaborazione con lo stesso Dipartimento universitario.

Con questo convegno la DES ha voluto invitare i partecipanti a valutare e discutere i contenuti di un documento, precedentemente inviato ai relatori, che indica obiettivi, percorsi, pratiche di danza possibili e adeguate per tutti i bambini che frequentano la scuola di base, dalla scuola dell'infanzia alle medie inferiori.

La redazione del testo, definito come bozza preparatoria per la stesura di un curriculum vero e proprio, si è concretizzata grazie all'attivazione di una serie di specifici momenti operativi che vale la pena ricordare: l'istituzione di un comitato scientifico formato da docenti del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, dell'Accademia Nazionale di Danza, dell'Associazione Mousiké e da studiosi ed esperti dell'area pedagogica e coreutica del consiglio direttivo della DES; l'organizzazione di un primo seminario di lavoro (febbraio 2003) che, dopo aver preso in esame i principali curricula della danza realizzati in varie nazioni europee ed extraeuropee, ha reso più facile, perché più consapevole, sia la scelta dei contenuti della griglia di riferimento che si intendeva costruire, sia la strutturazione complessiva del curriculum per la danza; una serie di incontri di lavoro, attraverso i quali il comitato scientifico è giunto alla stesura finale della bozza di documento; un incontro di presentazione della bozza (settembre 2003) ai rappresentanti regionali del-

la DES e ai referenti di istituzioni interessate per raccogliere suggerimenti ed eventuali modifiche da comunicare al convegno di fine novembre; l'organizzazione del convegno conclusivo *Fare, creare, vedere la danza*, che ha previsto una precedente presentazione del documento ad esperti esterni al comitato scientifico promotore, e la successiva raccolta delle relazioni elaborate sia da tali esperti, sia dai tutor regionali che hanno fornito pareri e indicazioni.

Fin dai primi convegni di *Educar Danzando* si è avuta la conferma che la danza, pur non comparando come disciplina curricolare nella scuola di base, di fatto vi entra concretamente attraverso l'attivazione di varie tipologie di intervento, alcune abbastanza generalizzate da diventare quasi tradizionali o consuete. Può trattarsi di corposi progetti annuali o di più breve durata, singole lezioni, pacchetti di incontri comprendenti lezioni e spettacolo degli allievi, aggiornamenti per le insegnanti correlati a lezioni nelle classi, senza considerare le numerose richieste di realizzazione di coreografie, che potremmo definire "di pronto intervento", per il fatidico spettacolo di fine anno scolastico. In molti casi, comunque, la progettazione o la scelta delle attività di danza risulta fortemente condizionata dall'improvvisazione e dalla casualità, perché il corpo docente non dispone di criteri di riferimento corretti e precisi ed è spesso costretto ad affidarsi alle competenze, reali o presunte, dell'esperto disponibile.

In questa situazione confusa, la possibilità di riferirsi a un curriculum scritto sarebbe dunque una risorsa importante per tutti, ma soprattutto per quegli insegnanti di scuola che, pur non avendo una specifica formazione di danza, desiderino seguire linee metodologiche corrette (le tre componenti del fare, creare, osservare), tenere in giusta considerazione la scansione temporale da attribuire al percorso evolutivo dell'allievo (divisio-

ne in fasce d'età) e gli ambiti d'intervento (motorio, espressivo, creativo, musicale ecc.), per poter collaborare alla progettazione, o per lo meno discuterne con chi di fatto gestirà poi le attività di danza con i bambini o i ragazzi.

Il documento presentato e discusso al convegno di Bologna intende quindi porsi come orientamento comune per la realizzazione di percorsi educativi di danza, musica e movimento, espressione e creatività motoria nella scuola. A questo scopo verrà presentato ai Ministeri competenti e diffuso all'interno delle Università e degli Istituti di Ricerca.

È un curriculum per l'educazione alla danza nella scuola di base, nel quale la danza viene intesa principalmente come risorsa per la formazione della persona e non come insegnamento di abilità e tecniche coreutiche presenti in percorsi scolastici avviati alla specializzazione e finalizzati alla formazione artistica (medie e licei coreutici, istituti di alta formazione e università).

È un curriculum che sostiene e sollecita l'insegnamento in forma laboratoriale e in orario scolastico, realizzando interventi trasversali agli obiettivi della programmazione dove l'esperto segue un percorso di tipo collaborativo con l'insegnante di classe. Tale percorso non necessariamente è finalizzato allo spettacolo di fine anno (o almeno si intende che questo non esaurisca gli obiettivi della collaborazione), ma punta soprattutto a sviluppare forme di espressione e rielaborazione personale funzionali allo sviluppo delle potenzialità comunicative dei singoli allievi e del gruppo.

È un curriculum in cui l'approccio alla danza avviene attraverso esperienze relative al *fare, creare, osservare* come componenti interdipendenti e ugualmente determinanti rispetto all'esito formativo e all'attuazione del progetto di lavoro specifico.

Proponiamo all'attenzione dei lettori la parte più tecnica del documento che indica gli obiettivi specifici

della danza, in relazione ai diversi ambiti e alle diverse età. A essa si affiancano tre interventi che analizzano alcune tematiche particolarmente significative rispetto alla presenza nella scuola di discipline artistiche, sempre più minacciate di estinzione (o almeno di inconsistenza formativa, vista la diminuzione ulteriore del poco tempo a loro dedicato).

Franca Zagatti, esperta di danza educativa, confrontando le indicazioni dei curricula di danza adottati in altri paesi e puntualizza il significato della sua assenza o presenza, anche in relazione alla formazione di chi svolge le attività di danza nella scuola. Annibale Rebaudengo, prendendo in esame la parte della bozza preparatoria più specificamente legata all'ambito musicale, afferma l'importanza di questa esperienza nel percorso educativo di tutti, formulando in chiusura un interrogativo cruciale sull'opportunità di separare troppo precocemente percorsi formativi di base e vocali. Infine Franca Mazzoli riflette sulla collocazione della danza tra le esperienze di ambito espressivo, considerandone anche l'ottica cooperativa, particolarmente importante per bambini immersi solitamente in situazioni in cui la corporeità è orientata alla competizione e all'affermazione individuale. In tutti gli interventi si fa comunque riferimento a un'educazione alle arti che tende a sviluppare modalità di pensiero e di rielaborazione cognitiva, ed è capace di accogliere anche il pensiero divergente come strumento di apprendimento e di elaborazione culturale significativa.

Mi auguro quindi che, nel suo insieme, la lettura dei diversi contributi consenta di cogliere i collegamenti tra danza, musica e arte che anche le prime esperienze educative possono contenere e, conseguentemente, sottolineare la valenza formativa profonda che la danza può avere nella scuola, se si evita una sua sbrigativa collocazione in ambito ginnico o sportivo, e si cerca invece di promuoverne la valenza artistica e linguistica.

Per un curriculum di danza nella scuola di base

Indicazioni metodologiche

L'intervento didattico,¹ centrato su una ricca gamma di esperienze motorie, creative, espressive ed emozionali, deve basarsi su una precisa competenza educativa che consenta di leggere e intervenire sulla diversa realtà del contesto scolastico, valorizzando le singole situazioni e favorendo l'attuarsi di esperienze gratificanti, non competitive, che mettono in moto la voglia di muoversi, esprimersi, di inventare e vedere la danza.

La formazione specifica di chi svolge l'intervento didattico risulta quindi determinante ai fini della sua qualità, se si

vuole evitare che vengano considerate impropriamente come danza tutte le attività motorie che utilizzano un sottofondo musicale, anche quando viene banalizzato il legame tra suono, emozione e movimento.

Si privilegia la dimensione del laboratorio in orario scolastico e in collegamento con il progetto educativo della scuola, utilizzando modalità di intervento preoccupate di avviare percorsi di conoscenza della danza non necessariamente finalizzati alla messa in scena di rappresentazioni e di spettacoli – da considerare soltanto come uno dei possibili esiti dell'educazione alla danza nella scuola.

Dal contesto metodologico delineato, risulterà evidente la dimensione trasversale della danza che è in grado di attuare percorsi artistici collegati e afferenti alle varie discipline espressive e cognitive della scuola e di essere ponte di collegamento e di raccordo verticale fra i diversi cicli scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia.

Lo statuto epistemologico della disciplina per sua natura suggerisce una scelta prospettica di inserimento della danza nell'ambito dell'educazione alle arti e non esclusivamente in quella fisico-sportiva. In questa prospettiva la danza condivide modalità di trasmissione dei contenuti attraverso esperienze relative al *fare*, al *creare* e al *saper osservare*, che fanno parte del processo d'apprendimento di ogni educazione artistica (musica, teatro, danza, arti visive).

Una modalità legata al *fare*, relativa

alla esecuzione o alla riproduzione di lavori artistici. Una legata al *creare*, relativa alla produzione artistica individuale e di gruppo. E l'ultima legata al *fruire*, relativa alla capacità di "risposta" nei confronti di un prodotto artistico e alla capacità di analisi e giudizio.

Per quanto riguarda la danza tali modalità diventano più specificatamente connesse ai contenuti e alle conoscenze da acquisire, attraverso esperienze relative al *fare, creare, saper osservare* il movimento. *Fare*, ampliando le esperienze di movimento e danza e indicando un corretto lavoro sul corpo, l'attenzione al dettaglio, alla ripetizione, all'esecuzione. *Creare*, sviluppando capacità di esplorazione, invenzione, originalità del movimento, for-

nendo strumenti che permettano di ideare e comporre la danza. *Osservare*, realizzando situazioni nelle quali si possano vedere e confrontare e apprezzare vari tipi di danza, per acquisire chiare regole di osservazione e analisi del movimento.

Il programma di danza che la scuola offre agli allievi dovrà garantire un rapporto equilibrato tra le tre le modalità di esperienza e la loro reciproca integrazione nel percorso didattico. Coerentemente, devono essere scartati i percorsi didattici che privilegiano soltanto una delle tre componenti, come proposte che non garantiscono la qualità del risultato formativo, ma, ad esempio, si limitano a proporre un addestramento a tecniche specifiche che raramente possono evolvere nell'appropriazione di linguaggio.

Si propone un *Curricolo di riferimento per la danza* suddiviso in *Finalità formative generali* da realizzarsi all'interno di sei principali ambiti di esperienza, considerati pertinenti e basilari in qualsiasi percorso di danza nella scuola, indipendentemente dalla loro durata, dal contesto, dal ciclo scolastico, e in *Obiettivi specifici d'apprendimento* suddivisi in tre fasce d'età, e da intendersi quali indicazioni riguardanti le possibili competenze da acquisire all'interno della scuola di base. Nel descrivere gli obiettivi specifici d'apprendimento in ognuna delle sei *Finalità generali* abbiamo scelto di identificare tre principali fasce definite in base all'età degli allievi: la prima dai 4 ai 6 anni, la seconda dai 7 ai 9 anni, la terza dai 10 ai 13 anni.

AMBITO COMUNICATIVO ED ESPRESSIVO: finalizzato ad accrescere la capacità di comunicare con il corpo ed trasformare le informazioni sensoriali attraverso lo specifico linguaggio della danza.		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Riconosce, distingue, ricorda, verbalizza, differenti percezioni sensoriali (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche) che sa rappresentare attraverso il movimento.	È capace di concentrazione corporea e di ascolto, è aperto alle novità, propositivo, verbalizza differenti percezioni e sa rielaborarle anche con intenti rappresentativi.	Verbalizza differenti percezioni e sa rappresentarle attraverso il movimento. È in ascolto dei segnali del proprio corpo e di quello dei compagni, è capace di concentrazione, è aperto alle novità, è propositivo.
Esprime idee, sentimenti e storie attraverso il movimento.	Esprime e mostra idee, sentimenti e storie attraverso il movimento.	Esprime, mostra, identifica e sa dare motivazioni alle proprie azioni e reazioni motorie.
Riconosce nel corpo un mezzo di comunicazione con gli altri.	Riconosce nel corpo un mezzo di comunicazione con gli altri. Accetta il contatto e la relazione corporea con gli altri.	Riconosce e rispetta il corpo quale mezzo di comunicazione con gli altri. Accetta il contatto e la relazione corporea con gli altri.
Comprende la differenza che esiste fra la danza e altri tipi di attività motoria (giochi, gesti quotidiani).	Identifica uguaglianze e differenze fra la danza e altri tipi di movimento (giochi, sport, gesti quotidiani). Capisce la differenza fra gesto pantomimico e gesto astratto.	Identifica uguaglianze e differenze fra la danza e altri tipi di movimento (giochi, sport, gesti quotidiani). Capisce la differenza fra gesto pantomimico e gesto astratto.
Risponde a vari stimoli (immagini, musica, racconti, oggetti) con movimenti originali e personali.	Risponde e identifica, fra vari stimoli (immagini, musica, racconti, oggetti), quelli che meglio rispondono alla propria personale sensibilità e sa utilizzarli per creare movimenti originali e personali.	Risponde e identifica, fra vari stimoli (immagini, musica, racconti, oggetti), quelli che meglio rispondono alla propria personale sensibilità. Sa utilizzare e differenziare l'esperienza e le tematiche personali da quelle collettive e sociali e trasformarle in danza.

AMBITO MOTORIO: Finalizzato a familiarizzare, sperimentare e conoscere gli elementi di base della danza		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Riconosce e identifica varie parti del corpo e la differenza fra le principali azioni motorie e ne esplora la coordinazione. Localizza le articolazioni.	Identifica e utilizza e coordina le parti del corpo e localizza le articolazioni. Sa riconoscere e utilizzare le azioni non-locomotorie (piegare, allungare, dondolare) e quelle locomotorie (camminare, correre, saltare, scivolare).	Dimostra consapevolezza motoria e cinestetica generale. È capace di esplorare e sperimentare principi motori, quali: allineamento, equilibrio, spostamento del peso, allungamento, caduta e recupero.
Sa comprendere il concetto di <i>forma</i> del corpo soprattutto attraverso l'imitazione.	Identifica ed esegue <i>forme</i> del corpo individuali e di gruppo variando le proposte.	Identifica ed esegue <i>forme</i> del corpo individuali e di gruppo variando le proposte e curando la transizione fra una forma e l'altra.
Dimostra la capacità di esplorare lo <i>spazio</i> in senso direzionale. Sa eseguire facili percorsi lineari e curvi. Riconosce i livelli. Inizia a differenziare l'utilizzo dello spazio personale da quello generale.	Dimostra la capacità di utilizzare lo <i>spazio</i> sia in senso direzionale che volumetrico. È in grado di definire e mantenere lo <i>spazio</i> personale e generale, e dimostra di saper utilizzare livelli, direzioni, focus, tracce e proiezione.	È in grado di definire e mantenere lo <i>spazio</i> personale e generale, e dimostra di saper utilizzare livelli, direzioni, focus, tracce e proiezione. Sa eseguire percorsi stabiliti nello spazio ed eseguire e mantenere formazioni spaziali di gruppo.
Fra gli elementi della <i>dinamica</i> dimostra la capacità di esplorare: movimenti pesanti e leggeri, lenti e veloci, fluidi e rigidi.	Fra gli elementi della <i>dinamica</i> dimostra la capacità di esplorare ed eseguire: movimenti pesanti e leggeri, lenti e veloci, fluidi e rigidi.	Fra gli elementi della <i>dinamica</i> dimostra la capacità di eseguire e controllare: movimenti pesanti e leggeri, lenti e veloci, fluidi e rigidi, diretti e indiretti.
Inizia a esplorare il movimento assieme a uno o più compagni in <i>relazione</i> allo spazio (vicini, lontani, sparpagliati, in gruppo...), al tempo (assieme, in alternanza...), al corpo (faccia a faccia, fianco a fianco, uno dietro l'altro...); da solo sa inoltre esplorare la relazione con oggetti di vario genere ed uso.	Sa esplorare e costruire il movimento assieme a uno o più compagni in <i>relazione</i> allo spazio (vicini, lontani, sparpagliati, in gruppo, con contatto corporeo, con lo sguardo...), al tempo (assieme, in alternanza, all'unisono, a dialogo...), al corpo (faccia a faccia, fianco a fianco, uno dietro l'altro...), al peso (scambio, ascolto, equilibrio...); da solo sa esplorare la relazione con oggetti di vario genere ed uso, e fra parti del proprio corpo.	Sa esplorare e costruire il movimento assieme a uno o più compagni in <i>relazione</i> allo spazio (vicini, lontani, sparpagliati, in gruppo, con contatto corporeo, con lo sguardo...), al tempo (assieme, in alternanza, all'unisono, a dialogo...), al corpo (faccia a faccia, fianco a fianco, uno dietro l'altro...), al peso (scambio, ascolto, equilibrio...); da solo sa esplorare la relazione con oggetti di vario genere ed uso, e fra parti del proprio corpo.

AMBITO CREATIVO E COMPOSITIVO: Finalizzato a creare, comporre, rappresentare e applicare principi, processi e abilità specifici del linguaggio della danza.		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Esplora la differenza fra movimento spontaneo e movimento pianificato o guidato.	Usa l'improvvisazione per scoprire movimenti in risposta a specifici problemi di movimento posti. Sa comportarsi adeguatamente sia in proposte di movimento spontaneo che guidato.	Da più soluzioni in risposta a specifici problemi di movimento posti. Si comporta e sa utilizzare adeguatamente sia l'improvvisazione che la composizione autonoma o guidata.
Sa muoversi da solo e in gruppo, esegue e può memorizzare facili sequenze di movimento soprattutto per imitazione.	Sa eseguire e memorizzare una sequenza danzata individuale e di gruppo, sia per imitazione che per invenzione.	Sa eseguire, memorizzare e trasmettere ad altri una sequenza danzata individuale e di gruppo, sia per imitazione che per invenzione.
Sa capire il concetto di inizio e fine di una frase di movimento.	Identifica e dimostra nella propria danza il concetto di inizio, evoluzione e conclusione.	Sa comporre una sequenza di movimento, memorizzarla, ripeterla e anche variarla (apportando modificazioni dinamiche di tempo, energia, spazio).
Reagisce col movimento a stimoli di vario genere (visivi, sonori, verbali, scritti..).	Sa utilizzare e trasformare in proposte danzate gli stimoli di vario genere e le consegne motorie fornite dall'insegnante.	Improvvisa, crea e rappresenta sequenze danzate usando idee e concetti propri e/o forniti dall'insegnante.
Riconosce la differenza fra: muoversi in coppia o in gruppo, copiando, a specchio, a turno.	Riconosce ed esplora strutture compositive diversificate: AB, a turno, a specchio, narrative.	Riconosce e utilizza strutture compositive diversificate: AB, ABA, a canone, a dialogo, narrative.

AMBITO ANALITICO E CULTURALE: Finalizzato a osservare, analizzare e saper formulare giudizi su opere e lavori di danza, anche in prospettiva storica e culturale.		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Sa riconoscere nella esecuzione dei compagni analogie e contrasti di movimento.	Sa riconoscere i principali elementi della danza nella propria esecuzione e in quella degli altri.	Sa riconoscere e analizzare i principali elementi della danza nella propria esecuzione e in quella degli altri.
Identifica e rispetta il diverso ruolo di esecutore ed osservatore.	Dimostra un comportamento adeguato nel diverso ruolo di esecutore ed osservatore.	Dimostra un comportamento adeguato nel diverso ruolo di esecutore ed osservatore. Discute e rispetta il parere degli altri.
	Sa esprimersi attraverso la danza riconoscendo stimoli derivati da altre discipline (scienze, letteratura, storia).	Sa esprimersi e utilizzare nella danza stimoli derivati da altre discipline (scienze, letteratura, storia).
Esplora le danze di altre culture e paesi.	Conosce, esplora ed esegue le danze di altre culture e paesi.	Conosce, esplora ed esegue le danze di altre culture e paesi.
Riconosce la differenza fra diverse manifestazioni della danza: individuali, collettive, di spettacolo.	Riconosce i diversi contesti: individuali, collettivi, celebrativi, teatrali, televisivi, e i relativi stili di danza.	Identifica e riconosce i diversi contesti e i relativi stili di danza. Studia e conosce alcuni fra i principali eventi e personaggi della storia della danza.
Sa osservare e riconoscere nella danza gli elementi che ha esplorato.	Sa osservare le componenti principali di una danza (tipo di movimento, utilizzo dello spazio, costumi, presenza di una storia) applicando specifici parametri.	Identifica possibili criteri estetici nell'analisi della danza (ad es. originalità, rigore, impatto visivo o emozionale, abilità esecutiva ecc...)
	Sa riconoscere le componenti principali di uno spettacolo: danza, musica, costumi, scenografie, luci...	Sa riconoscere le componenti principali di uno spettacolo: danza, musica, costumi, scenografie, luci...

AMBITO MUSICALE: Finalizzato a sviluppare ed affinare il rapporto fra musica e movimento.		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Sa interpretare emozioni, sensazioni, idee musicali semplici e rappresentarle con il movimento del corpo.	Sa interpretare emozioni e idee musicali complesse e rappresentarle con sequenze motorie e gestuali, da solo o in gruppo.	Sa interpretare prodotti musicali complessi, osservandoli da più punti di vista e rappresentandoli con movimenti, gesti ed espressioni variamente coordinati, da soli o in gruppo.
Sa distinguere il silenzio dal suono e le interruzioni nella musica. Percepisce la durata dei suoni e sa coordinare il proprio movimento all'alternanza suono/silenzio.	Sa coordinare il movimento all'alternanza silenzio/suono, rispettando anche le pause musicali. Sa danzare nel silenzio.	Utilizza diverse modalità di coordinazione suono/movimento a fini interpretativi e compositivi.
Sa ascoltare la musica sia stando fermo che in movimento, utilizzando comportamenti diversi in relazione alle due diverse modalità di ascolto.	Sa sviluppare comportamenti adeguati a diverse modalità di ascolto, anche coordinandosi con altri compagni.	Sa sviluppare dall'ascolto della musica idee personali, trasformandole in sequenze di movimento, curate anche nella precisione esecutiva.
Sa riconoscere un tempo lento da uno veloce. Sa sincronizzarsi con la pulsazione musicale, riconoscendo e riproducendo un semplice ritmo battendo le mani, i piedi, o utilizzando singole parti del corpo.	Sa riconoscere un tempo lento, moderato, veloce. Sa riconoscere accelerando e rallentando musicali ed è capace di adattare l'ampiezza di passi e frasi di movimento alle variazioni di durata della musica, coordinando più parti del corpo, assieme ad altri bambini.	Sa riconoscere e utilizzare nella propria danza un tempo lento, moderato, veloce. Precisa e raffina le competenze di percezione, ascolto ed esecuzione di ritmi, e l'interpretazione motoria delle variazioni di velocità della musica.
Sa percepire il timbro, riconoscere registri acuti, gravi e medi, profili intonativi e sa adattare il movimento di alcune parti del corpo per la loro rappresentazione motoria.	Sa rappresentare con il movimento le diverse qualità della musica. Sa coordinare il movimento di più parti del corpo per rappresentare profili intonativi, coordinando il proprio movimento con quello di altri bambini.	Sa ottenere livelli di raffinatezza percettiva nell'ascolto di polifonie complesse e nella loro rappresentazione motoria, anche in coordinamento con altri compagni.
Sa associare una o più frasi di movimento a una o più frasi musicali.	Sa riconoscere parti diverse del fraseggio musicale e le loro funzioni (inizio-sviluppo-conclusioni). Sa rappresentarle con il proprio corpo, anche in relazione alla danza degli altri.	Sa articolare il lavoro di rappresentazione delle forme musicali, raffinando l'analisi e l'espressività corporea.

AMBITO SALUTISTICO: Finalizzato ad acquisire un rapporto equilibrato con il corpo.		
Obiettivi specifici d'apprendimento		
I fascia (4-6 anni)	II fascia (7-9 anni)	III fascia (10-13 anni)
Scopre ed esplora la mobilità articolare.	Esplora e utilizza la mobilità articolare e ha consapevolezza dell'allineamento posturale.	Esplora e utilizza la mobilità articolare e ha consapevolezza dell'interdipendenza funzionale fra i vari segmenti.
Scopre ed esplora il proprio respiro.	Esplora e ha consapevolezza del proprio respiro e lo sa relazionare al movimento.	Sa collegare il respiro alla dinamica motoria e muscolare attraverso percorsi di visualizzazione ed immaginazione.
Scopre ed esplora la diversa intensità tonica e le qualità di forza-energia.	Esplora la forza intesa come sensazione muscolare profonda e la collega con l'assetto posturale.	Utilizza consapevolmente la forza ed è in grado di modularla con un movimento essenziale (economico) e non dispersivo.
Identifica i segnali del corpo (senso di benessere, disagio, psico-fisico, tensione-rigidità, rilassamento etc.).	Ascolta, riconosce e sa comunicare i segnali del corpo (senso di benessere, disagio, psico-fisico, tensione-rigidità, rilassamento etc.).	Ascolta, riconosce, sa comunicare e impara a prevedere i segnali di del corpo (senso di benessere, disagio, psico-fisico, tensione-rigidità, rilassamento etc.).

¹ Per motivi di spazio viene qui riportata soltanto la seconda parte del documento presentato al convegno *Fare creare vedere la danza*. Chi fosse interessato all'intero testo può farne richiesta alla DES: info@desonline.it

Verso il curriculum che non c'è: la danza nella scuola

FRANCA ZAGATTI

Anche se la danza non ha mai fatto parte dei programmi ufficiali della scuola italiana, la mia storia professionale è segnata dall'aver condiviso il piacere di farla e insegnarla con bambini e docenti di tante scuole. E forse per compensare la sua assenza dai documenti ministeriali, ho iniziato a ricercare e raccogliere i curricula della danza dei principali paesi del mondo. È stato, credo, prima di tutto un modo per sognare, che in seguito è diventato uno strumento di studio, confronto, approfondimento. Leggendo i dettagliati programmi di danza di tanti luoghi remoti, ho più volte immaginato una scuola che non c'era e che non c'è in Italia, ma nello stesso tempo ho maturato convinzioni e ipotesi su come si poteva proporre la danza nella scuola italiana.

Prima di parlare di danza nel curriculum, mi sembra utile delineare brevemente l'attuale situazione internazionale dell'insegnamento delle arti nella scuola, perché è a partire da questa prospettiva estetica e culturale che in molte nazioni di varie parti del mondo è stato

rivisto l'assetto curricolare dell'insieme delle discipline artistiche (arte visiva, musica, danza, teatro). E in quest'ottica sono stati elaborati alcuni recenti studi di tipo comparativo e tematico, per facilitare, attraverso il confronto e la condivisione delle esperienze, un generale miglioramento nella qualità dell'insegnamento artistico nella scuola.

In linea di massima è possibile identificare due principali modalità di strutturazione dei curricula artistici: una prima che la considera un'unica area disciplinare nella quale far convergere tutte le arti, musica, teatro, danza, cinema, arti visive. È questo il caso, fra gli altri, di paesi come USA, Australia, Canada, Nuova Zelanda, Singapore, Sudafrica, Francia, Paesi Bassi, Ungheria.

La seconda considera ogni forma artistica *singolarmente*, prevedendo curricula propri (che in genere riguardano però soltanto le arti visive e la musica). Questa modalità è adottata in gran parte dei paesi europei (in Italia, Germania, Gran Bretagna), ma anche extraeu-

ropei, come Hong Kong e la Corea. Uno degli esiti più evidenti di questa seconda modalità è l'esclusione del teatro e della danza dal curriculum o, tutt'al più, la loro inclusione in altri programmi (di lingua e letteratura per il teatro e di educazione fisica per la danza). Quando ciò avviene, viene segnalata l'impossibilità di promuovere la dimensione espressiva ed estetica della danza, all'interno di programmi incentrati sull'esercizio fisico e sportivo.

I vantaggi segnalati dai paesi che hanno optato per l'organizzazione delle arti in un'unica area, sono invece relativi all'ampliamento del riconoscimento del ruolo disciplinare delle arti all'interno del curriculum e all'acquisizione, da parte degli allievi, di una maggiore conoscenza e capacità di elaborazione e interiorizzazione del processo artistico. Viene inoltre sottolineata, soprattutto per quanto riguarda il ciclo scolastico iniziale, la possibilità di progettare le attività per "temi" utilizzando, in questo modo, una reale integrazione di più arti nell'indagine di un argomento scelto. Infine, ma certamente non di secondaria importanza, grazie a questo tipo di impianto curricolare viene potenziata la specializzazione dell'insegnante di area artistica che diventa, anche nella scuola primaria, una figura di riferimento pedagogico, culturale e disciplinare, all'interno del contesto scolastico e nel rapporto con gli specialisti esterni (musicisti, danzatori, attori, pittori ecc.).

All'opposto, i rischi segnalati nell'adottare una prospettiva unitaria sono fundamentalmente legati alla paura di perdita di identità delle singole discipline; in particolare viene lamentata la difficoltà, per mancanza di tempo, di trasmettere precise abilità tecniche ed evidenziato il pericolo di un loro conseguente impoverimento.

Si segnala, inoltre, una preoccupante tendenza a non trasformare concretamente questo rinnovato impianto pedagogico attraverso un necessario aumento delle ore (che dovrebbero essere quadruplicate e invece rimangono spesso invariate) e la costruzione di spazi adeguati.

Ma l'impedimento più significativo risulta la *formazione degli insegnanti* che permane indirizzata al passaggio di tecniche specifiche, e risulta priva di una percezione unitaria dell'arte e incapace di fornire strumenti concettuali e procedure di analisi adeguate.

Va da sé che l'approccio unitario dell'educazione alle arti andrebbe inserito in un percorso d'apprendimento riguardante l'intero ciclo di studi obbligatorio, rimandando alla scuola superiore l'eventuale scelta di tipo artistico. In realtà, in molte parti del mondo, si viene configurando un insegnante di area artistica di tipo "generalista" per tutta la scuola primaria (allievi dai 4/5 anni ai 10/11/12) e un insegnante a "specializzazione disciplinare" per la scuola superiore, con la tendenza a delegare al primo un programma di educazione alle arti obbligatorio, e al secondo un programma di tipo vocazionale, con inevitabile riduzione di posti a disposizione dell'insegnante specialistico.

In entrambi i casi, l'insegnante può ricorrere all'apporto di artisti esterni secondo modalità di *partenariato artistico*: questa rimane la formula più diffusa nel mondo per garantire il successo, in termini di coinvolgimento, competenze acquisite e gradimento, alle attività artistiche nella scuola.

La formazione degli insegnanti sembra quindi la problematica più attuale e pressante sia nei paesi in cui il curriculum delle arti è stato rinnovato, ma anche (e forse an-

cor di più) dove ciò non è ancora avvenuto.

La questione riguarda innanzitutto i docenti della scuola primaria, per i quali vengono previsti aggiornamenti a favore di chi già sta insegnando e possibilità di scelte di percorso a indirizzo artistico, per chi sta ancora studiando. Gli insegnanti specialistici, a loro volta, oltre a scuole preposte alla loro formazione, necessitano di una preparazione meno preoccupata della tecnica e più attenta a costruire e sollecitare l'esperienza estetica. Ma anche i partner artistici richiedono uno specifico adeguamento delle proprie capacità al contesto scolastico (per fortuna sembra ormai essere unanimemente accettato che non basta essere un artista per saper insegnare un'arte!).

La soluzione passa, a volte, attraverso l'identificazione e il riconoscimento da parte dello stato di "school supporting institution" (istituzioni di supporto scolastico) che vengono incaricate dell'adeguamento pedagogico degli artisti, come nei Paesi Bassi, o in Francia; oppure attraverso finanziamenti mirati a incentivare i programmi educativi di realtà artistiche di vario tipo (musei, orchestre, gruppi musicali, compagnie di danza o teatro), come in Gran Bretagna o Norvegia.

L'intervento di artisti e agenzie formative esterne sembra estendersi non solo alle cosiddette attività integrative (laboratori in orario scolastico finalizzati o meno ad un esito spettacolare) o extracurricolari (gruppi musicali, teatrali, di danza), ma anche alla formazione degli insegnanti (aggiornamenti, collaborazioni con le Università) e alla ricerca didattica. Almeno per quanto riguarda la danza, in molti paesi (fra gli altri America, Australia, Francia, Inghilterra, Paesi Bassi, Italia) sono state le associazioni di esperti (insegnanti, danzatori, studiosi) a preparare curricula di riferimento nazionale che indicano, oltre agli obiettivi e alle attività previste, anche i presupposti metodologici indispensabili (filosofia di insegnamento e strategie, ma anche necessità tecniche ineludibili).

A volte questi studi vengono finanziati direttamente dallo stato

(America e Australia) che poi adotta gli impianti curricolari prodotti; a volte rimane soltanto un modo per qualificare la ricerca didattica e segnalare il divario esistente fra le modalità con cui la danza andrebbe insegnata e quelle previste invece dai programmi ufficiali (Gran Bretagna).

Tornando alla situazione italiana, credo sarebbe utile e vantaggioso adottare, almeno nella scuola primaria, una prospettiva curricolare unitaria che privilegi un contatto con l'arte che passa attraverso l'emozione, il pensiero, lo stupore, la gratificazione del "fare" musica, danza, teatro, pittura o altro. Non penso che esista una priorità fra le arti, né che fare musica sia meglio di fare danza o viceversa, ritengo però che esistano, in ognuno di noi, delle corde che a volte risuonano con prepotenza per segnalarci che un linguaggio artistico, piuttosto che un altro, è più adatto a facilitare la nostra urgenza creativa e comunicativa.

Di conseguenza ritengo che debba essere compito della scuola permettere e garantire a tutti il contatto col maggior numero possibile di linguaggi artistici che possono diventare in alcuni casi linguaggi elettivi, ma che per lo più possono, o forse devono, rimanere strumenti interscambiabili di scelte espressive soggettive e di mezzi di analisi e rielaborazione del contesto culturale.

D'altra parte, se consideriamo gli attuali programmi delle varie discipline artistiche, possiamo notare una tendenza internazionale orientata all'approccio metodologico identificato nella ricorrente triade del *fare, creare, fruire*, perciò verso una chiara valorizzazione di processi che portano a condividere il percorso artistico come fatto oggettivo, insito nella dimensione sociale e culturale dell'arte, e soggettivo, come parte del processo di ricerca e di crescita di ognuno. In questa dimensione il corpo e il movimento, la danza, non dovrebbero più essere considerati marginali, come spesso avviene, ma piuttosto fondamentali nel restituire a qualsiasi esperienza creativa ed estetica la più totale e immediata adesione empatica.

La dimensione musicale dell'educazione alla danza

ANNIBALE REBAUDENGO

Come musicista, ritengo che gli obiettivi indicati per l'ambito musicale nel documento programmatico per la danza nella scuola dovrebbero essere prescrittivi per chi studia musica in genere e uno strumento musicale in particolare. Perché non solo la musica viene prodotta con il corpo, suonando, ma anche perché la percezione corporea della musica nei suoi aspetti costitutivi: dinamico, timbrico, ritmico-metrico, melodico e armonico è fondamentale. La didattica musicale che non prevede il collegamento col movimento corporeo, non solo nel suo primo approccio, ma per tutto l'iter formativo, è destinata a non portare risultati significativi.

Anche da un punto di vista colto della prassi esecutiva, lo strumentista che suona un Minuetto barocco o un Tango di Piazzola, se non li ha esperiti ballandoli, o almeno vedendoli ballare, potrà comunicare ben poco all'immaginazione dell'ascoltatore; forse vertigini della mente, ma non certo l'emozione di un corpo che si muove ballando. Anche quando la musica accademica, pur avendo titoli di danza, non è scritta per essere ballata, allude comunque al titolo che l'autore ha posto, proprio per suggerire all'interprete e all'ascoltatore la visione e la sensazione corporea di chi si muove con quel ritmo, con quell'andamento, con quelle figurezioni tipiche che caratterizzano ogni danza.

Leggendo gli obiettivi specifici di musica nella scuola primaria e secondaria di primo grado che il MIUR ha predisposto, non abbiamo purtroppo notato l'indispensabile coniugazione tra il movimento corporeo e la musica. La Siem quindi proporrà che siano presenti anche negli obiettivi di Musica alcuni riferimenti a questo fondamentale

aspetto formativo. I vostri obiettivi andranno quindi a completare queste nostre proposte armonizzando e migliorando l'educazione anche musicale degli allievi.

Nell'ottobre scorso, a Roma, ho partecipato a un convegno incentrato sulla metodologia Orff, la *Schulwerk*, fondata nel 1924 a Monaco e basata sull'unità di musica, danza e parola, che nel tempo, nei vari contesti nazionali, ha sviluppato didattiche appropriate che integrano questi campi dell'esperienza. Nel convegno ho ascoltato relazioni molto vivaci e interessanti sul rapporto tra la musica e il movimento corporeo, tra la musica e la danza, intesa come variante coreografica del movimento. Anche Dalcroze ha formalizzato il rapporto tra musica e movimento in una rigorosa metodologia per imparare conoscere e vivere la musica partendo dal movimento.

In Italia, la scuola invita a collegare i diversi campi del sapere, ma la suddivisione del lavoro in orari disciplinari, le mono competenze dei docenti e di conseguenza delle classi di concorso, di fatto vanificano questo approccio, confermando e incoraggiando gli specialismi precoci.

I musicisti sanno, o dovrebbero sapere dopo aver letto François Delalande,¹ che la musica evoca un gesto «tutti i suoi accenti, rallentati, accelerati, sospensioni ecc., sono di natura gestuale, sono spogliati del loro carattere circostanziale e generalizzati, fino a rappresentare degli atteggiamenti psicologici, nei quali il motorio e l'affettivo si ricongiungono. Così, dietro a un attacco potente, è la potenza stessa che si scopre – fisica e morale –, dietro un tocco delicato, è la delicatezza, e dietro un gesto dolce, la dolcezza».

Questa teoria ci dice che l'atto motorio dell'interprete musicista, identificato grazie a degli indizi sonori, dà origine ad un'immagine più generale dei gesti, essendo il gesto evocato portatore di connotazioni affettive. Dobbiamo poi considerare che oltre al gesto che l'ascoltatore può rappresentarsi mentalmente come generalizzazione del gesto concreto dell'interprete musicista, esiste un movimento evocato dalla musica che non coincide necessariamente con il gesto produttore. In musica, il simbolismo del gesto si stabilisce tra due poli. Da una parte, per produrre suono bisogna eseguire bene i gesti, per esempio: premere un tasto, strofinare un arco su una corda – gli strumentisti ad arco parlano, invero, di tirare l'arco, non di strofinarlo), e questo lo chiamiamo gesto riproduttore. Dall'altra parte, la musica può evocare un altro tipo di gesto, che non ha a priori nessun rapporto con il precedente: una melodia che sale e scende alternativamente può evocare un ondeggiamento, senza far supporre che l'interprete debba ondeggiare per suonarla. In questo caso si parlerà di gesto evocato o di movimento evocato.

A maggior ragione, quindi, lo strumentista deve aver esperito il movimento che deve simbolizzare musicalmente e comunicare agli ascoltatori, per far percepire all'ascoltatore dei movimenti che lui non sta producendo con il corpo concretamente. Pensiamo a un passo di danza, evocato da uno strumentista senza che il suo gesto debba mimare il danzatore. In questo caso il gesto dello strumentista produce il suono, ma contemporaneamente evoca un altro gesto. La musica evoca il gesto, e il gesto evoca la musica.

Vorrei ancora fare riferimento al pensiero di Delalande riguardo alla musica, perché penso che sia molto utile per comprendere lo stretto legame tra suono e movimento: il gioco senso-motorio si carica di simbolicità e si conforma a delle regole. Nel fare musica, come mi sembra di poter dire nel danzare, i tre stadi del gioco dei bambini e delle performance degli

artisti si coniugano e possiamo considerarli una costante universale del fare musica e del fare danza.

Alla luce di quanto detto, l'esperienza cinetico-visiva della danza è quindi per i musicisti fondamentale, come l'esperienza musicale è indispensabile per chi vuole danzare.

L'esperienza esistenziale della danza è stata lungamente repressa dalla cultura della nostra civiltà che spesso ha condannato il corpo, e in particolare il corpo che si muove danzando.

Il rapporto tra danze emergenti nella società e scadimento dei costumi è ben documentata nella *Storia della danza* di Curt Sachs, quando cita uno studio di successo di Salomon Jakob Wolf del 1797 di cui il titolo è sufficiente per intenderci: «Prova che il valzer è la fonte principale della debolezza del corpo e dello spirito della nostra generazione; espressamente raccomandato ai figli e figlie di Germania».² E molti anni dopo, in una lettera alla rubrica "Italia Domanda" di *Epoca* al suo primo anno, n. 1 ottobre 1950, si può leggere: «Mia madre mi ha fatto dire dal medico che il boogie-woogie fa male alla salute. Fatemi sapere qualcosa». Sullo stesso argomento una lettera a Donna Letizia di *Grazia* del 3 febbraio 1957: «Le chiedo se è peccato ballare. Muoio dalla voglia di farlo ma mi trattiene questo dubbio». E non è certo difficile trovare qualche preoccupato commento sui giornali di oggi, rispetto alla "febbre del sabato sera".

D'altra parte persino gli strumentisti erano invitati a non muoversi suonando. C'è voluto il jazz e la visione di musicisti di altre culture per capire come il corpo partecipi al suonare e all'ascolto. Se stiamo insieme per formalizzare degli obiettivi educativi per la danza nella scuola, qualche progresso nell'accettazione del corpo nella nostra cultura è evidente. Soltanto da poco sta emergendo l'esigenza di educare tramite la danza e alla danza ed è possibile prospettare un percorso educativo e culturale integrato non solo tra le arti in genere, ma proprio tra danza e musica, che la Siem inten-

de certamente sostenere. Voglio però concludere il mio intervento proponendo un interrogativo al quale non trovo una risposta sicura, perché la sua stessa formulazione non solo non è condivisa dalla comunità dei musicisti o dalla Siem alle quali appartengo, ma neanche da una parte di me.

Si tratta quindi di un problema che sento, ma rispetto al quale la mia posizione è immersa nel dubbio e che è stato sollecitato dalla lettura dell'introduzione del Documento programmatico per la danza nella scuola a pagina 3, al capitolo *La danza nella scuola di base*: «Va precisato che la danza è una disciplina con programmi d'apprendimento chiaramente diversificati a seconda che l'obiettivo sia la formazione del futuro artista o prevalentemente l'educazione alla persona».

Questa visione, peraltro omogenea all'ambito musicale, che separa in modo drastico il percorso disciplinare relativo a una formazione di base da quello di un'educazione vocazionale, specialistica, da un po' di tempo mi lascia perplesso. Perplesso perché, nel caso della musica, ha danneggiato sia la formazione professionale che pensa di fare a meno di obiettivi educativi e specifici, puntando solo su obiettivi precocemente specialistici, sia l'educazione musicale di base che, non alfabetizzando gli allievi, si accontenta non poche volte di attività che presuppongono una cultura musicale con trasmissione orale e non formalizzata.

A chi studia uno strumento musicale con finalità professionalizzanti fin da giovanissimo, per esempio, non vengono proposte attività d'ascolto, di contestualizzazione storica, della vocalità, del rapporto tra musica e movimento ecc. Tutto è indirizzato ad acquisire precocemente abilità specialistiche strumentali, con grave danno non solo all'educazione alla persona, ma anche alla futura professionalità. D'altra parte, gli obiettivi che non si pongono la compatibilità di una futura scelta professionalizzante, costringono l'allievo che a 14 anni decidesse di intraprendere questa strada, a ricominciare tutto

da capo o quasi. C'è poi un paradosso in questa scissione. Tra i non pochi insegnanti contrari a quella parte della riforma della scuola che prevede le scelte professionali già alla fine della scuola secondaria di 1° grado, molti prevedono per la propria disciplina una scelta professionalizzante a 8 anni con percorsi specifici. Vi invito a rifletterci.

Nella musica per tutti, nel primo ciclo d'istruzione, gli obiettivi specifici non dovrebbe escludere l'alfabetizzazione formalizzata, o l'educazione all'ascolto di repertorio colto, così chi studia uno strumento musicale con legittimi sogni professionalizzanti, dovrebbe essere formato anche da attività musicali meno specialistiche, ma più formative.

La tradizione italiana ha sempre scisso lo specialista esecutore dall'ascoltatore: la storia è lunga, ma gli ultimi echi permangono anche nel progetto ministeriale dove si dice che «nei laboratori facoltativi di rete, si assicura la valorizzazione dei talenti artistici e musicali».

Mi sono chiesto perché non si debbano assicurare anche i talenti linguistici, informatici, scientifici, matematici o sportivi. E la risposta che mi sono dato dice che siamo noi musicisti per primi a non credere alla musica per tutti, ma solo o soprattutto per chi è benedetto da dio per il suo talento precoce. Ne consegue la didattica che seleziona, che accoglie ed elimina (tu sei intonato e quindi canti, tu non canti perché sei stonato) e, come conseguenza finale, l'ignoranza musicale degli italiani. Altre discipline hanno capovolto questo assunto: sono finiti gli esoneri da educazione fisica perché giustamente si pensa che, se qualcuno ha carenze motorie, è utile offrirgli maggiori opportunità per far attività fisica e non di meno.

Io sogno una scuola così per la musica. Chi è stonato o non sente la pulsazione ritmica frequenterà più ore di musica per recuperare il "deficit", non il contrario.

Ma prima dei consiglieri del ministro, a mutare questa visione della scuola dobbiamo essere noi musicisti e la comunità artistica

in genere. E poiché anch'io vengo da una biografia di selezioni precoci, che ha anche i suoi vantaggi, soprattutto per la comodità degli insegnanti, desidero confrontarmi su questo tema e sono quindi interessato a conoscere altre opinioni.

Si può proporre un itinerario educativo che, nel formare la persona, non precluda ma anzi favorisca la formazione di base del futu-

ro artista? E nella formazione del futuro artista dobbiamo considerare l'educazione alla persona anche attraverso le nostre discipline o delegarla solo alle altre?

Non sono domande inutili, sulle quali è bene aprire un confronto approfondito: dal mio punto d'ascolto la scissione fin da bambini dei due percorsi non ha favorito né l'educazione musicale, né la formazione professionale musicale.

Note

¹ Delalande F., 1992, "Il gesto musicale. Dal senso motorio al simbolico. Aspetti ontogenici", in *Dall'atto motorio all'interpretazione musicale*, Edizioni 10/17, Salerno. Cfr. anche Delalande F., 1993, *Le condotte musicali*, a cura di Guardabasso G. e Marconi L., Clueb, Bologna. Delalande F., 2001, *La musica è un gioco da bambini*, ed. it. a cura di Disotero M., FrancoAngeli, Milano.

² Sachs C., 1996, *Storia della danza*, il Saggiatore, Milano.

L'apprendimento cooperativo nelle attività espressive

FRANCA MAZZOLI

Può l'arte diventare parte integrante di un curriculum scolastico?

Io credo proprio di sì, anche se non sempre l'incontro tra queste due ottiche produce risultati interessanti ed equilibrati, perché quando le esigenze artistiche si impongono su quelle educative le attività proposte ai bambini diventano di solito troppo complesse e pretenziose, e non è certo migliore la situazione che si crea quando le esigenze didattiche avviliscono l'esperienza artistica, riducendo il suo significato ad alfabeti semplificati da apprendere o, ancor peggio, da esibire.

Nonostante queste difficoltà, credo che oggi sia molto importante riuscire a portare nella scuola di tutti percorsi di apprendimento legati all'educazione alle arti e in particolare, nel nostro caso specifico, alla danza.

Lo studio di tutte le arti (danza, musica, teatro, arti visive, cinema) aiuta infatti a sviluppare quelle modalità di percezione e di pensiero non lineare ma invece flessibile, divergente, intuitivo, sempre più invocate come obiettivo formativo irrinunciabile, ma ancora assenti

in una quotidianità scolastica un po' troppo conformista, anche quando segue gli ultimi dettami della didattica e dichiara come obiettivo la creatività degli allievi.

Ma è necessario che, pensando a una presenza della danza nella scuola come esperienza inscritta nell'educazione alle arti, non si punti a una prima alfabetizzazione, che finirebbe col proporre una semplificazione banale di uno dei suoi molti linguaggi, ma ci si orienti invece alla proposta di contesti, adeguati alle effettive capacità degli allievi, nei quali si possano sperimentare i tre processi comuni all'apprendimento di ogni educazione artistica: fare, creare, osservare.

La compresenza di queste componenti è indispensabile in qualunque percorso di danza educativa, anche se di breve durata e proposto ai bambini più piccoli: perché solo un'esperienza che offre la possibilità di sperimentare l'intreccio tra queste tre operazioni, profondamente integrate nel lavoro artistico, può consentire un approccio alla danza come linguaggio. Preferisco quindi un'esperienza di danza che non promette *performances*

immediate, ma piuttosto un contatto con un ambito linguistico che consenta ai bambini di sperimentare direttamente alcune delle sue molte possibilità espressive. In questa logica, anche i laboratori previsti dalla riforma possono diventare una modalità operativa favorevole per proporre situazioni di esplorazione individuale e collettiva basate sul fare, creare, osservare, nelle quali ogni bambino possa vivere concretamente esperienze di danza come possibilità di espressione e comunicazione.

Credo comunque essenziale che queste esperienze di laboratorio vengano organizzate e condotte con modalità di apprendimento cooperativo che riescano a intrecciare e a coordinare le tre azioni precedentemente indicate in un percorso di gruppo, saldando le scoperte individuali di ogni bambino in un patrimonio collettivo condiviso, nel quale tutti si possano riconoscere e che tutti possano utilizzare. A questa modalità di insegnamento/apprendimento si collega infatti la possibilità di realizzare due aspetti formativi importanti della danza educativa: la possibilità di vivere la propria corporeità in un ambito gratificante e non competitivo, e la valorizzazione del percorso cognitivo ed emozionale che costituisce la parte più importante dell'esperienza.

Ed è invece estremamente raro per i bambini sperimentare le possibilità espressive e motorie del proprio corpo in spazi che non prevedono modalità di addestra-

mento/allenamento già preordinati e quindi non propongono modelli prestabiliti con cui confrontarsi che, inevitabilmente, orientano a un confronto reciproco e alla ricerca di un'affermazione personale. E anche senza necessariamente considerare gli effetti disastrosi di un modello agonistico portato all'eccesso, poter sperimentare limiti e potenza del proprio corpo in contesti orientati all'espressione individuale che accolgono la differenza e l'integrazione tra movimenti, gestualità ed espressività diversi, al di fuori da ogni logica competitiva, è sicuramente un'esperienza importante per chi sta costruendo la propria identità anche attraverso il corpo.

Analogamente, la valorizzazione dei processi che nel gruppo si attivano e che possono essere via via analizzati, integrati, raffinati, aiuta i bambini a comprendere il significato culturale e sociale insito nella costruzione di ogni linguaggio e nella sua progressiva acquisizione e a sentirsi accreditato nella ricerca personale di una propria modalità comunicativa. Dunque il lavoro di gruppo diventa condizione favorevole per sostenere lo studio individuale, la ripetizione e le

prove, la ricerca e il confronto tra soluzioni diverse, componenti essenziali del percorso artistico troppe volte dimenticate da chi considera le opere d'arte come momenti assoluti e non collegati alla paziente elaborazione "artigianale" che in realtà le ha rese possibili. Anche l'esperienza della danza può far comprendere ai bambini che qualunque risultato deve essere considerato come punto di un approdo sempre parziale e non definitivo del processo di ricerca che lo attraversa.

Un'ultima considerazione riguarda la scelta di organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento del curriculum per fasce d'età, che si giustifica soprattutto per l'incertezza che ancor oggi esiste a proposito della futura scansione dei gradi scolastici, ma che vuole anche evidenziare la necessità di progettare l'intervento educativo mettendo in primo piano le competenze che i singoli allievi possono acquisire attraverso l'esperienza della danza, o possono invece essere applicati ad essa, perché già acquisiti in altri ambiti di apprendimento. Sappiamo bene che la divisione per fasce di età, come tutte le scansioni progressive, non evidenzia le

indiscutibili differenze individuali e gli inevitabili movimenti all'indietro o le zone d'ombra che invece i percorsi evolutivi del gruppo classe mettono in evidenza nel quotidiano. Ma ci sembra che, nel loro complesso, forse anche perché espressi in una terza persona, gli obiettivi specifici di apprendimento riescano a tracciare un percorso sufficientemente articolato e completo dei significati che l'allievo stesso può essere in grado di attribuire via via alle competenze personali che l'esperienza della danza fa emergere o valorizza, sulla base dei tre processi che sostengono tutto il curriculum: fare, creare, osservare la danza. L'intreccio di queste tre componenti può quindi creare una sorta di filigrana che attraversa l'esperienza e che, a poco a poco, può diventare cornice di apprendimento per chi la compie.

Nella futura capacità della scuola di animare quella filigrana, trasformandola in attività ed esperienze adeguate ai diversi contesti, sta la possibilità di far diventare la danza un linguaggio formativo della persona, riconoscendole l'importanza culturale che merita anche al di fuori di un contesto artistico e professionale.



diventa socio

L'associazione alla Siem è un'occasione preziosa per:

- partecipare e far progredire il dibattito pedagogico e didattico in ambito musicale;
- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale;
- intervenire nelle sedi istituzionali per ampliare e migliorare la formazione musicale in Italia.

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

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

I soci Siem hanno diritto a sconti:

- per l'acquisto di libri EDT (riduzione del 15%);
- per l'abbonamento al Giornale della Musica (offerto al costo di € 25 anziché 34).

Informazioni

Segreteria Siem:

telefono e fax 011/9364761

lunedì dalle ore 9.00 alle 12.00

mercoledì e venerdì dalle ore 15.30 alle 18.00

e-mail: segreteria@siem-online.it

Quando le sezioni territoriali attivano una scuola di musica

a cura di Annibale Rebaudengo

Prima o poi tutti sognamo di fondare una scuola come "la vorremmo noi". Due presidenti di sezioni Siem ci sintetizzano la realizzazione del comune sogno. Tra gioie e i dolori della gestione organizzativa emerge la soddisfazione di essere promotori di un progetto di educazione musicale, sollecitando e soddisfacendo le esigenze del proprio territorio.

Annibale Rebaudengo

I "Corsi di propedeutica musicale e di avviamento strumentale" della sezione territoriale Siem di Brescia sono stati avviati nel 1986, ospitati dal locale conservatorio, dove Annamaria Lorandi teneva corsi di propedeutica per bambini, avvalendosi della collaborazione di soci Siem. Superate alcune perplessità relative soprattutto allo sforzo organizzativo, erano stati in quell'anno introdotti cinque corsi di strumento (pianoforte, chitarra, flauto, violino e violoncello), cui i bambini potevano accedere, dopo il biennio propedeutico, all'età di sette anni, e un corso di musica d'insieme, che a quei tempi fece non poco storcere il naso ai benpensanti dello "studio strumentale duro e puro". D'altro canto, il naso di costoro dovette forzatamente raddrizzarsi quando, nella primavera del 1988, si tenne il primo microconcerto d'insieme: bambini entusiasti, attentissimi e concentrati, che a onta delle limitazioni tecniche ottenevano musica viva, palpitante e sicura nei suoi aspetti ritmici e intonativi. Quei bambini sono oggi universitari, alcuni hanno anche conseguito un diploma di conservatorio e collaborano attualmente in qualità di docenti nella stessa struttura, che negli anni si è radicata sul territorio, trasformandosi in un centro di ricerca didattica e di sperimentazione. Gli insegnanti, per la maggior parte molto giovani, lavorano in piena autonomia e libertà, pur sapendo di dover armonizzare il loro intervento educativo musicale con le finalità di formazione globale della personalità degli allievi, in particolare nei suoi aspetti creativi ed espressivi. In tale prospettiva, nel corso degli anni sono stati organizzati corsi d'aggiornamento sia sulla didattica strumentale specifica che sulla conduzione dei laboratori di musica d'insieme. Alla positiva unità d'intenti del corpo docente fa purtroppo negativo riscontro la persistente difficoltà a trovare una sede idonea e stabile. Attualmente i corsi sono ospiti di una scuola elementare per gentile concessione del Consiglio di Circolo e di un assessore alla Pubblica Istruzione che crede fermamente nella funzione della Siem sul territorio. Purtroppo l'esiguità dei locali disponibili e la limitata fascia oraria d'impiego rendono di fatto impossibile l'allargamento dell'iniziativa. I costi dei corsi sono comple-

tamente coperti dai contributi associativi, mentre sostegni *una tantum* dell'assessorato alla Pubblica Istruzione permettono l'acquisto di strumenti e l'organizzazione di corsi d'aggiornamento rivolti anche all'esterno.

Antonio Giacometti

Il Centro musicale 2000 della sezione Siem di Palermo è nato nel 1999, avviato da un gruppo di persone deluse da precedenti esperienze di corsi di musica ma consapevole di possedere le capacità per creare una scuola di musica autonoma. L'attività musicale si struttura su due aspetti complementari: *fare musica è piacevole sia individualmente che in gruppo; fare musica presuppone applicazione, metodo e rispetto di regole*. A oggi la scuola conta un centinaio di iscritti di età che varia da 3 a 60 anni e propone corsi livellati per età. Ai bambini fra 3 e 6 anni proponiamo corsi di propedeutica musicale e corsi di orientamento alla scelta dello strumento. A sette anni avviamo gli allievi allo studio di uno strumento musicale: un'ora a settimana di lezione individuale o in coppia più una di pratica corale. L'insegnante di strumento si occupa delle letture musicali immediatamente finalizzate al suonare mentre l'insegnante di pratica corale cura l'intonazione e la produzione vocale per imitazione e per lettura. Nell'anno successivo si aggiunge un'ora di musica d'insieme per tutti gli allievi, anche con competenze tecniche minime. Gli adolescenti e gli adulti frequentano soltanto il corso di strumento e, in occasione dei saggi, gli insegnanti propongono a classi aperte brani a due o tre strumenti tra loro diversi. Agli adulti è offerto anche un corso di coro dove si impara a leggere la musica, a impostare la voce, a cantare, in polifonia, repertori diversi. Gli strumenti proposti sono: arpa celtica, clarinetto, chitarra classica, chitarra elettrica, canto, batteria, flauto traverso, flauto dolce, pianoforte, violino, violoncello, sax. Al saggio di fine anno partecipano tutti i gruppi d'insieme. Nella scuola, aperta tutti i pomeriggi dalle 15 alle 20, si alternano circa 20 insegnanti, i più giovani dei quali sono affiancati da uno più esperto nella funzione di tutor. Gli operatori del centro frequentano i corsi di aggiornamento organizzati dalla sezione palermitana. I corsi sono autofinanziati con una quota mensile degli utenti. Chi si dedica alla gestione e alla conduzione dell'iniziativa "non molla mai un momento" perché soltanto un lavoro quotidiano e costante può mantenere un'organizzazione di questo tipo. Per maggiori informazioni potete visitare il sito www.centromusicale2000.it.

Anna Maria Prinziavalli

La conquista musicale delle città

EMMA BOLAMPERTI

«Un tuffo nei ricordi... quando bambino ti sporgevi dal balcone per scorgere in lontananza la banda cittadina, di cui già udivi i suoni. Quell'allegria marcia, quella musica festosa che si avvicinava sfilando sotto il balcone, con gli strumenti luccicanti, la buffa grancassa sempre ultima al corteo, divise e mostrine colorate... Un viaggio all'interno della città per scoprire che anch'essa offre delle occasioni (sempre più rare) per fare musica, e che anche una città può essere vissuta come un grande multi-sfaccettato strumento musicale».

Suonare la città, a cura di Enrico Strobino e Maurizio Vitali, del centro di studi Musicali e Sociali Maurizio di Benedetto, è un'affascinante raccolta di idee e percorsi per sperimentare, inventare, creare, adattare attività che rendano viva e partecipe la nostra città. Una città consapevole e felice di essere trattata come strumento musicale, e non un grande caotico cluster di clacson e rumori, dai quali oggi, per spirito di conservazione, siamo portati a estraniarci senza problemi, salvo poi brontolare al vociare di bambini che giocano nei parchi, nei cortili, negli androni condominiali.

Ci sono differenti modi di fare musica, c'è uno stretto legame fra musica e società, esiste una relazione fra l'essere di una comunità e il suo esprimersi musicale. Ecco che in questi progetti creatività, fantasia, diversità culturale e tematiche che nella nostra società generano tensioni e conflitti, trovano risoluzione in originali impatti armonici.

Il libro può essere diviso in due grossi blocchi. Nella prima parte si ha la descrizione di una serie di attività che possono essere realizzate

da enti, animatori, educatori con ragazzi e con la collaborazione di alcuni musicisti o artisti per ravvivare musicalmente ogni luogo della città, o portare l'esperienza musicale nel consapevole vissuto quotidiano dei ragazzi. La seconda parte, più tecnica, presenta l'analisi di materiali usati per alcuni progetti e per la realizzazione del cd accluso, partiture e schemi utili alla ricostruzione delle attività presentate.

Il contributo introduttivo di Mario Piatti ci invita a riflettere sulle implicazioni di un progetto che *sonorizza* la città. Attraverso la rilettura di passi di Rodari e Chambers si scopre la musica come «spazio alternativo», non un modo per evadere dalla realtà ma per indagarla per mezzo di diverse categorie della conoscenza.

Mario Piatti dice: «progetti sonori per educare... perché anche fenomeni extramusicali possano divenire materiale musicale, perché la musica offra vaste possibilità di sfogo alla creatività giovanile e sia voce di tutti anche delle minoranze, perché nella musica trovino soluzione armonica situazioni di tensione e conflitto, affinché gli spazi della musica diventino luogo di aggregazione e scambio interculturale, affinché fare musica sia memoria del passato e metafora di un futuro più sereno anche al fine di potenziare il legame fra scuola e territorio».

La prima parte, operativa, a cura di Maurizio Spaccacocchi, è una serie di progetti finalizzati a provocare la fantasia di animatori, musicisti, politici, amministratori.

Guiro-tarli, kazoo-mosche e altre orde di ragazzini-insetti-musicisti, invaderanno i parchi cittadini invitando l'ignaro passante a partecipare alla metamorfosi sonora e

si disperderanno così come sono venuti; palazzi interi diverranno una sorta di grande scatola musicale, le finestre di un piano del palazzo emetteranno una nota, un suono che si combinerà con quelli provenienti da altri piani in cangianti armonie secondo il progetto di un direttore che deciderà quali finestre saranno aperte o chiuse; e così via in un girotondo caleidoscopico di suoni e idee.

E ancora: campane, clacson, biciclette, segnali stradali, autoradio, scope e battenti di legno, tutto per fare musica.

Alcuni progetti, fra i cinquanta presentati, sono di facilissima realizzazione e possono essere una divertente esperienza per classi di scuole elementari o medie; altri, più spettacolari e articolati, prevedono l'ausilio della società di trasporto pubblico cittadina, impianti di amplificazione e microfoni, televisori e decoder satellitari, permessi e contributi da parte di un'amministrazione illuminata, che accetti, per un pomeriggio, di vedere scompagnata la tranquilla realtà del centro cittadino!

La seconda parte del volume, a cura di Arianna Sedioli e Luigi Bernardi dal titolo "Paesaggi sonori di una città" descrive l'esperienza educativa di una coppia di artisti che, per le scuole, hanno creato una serie di installazioni in sette stanze che porta i ragazzi a percorrere uditivamente spazi differenti del ravennate: il fiume Montone, la spiaggia di Casalborgorsetti, la pineta di San Vitale, Valle Baiona, sul ponte che porta a Porto Corsini, la darsena di Ravenna, con alle spalle la stazione ferroviaria, la basilica di Sant'Apollinare in Classe, la zona industriale di Ravenna, i campi agricoli in località Piangipane. Il tutto ricreato e rivisitato in una mostra tattile-uditiva in cui sorprendono e incantano il rumore del mare, il canto delle conchiglie, le macchine industriali, il silenzio del grano che cresce e riposa. Seguono in appendice alcuni lavori delle scolaresche che hanno visitato la mostra.

La terza parte del libro, a cura di Maurizio Vitali è ispirata al testo del filosofo angolano Pedro

Miguel: *Honga*. *Honga* è il fiume che, nel suo percorso dalle sorgenti alla foce, attraversa villaggi e spazi aperti, portando con sé speranze e attese.

«*Honga* è un fiume di musica. Scorre nelle città, scende fra le strade strette del borgo, si comprime e allunga nei budelli, si ferma e si dilata negli incroci, nelle piazzette, poi riparte improvviso in un'altra direzione [...]»

Il progetto "Animazione musicale per 17 musicanti" è stato realizzato realmente a Clusone, in Val Seriana, e a Barzio intorno al 1994. Il resoconto dettagliato dell'esperienza ci guida attraverso la scelta delle musiche (di cui sono forniti esempi) di alcuni compositori africani (Dudu Pukwana, Chris McGregor, Mongezi Feza, Jhonny Dyani, Abdullah Ibrahim), gli spostamenti di una band di fiati; i movimenti coreografici – schematizzati – che in ogni brano ricalcano l'andamento del corso d'acqua; i mutamenti della musica che, come il fiume nel suo snodarsi cambia volto mille volte, si adatta a luoghi e circostanze, valorizza e prende possesso della città, fino a giungere al delta.

L'ultima parte del libro è dedicata ad *Agorafonia*, il cd allegato. In particolare vengono prese in esame alcune situazioni del fare musica in città:

- rispecchiamento: cioè suonare come suona la città;
- arredamento: il concetto della *musique d'ameublement* di Satie o Milhaud, cioè quella musica di sottofondo che può essere o non essere ascoltata;
- allontanamento;
- spaesamento.

Sulla base di un *tape* preregistrato, ora udibile ora no, si snoderanno le 18 performance del cd.

Nel sottocapitolo "Trama esecutiva" sono presentati alcuni schemi per la realizzazione, il *timing* e la disposizione spaziale degli esecutori di alcuni brani; nella sezione "Materiali" sono forniti spunti letterari, partiture o estratti di partiture, descrizioni o suggerimenti che guidano l'ascolto e la comprensione delle azioni scenico-musicali del cd.

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Marco de Natale, "L'ascolto, una porta dell'immaginar-giocando in musica", *Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale* 2/3, maggio/settembre 2002, p. 2-8; Antonio Grande, "A proposito di ascolto", *Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale* 2/3, maggio/settembre 2002, p. 9-15; Salvatore Colazzo, "Dell'ascolto", *Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale* 2/3, maggio/settembre 2002, p. 16-; Sergio Lanza, "Osservazioni sparse sull'ascolto della musica", *Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale* 4, gennaio 2003, p. 8-17.

In alcune recenti pubblicazioni curate dalle due più importanti associazioni italiane che si occupano dell'analisi musicale (la Società Italiana di Analisi Musicale e il Gruppo di Analisi e Teoria Musicale) sono comparsi numerosi saggi sull'ascolto musicale.

Marco de Natale sostiene che, nei licei musicali di prossima istituzione, sia necessario insegnare non solo a suonare la musica, ma anche e soprattutto a saperla ascoltare, affrontandola come un linguaggio *sui generis*, che «non forma "oggetti", ma eventi», e che è dotato di strette relazioni con i linguaggi del corpo e con quelli delle altre comunicazioni non-verbali.

Antonio Grande recupera alcuni spunti lanciati da Paolo Russo in "L'ascolto: problemi e strategie di una tecnica 'didattica'" (*BeQuadro*, aprile/settembre 1996, n. 62-63, pp. 15-22), ragionando su come inserire l'ascolto in un corso di analisi musicale; vengono allora forniti alcuni esempi mirati soprattutto a individuare, in prospettiva ermeneutica, «quegli aspetti del linguaggio musicale che si fanno portatori di segnali circa una visione del Mondo, di una disposizione culturale ed emotiva, di uno stile esistenziale» (p. 13). Questi esempi possono essere confrontati con quanto a tale proposito suggerisce Mario Baroni ("Riconoscimento stilistico e contestualizzazione", in *Bollettino di analisi e teoria musicale*, numero monografico "La didattica musicale e l'analisi", a cura di Luca Marconi e Franca Ferrari, anno VIII numero 1, 2002, pp. 93-105); va comunque tenuto presente che Baroni si concentra su un altro contesto didattico, quello dei corsi di educazione musicale nella scuole medie e in quelle superiori.

Sergio Lanza, attraverso una serie di interessanti argomentazioni, afferma che se l'ascolto può fare a meno dell'analisi, l'analisi non possa assolutamente prescindere dall'ascolto; anche in questo caso suggeriamo un confronto con un altro testo recente, "Dall'ascolto all'analisi", di Enrico Strobino (pubblicato nella stessa rivista nella quale compare il sopracitato saggio di Baroni), che propone una serie di attività di educazione all'ascolto analitico realizzabili soprattutto con studenti delle scuole medie.

Meno immediatamente rivolto a questioni didattiche, ma dotato comunque di numerosi spunti di grande rilievo è lo scritto di Salvatore Colazzo, che esamina le diverse posizioni che l'ascolto musicale ha assunto nella cultura umana e i diversi modi in cui si è ascoltata la musica in diverse fasi della storia dell'umanità, facendo riferimento non solo a opere filosofiche sull'argomento, ma anche a quelle letterarie.

Errata Corrige. "Intrecci musicali tra globale e locale", di Maurizio Disoteco, segnalato in *Da non perdere* nel numero 129 del 2003, è stato pubblicato non in *Musicheria, Rivista telematica di Educazione Musicale*, bensì in *4e40. Rivista di formazione musicale*, 2003/2 e 2003/3.

I materiali musicali sono di provenienza particolarmente eterogenea: testi in prosa, *Appel de conques*, ossia un gioco musicale che si ispira al rituale della chiamata al tempio in Tibet, il ritmo dei battipali veneziani, ritmi tradizionali senegalesi, *non-sense* per coro, richiami dei venditori di strada di un secolo fa ecc.

Avrebbe aiutato molto, nella consultazione di questa parte del volume, una maggiore attenzione nel dare sempre un riferimento corretto fra traccia del cd audio e descrizione del brano musicale. A proposito della descrizione *Game-tal*, all'inizio è difficile capire se essa sia da riferirsi al brano 10 *Bandao* o al successivo *Suonare la città*.

In mancanza di una corrispondenza sempre efficace, sarebbe potuto risultare utile indicare accanto alla descrizione di ogni brano il

numero di traccia audio del cd, per un più semplice utilizzo.

Insomma se un appunto a questo libro si deve fare, esso riguarda gli apparati collegati al cd. Essi avrebbero potuto essere maggiormente puntuali. Non tutti, ad esempio, sono abituati alle notazioni impulsive come quella di *Burundi*, brano 15. Le poche informazioni fornite a riguardo spaziano, se vogliono essere la spiegazione che permette di analizzare e rieseguire in proprio il brano. Stando alle spiegazioni di p.121, all'interno della sottosezione «Dialoghi» al brano *Urlo* per chitarre elettriche dovrebbe seguire un *Canone inverso* per flauto e violino, che non si incontra nel cd, così come il successivo brano *Blues*. Si passa invece direttamente al brano *Dialoghi*, una lettura polifonica a 3 (narratori) di brani poetici, dove però le entrate delle

parti nel cd non sono esattamente quelle schematizzate nel libro.

Questa maggiore puntualità sarebbe auspicabile sia per una utenza professionale, sia perché il libro, nel suo intento divulgativo vorrebbe avere, come già ricordato, un'utenza molto ampia: insegnanti, animatori, amministrazioni pubbliche (settore educazione e cultura). Se un musicista può facilmente ritrovare il *fil-rouge* di questo cd, nonostante qualche piccola inesattezza, forse ciò è meno facile per un semplice e normale lettore.

Particolarmente esaustiva la bibliografia di questo connubio musicale-città.

Enrico Strobino, Maurizio Vitali (a cura di), *Suonare la città*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 160, € 13,50.

Capire la *popular music*

FULVIO BRAMBILLA

«Questo volume si rivolge soprattutto a chi, di fronte a un brano o a un insieme di brani di popular music, è interessato a comprenderne il funzionamento». Roberto Agostini e Luca Marconi, curatori del volume *Analisi della popular music*, aprono così la loro introduzione a questo bel testo. Il volume, che raccoglie una serie di saggi scritti da alcuni fra i più autorevoli teorici dell'analisi musicale (perlopiù di area anglosassone), è costituito da articoli firmati da importanti studiosi del settore della popular music come da teorici musicali a "tutto tondo". Una strategia, questa, che innesca una serie di positive re-

lazioni fra mondo colto e mondo popular e che si rivela ad esempio nella felice scelta di inserire un contributo di Allen Forte, che documenta l'interesse di uno dei più autorevoli analisti verso lo studio dei repertori extracolli. La scelta ci sembra tanto più appropriata in quanto la distinzione fra colto e popular, oggi, appare sempre più sfumata, soprattutto per quanto riguarda le espressioni musicali più innovative. La trasversalità di molta musica "contemporanea" e la difficoltà a circoscriverla in correnti musicali precise stimola pertanto una revisione del concetto di genere e obbliga l'ascoltatore, l'inter-

prete e lo studioso ad aperture "totali" verso la musica in quanto unicum. Del resto, come rileva Jean Molino, «le opposizioni fra livelli – musica "alta" musica "bassa" – fra generi e forme, sono sempre meno pertinenti: nel villaggio globale tutto è ormai azione e reazione, un ribollire che sconvolge la creazione musicale dei nostri tempi, come ben dimostra la consultazione dei siti musicali su internet».

L'ampia e argomentata introduzione è seguita da un glossario dei principali termini utilizzati nello studio della popular music: una sezione che, pur non potendo essere esaustiva, è particolarmente utile soprattutto per chi non è abituato a confrontarsi con termini certamente poco diffusi negli studi di analisi musicale e negli studi di popular music pubblicati in Italia.

Entrando più nello specifico, i saggi contenuti nel volume offrono interessanti spunti per capire la relazione tra uno o più testi musicali e chi li ascolta, vuoi che si tratti di un ascoltatore qualsiasi (ascoltato-

re empirico) o del target specifico del brano musicale, vale a dire l'ascoltatore al quale il singolo testo si rivolge (ascoltatore modello). Non mancano trattazioni che riguardano il rapporto tra musica e parola; la relazione tra uno o più testi e il sistema di regole grammaticali con i quali si confrontano; il rapporto fra testi di uno stesso repertorio musicale o fra brani di diversi repertori musicali.

Il primo contributo porta la firma di Rob Bowman e mostra quali configurazioni distinguono testi appartenenti al genere *southern soul*, un genere musicale promosso dalla casa discografica Stax Records negli anni che vanno dal 1959 al 1976 e caratterizzato da un sound basato sul gospel nero, sul blues, sul country e sulle prime forme di rhythm blues. Il *corpus* delle canzoni analizzate affronta testi interpretati da artisti quali: Otis Redding, Eddie Floyd, Sam and Dave, Isaac Hayes e Carla Thomas, quest'ultima vista anche nella sua veste di autrice.

L'articolo pone a confronto quasi un centinaio di canzoni che coprono un arco di tempo di quasi 15 anni: gli aspetti analitici interessano la strumentazione, la struttura formale, la costruzione armonica e melodica, il ritmo e l'arrangiamento. Particolarmente preziose le considerazioni sui timbri e sulla produzione. Lo scritto tocca anche argomenti relative alla tessitura musicale, le tecniche strumentali, di microfona e di registrazione, e si chiude con una serie di riflessioni sugli ideali estetici del "sound Stax", ovvero sull'identità sonora dell'etichetta di Memphis.

Così come l'intervento di Bowman, anche il saggio di Allen Forte cerca di capire quali potrebbero essere i criteri utili per confrontare un determinato repertorio di popular music, concentrandosi però prevalentemente sulla dimensione delle altezze. I testi analizzati sono quelli riferibili all'età dell'oro della canzone americana e comprendono autori come Cole Porter, George Gershwin, Richard Rodgers, Duke Ellington.

L'approccio dello studioso americano è orientato esclusiva-

mente a indagare gli aspetti compositivi di un testo musicale, tanto che l'interpretazione dei brani non viene minimamente sfiorata. Le metodologie utilizzate da Forte per analizzare le canzoni americane classiche degli anni Venti, trenta e Quaranta toccano anche alcune componenti dell'analisi schenkeriana: una dimostrazione, questa, dell'applicabilità del metodo anche a brani diversi da quelli considerati dal suo fondatore, e, per estensione, una dimostrazione dell'importanza concreta della trasversalità dei repertori.

Grazie agli strumenti del metodo schenkeriano, Allen Forte si propone di illustrare «la visione d'insieme» di un testo musicale. Per Forte «tale espressione sta ad indicare che lo studio dettagliato della superficie immediata della musica dovrebbe sempre condurre ad una migliore comprensione dei tratti ad ampio raggio». Notevole rilievo è dato ai processi di trasformazione delle armonie tradizionali attraverso criteri di «assimilazione», vale a dire di appropriazione di elementi esterni alle armonie tonali tradizionali o propri di altre culture (ad esempio, l'influenza della cultura afro-americana per quanto riguarda l'assimilazione delle *blue note* nelle armonie tradizionali). Infine anche l'organizzazione formale dei testi presi in esame è affrontata in modo abbastanza approfondito. Lo studio dimostra il sostanziale consolidamento del modello che deriva dalla "canzone Tin Pan Alley", pur rilevando qualche innovazione.

L'approccio analitico di derivazione tonale/schenkeriana è centrale anche nel contributo di Walter Everett: lo studioso intende indagare «la questione dell'ascolto schenkeriano degli eventi tonali presenti nelle musiche pop/rock». L'accostamento dei due scritti, sull'analogo argomento del confronto di testi di uno stesso repertorio, è motivo di grande interesse anche perché mentre lo scritto di Forte si basa su un repertorio del quale sono disponibili, oltre alle registrazioni fonografiche, gli spartiti o le partiture, quello di Everett si occupa di testi dei quali non ci si può affidare alla

parte scritta ma unicamente alle registrazioni fonografiche.

Il saggio esplora diversi possibili approcci analitici: dal principio della mescolanza dei modi (vale a dire la presenza nello stesso brano di inflessioni caratteristiche di altre modalità) allo studio della condotta delle parti; dall'individuazione di un percorso possibile per affrontare canzoni prive di una coerenza tonale complessiva allo studio del ruolo del contrappunto come sistema principale di governo della successione accordale; dall'analisi del raddoppio di un motivo melodico alla quinta superiore (*power chord*) allo studio della presenza di momenti atonali in un pezzo tonale.

Dopo il contributo di Everett il volume osserva altre questioni estremamente interessanti. Fra le più rilevanti ricordiamo la relazione tra la popular music e la corporeità; la necessaria centralità dell'interpretazione nell'analisi di repertori extracolli; l'attenzione per la grana vocale (qualità della voce) e per il trattamento elettronico della fonte registrata. In sostanza le novità di indagine e studio della popular music si allargano sempre di più, coinvolgendo nuovi, specifici e stimolanti aspetti.

Richard Middleton propone un'analisi del brano di Madonna *Where's the party?* e di *(Everything I do) I do it for you* di Bryan Adams. L'approccio ai due testi si "sposta", ancor più che nei precedenti saggi, dai tradizionali metodi analitici, utilizzati soprattutto per i repertori colti, verso indagini che tengono conto anche di processi – apparentemente secondari – come quelli antropologici e culturali: metodologie che, secondo lo studioso, dovrebbero essere applicate anche per il genere classico. In definitiva Middleton costruisce un ponte tra popular e colto. «Nel campo dell'analisi, il problema maggiormente avvertito nell'approccio ai metodi tradizionali consiste nella tendenza al formalismo; al contrario l'analisi della popular music ha insistito (correttamente a mio avviso) sulla priorità del *significato*. [...] Occorre trovare il modo di riportare

il primo piano le configurazioni create nei suoni stessi, senza necessariamente rientrare in un formalismo inadeguato».

L'articolo mette al centro del proprio interesse anche il movimento, aspetto fondamentale nella popular music. Vengono riportati schemi che esaminano la tessitura musicale in stretta relazione con una serie di gesti che la musica stimola o contiene intimamente. Infine, grande attenzione è data a un concetto basilare del «modello gestuale della canzone-tipo»: il *groove* ritmico (andamento ritmico).

Uno dei brani più famosi dei Pink Floyd, *Careful With That Axe, Eugene*, è l'oggetto dell'analisi di Cotner, per il quale il *sound* è il principale parametro di ricerca. In questo brano, gli accordi e le funzioni tonali assumono poca rilevanza, come dimostrano anche le affermazioni a nostro parere illuminanti che David Gilmour, chitarrista dei Pink Floyd, ha rilasciato durante un'intervista fatta da David Fricke che Cotner riporta nel saggio. Per Gilmour la canzone si basava sull'idea «in pratica d'un solo accordo. Stavamo solo creando tessiture e *moods* sopra quell'accordo, portandolo su e giù [...] aveva molto a che fare con la dinamica».

In definitiva il saggio intende mostrare come l'efficacia estetica del brano dipende dal perfetto equilibrio funzionale tra una scarsa trama accordale – da non intendersi banalmente come semplice – e una sofisticata ricerca timbrica. Percorrendo questa direzione, risultano molto interessanti e stimolanti le indagini compiute da Cotner sul trattamento elettroacustico.

Il volume si chiude con il contributo di Serge Lacasse dedicato alla messa in scena vocale e narrativa in *Front Row* di Alanis Morissette. Per il teorico canadese la tecnologia è uno dei principali elementi musicali con il quale si deve confrontare l'analisi. Non a caso Lacasse fa riferimento anche ad alcuni modelli teorici ripresi da un'opera di Moylan dedicata alle metodologie di acquisizione di tecniche di percezione da parte di aspiranti tecnici del suono o produttori.

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Pier Giuseppe Rossi (a cura di), *Formare alla progettazione*, Tecnodid, Napoli 2003, pp. 135, € 14,00.

La finalità e il percorso del testo sono specificati sin dall'inizio, nella Introduzione dell'autore: «come favorire l'acquisizione di competenze sulla progettazione e come costruire un materiale che possa essere utile per formare alla progettazione?». Il risultato è un'offerta di pratiche e di sensibilità differenti, in quanto il libro è il prodotto della collaborazione di un gruppo con competenze accademiche e competenze relative al tirocinio nella formazione primaria degli insegnanti, ambedue impegnate sul fronte della ricerca educativa e didattica. Esperienze positive e valide sono difficilmente generalizzabili; risulta invece più abbordabile un approccio di trasferibilità secondo criteri che poggiano sulla dialettica tra il nomotetico e l'idiografico, rintracciando le costanti di un percorso, gli elementi chiave e i concetti orientanti e discriminanti, mentre si mantiene la irriducibilità e la originalità dei singoli casi. Per questa ragione si propone qui uno studio di casi e non solo schede prescrittive per un progetto di tirocinio inteso come processo, che promuove soprattutto uno stile di lavoro nell'articolazione di differenti versanti: apprendimento continuo (professionalità come *lifelong learning*), progettazione, competenze, documentazione (portfolio) e formazione generale del soggetto (lo stile educativo).

Tre sono i criteri su cui si ispira il saggio fondativo di Pier Giuseppe Rossi: la dimensione dell'ascolto (articolato nello strumento del colloquio clinico e del colloquio euristico), la consapevolezza progettuale, che si collega alla possibilità di formare (ma anche di esercitare) comunità di discorso e comunità di pratiche (andando incontro a quel bisogno di appartenenza e a quella esigenza del comprendersi che tanta parte hanno nell'universo giovanile ma anche a livello della cooperazione fra insegnanti) e, infine, il concetto citato di «riattraversamento», ovvero la capacità di rileggere da differenti punti di vista e secondo momenti e scansioni differenti l'esperienza realizzata (e ciò si collega al paradigma della complessità in educazione). Non si vive soltanto per agire in maniera meccanica o utilitaristica ma per dare senso ai processi in cui ci si sente coinvolti, attraverso un dialogo continuo, con se stessi e gli altri.

Si tratta quindi di una *circolarità* che interviene come *disponibilità* a mettersi in gioco e a fare affidamento su di sé, che si incrocia con il piano lineare della programmazione (diacronia e sincronia non sono più in opposizione); una circolarità tesa a mediare tra soggettività, narrazioni, materiali, competenze, ri-attraversandole tutte.

La competenza viene definita come una «strategia contestualizzata»: le strategie sono costituite da una rete di conoscenze e di procedure, ma implicano anche la capacità di far incontrare queste conoscenze e queste procedure in contesti e relazioni umane differenti, così che la competenza appaia più vicina allo stile educativo di cui si diceva, intesa come «struttura generativa, di adattamento e di riorganizzazione creativa delle esperienze» (p. 31). Per cui: «Se nella valutazione degli obiettivi l'analisi della performance è l'elemento chiave, nella valutazione delle competenze tale parametro da

solo non è più sufficiente. Diviene essenziale l'analisi del processo, della coerenza tra pensato e agito del soggetto, della consapevolezza delle scelte effettuate soprattutto in relazione alle strategie» (p. 33). La competenza, intesa come potenzialità complessa, è composta da facce pluriverse che interagiscono tra loro continuamente, e una di queste facce è l'autovalutazione.

Il testo procede attraverso un lavoro di costruzione/decostruzione in merito all'analisi delle situazioni problematiche, che possono portare a sottovalutare le potenzialità del bambino, a modelli impliciti, dati per scontati, e a concezioni ingenuie, ad assunzione acritica dei contenuti teorici, per approdare alla progettazione modulare. Un'attenta analisi del termine modulo, sia di tipo operativo che concettuale, è svolta in un saggio del volume insieme alle differenziazioni avanzate in merito alle tipologie di programmazione (per obiettivi, per concetti, per progetti), non contrapposte bensì complementari. In tale cornice risulta importante la possibilità e la capacità di narrare il percorso di tirocinio tra supervisore, studente, docente, insegnante accogliente per pervenire a una sorta di coscientizzazione dei soggetti ivi implicati e nello stesso tempo per rafforzare il senso di condivisione di pratiche e di discorsi, nei confronti del percorso effettuato.

Il portfolio è uno strumento che illustra e rileva la pluridimensionalità della persona e delle sue *performances*: è un dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica e costituisce la possibilità di far acquisire al soggetto una sia pur embrionale capacità di autoanalisi e una competenza autovalutativa in rapporto a specifiche finalità; esso è caratterizzato dalla necessità di rendere palesi a se stessi e agli altri le scelte effettuate, le strade percorse e la riflessione sui risultati. Infine offre una visione d'insieme degli stimoli ricevuti e contribuisce a dotare la formazione di una coerenza interna.

Infine, la valutazione del percorso. Ogni valutazione quantitativa è contemporaneamente qualitativa in quanto i dati emersi vanno sempre interpretati, ed essi sono il risultato della specificità dei differenti contesti e delle interazioni tra le varie comunità di pratica, che non possono essere considerate come *background* costante nel tempo. Le finalità del progetto, i materiali per la documentazione, i modelli di progettazione e il ruolo del portfolio sono alcuni dei necessari elementi che scandiscono il percorso della valutazione della progettazione. Sulla base dei modelli di progettazione si sono prefigurati differenti percorsi di monitoraggio e di valutazione che prendevano in considerazione alcuni indicatori: le competenze acquisite, la ricchezza delle modalità operative e la consapevolezza delle e nelle scelte.

Tre sono stati i parametri di riferimento adottati nell'articolazione del lavoro: l'attenzione verso l'atteggiamento e la sensibilità dei soggetti implicati (studenti e alunni) rispetto alle loro richieste esplicite e implicite; la correttezza della gestione degli apprendimenti, propri e altrui; l'elaborazione e la proposta di compiti che potevano stimolare nei soggetti interesse, curiosità, emersione di problematiche, necessità di confronto e collaborazione.

Il testo è corredato di un efficace sunto (schede di lavoro per il tirocinio) che illustra le differenti pratiche esistenti nel campo della progettazione, di cui si è avuto una chiarificazione concettuale e una giustificazione sistematica nei capitoli precedenti.

L'articolo intende mostrare gli importanti aspetti del potere evocativo della manipolazione delle fonti sonore per mezzo della tecnologia: vale a dire il modo in cui la tecnologia, con mezzi sempre più ricercati (riverberi, ritardi, localizzazione sonora, equalizzazioni ecc.) offre una messa in scena sonora di straordinario effetto espressivo. Ad esempio mostra come un primo piano sonoro può essere ottenuto attraverso l'azione combinata di una presa del suono molto ravvicinata e un livello sonoro elevato nel *mix* finale. Le ricerche sono condotte principalmente attorno all'aspetto vocale, e la forma della canzone e la sua coerenza strutturale sono viste in funzione dei parametri musicali tecnologici. In sostanza, secondo Lacasse il trattamento tecnologico del suono è fondamentale per capire come è fatto il brano preso in esame. Al punto che la tecnologia diventa, secondo lo studioso canadese, il principale strumento del testo musicale, in grado di evocare spazi, scene, ambienti con grande maestria.

In definitiva il volume ci appare di grande interesse per gli studiosi di analisi musicale, ma ancora più stimolante potrebbe risultare per gli insegnanti di musica. Oggi la presenza della musica popolare è fenomeno dilagante e permanente della nostra vita quotidiana. Si pensi a quali dosi massicce di ascolto (volontario o meno) di tali repertori siamo sottoposti attraverso i mezzi di comunicazione (televisione, radio, autoradio, internet ecc.) o la semplice frequentazione di luoghi che appartengono alla normale vita quotidiana (supermercati, bar, pub, locali vari, negozi ecc). Comprendere e approfondire in maniera pertinente la *popular music* non può più essere solo una scelta di programma ma una necessità ineludibile.

Roberto Agostini, Luca Marconi (a cura di), *Analisi della popular music*, Periodico dell'associazione GATM-LIM, n. 2-2002, pp. 184, € 15,00.

L'arpa per i più piccoli

ROBERTA PESTALOZZA

Io suono l'arpa è una guida che intende avvicinare allo studio della musica i bambini di soli quattro anni di età. I bimbi con pochi anni non hanno ancora interiorizzato il concetto di difficoltà pertanto, secondo l'approccio della Bosio, basterà semplicemente illustrare, far vedere, insegnare con modi appropriati e tutto sarà possibile. In questa fase di apprendimento, il piccolo è naturalmente portato a imitare l'adulto; la gestualità strumentale, difficile da spiegarsi a parole, gli verrà comunicata dal vivo facendogli utilizzare semplici movimenti che già conosce e che possono servire per suonare lo strumento dell'arpa. A questo proposito la Bosio ha descritto nel libro in modo brillante e efficace, giochi, esercizi e confronti con esperienze motorie già acquisite, passaggi utili per l'assimilazione della postura necessaria (ad esempio: per spiegare la corretta posizione dei polsi viene indicata l'immagine delle mani sul manubrio quando si va in bicicletta). I capitoli riguardanti le posture sono forse la caratteristica più originale del lavoro di Gabriella Bosio; si tratta di pagine intere dedicate all'analisi dei comportamenti e dei movimenti necessari per iniziare a suonare lo strumento in questione (altezza e posizione dello sgabello, posizione dei piedi e delle gambe, posizione delle spalle, posizione dei gomiti e delle ascelle ecc.) rivolte a bambini molto piccoli, dalle dimensioni minute e dai movimenti ancora da definire.

Il metodo in questione trova sviluppo in due volumi: uno, a colori, rivolto ai bambini, l'altro viola in copertina (in bianco e nero all'interno) pensato sia per gli insegnanti sia per le persone che vorranno aiutare il percorso strumentale dei piccoli allievi, senza neces-

sariamente avere nozioni musicali (i genitori ad esempio).

Il libro dell'allievo, quello giallo, contiene tutti gli spartiti musicali scritti con notazione a grandi caratteri; i più piccoli troveranno, come in una specie di intavolatura antica, dei disegni-simbolo, piccole icone, che li aiuteranno a ricordare gesti, elementi tecnici o errori da evitare. Il libro degli adulti, quello viola, è diviso in due parti: la prima scompone e analizza la postura strumentale arpistica, mentre la seconda sviluppa gradualmente, capitolo per capitolo, il repertorio e la tecnica propri dello strumento. È interessante come la Bosio affronti l'analisi e lo sviluppo della gestualità e di come questa sia importante da tramandare all'allievo e costituisca un importante punto di partenza per diventare dei bravi musicisti.

Nella seconda parte del libro giallo, dedicata al repertorio e alla tecnica, i brani proposti seguono una successione logica. La scansione delle musiche è organizzata secondo l'impiego tecnico; si parte dall'uso di un solo dito (il secondo) poi di due dita (il primo e il secondo) quindi tre dita e infine quattro dita. Alla fine del libro l'allievo troverà per ogni brano, una lunga serie di variazioni ognuna delle quali focalizza un "modello tecnico" differente.

Bella stella, la danza del gallo e della gallina, l'elefante in tuta blu e tanti altri sono i titoli dei diversi temi musicali di questo libro accanto ai quali si trova un testo scritto che offre la possibilità di cantare sopra la musica. I testi delle filastrocche hanno per lo più animali come soggetti, come spesso succede nella letteratura per l'infanzia.

Accanto allo spartito e al testo di ogni brano sono raffigurate piccole icone: si tratta di una serie di

personaggi disegnati che, posti sopra la battuta musicale, segnalano e ricordano al bambino gli aspetti tecnico/gestuali trattati (la proboscide dell'elefante indica la posizione del secondo dito, il collo della giraffa sta indicare il pollice alto ecc.).

L'ampia presenza di colori, di giochi e filastrocche funzionali all'apprendimento della varie abilità è interessante e efficace anche pensando a allievi adulti curiosi allo studio dell'arpa.

Le principali scuole per arpa, quella di Reniè di Grandjany, quella della Grossi, quella di Watkins, e quella di Salzedo rivolgono la loro attenzione a allievi di un'età non inferiore agli otto anni. L'originalità dell'approccio di Gabriella Bosio consiste proprio nel sovvertire questo andamento: per la musicista torinese il bambino di soli quattro anni è già nelle condizioni per inaugurare un percorso di apprendimento musicale. In questa prospettiva l'ascolto, l'osservazione, l'attenzione alla condizione del bambino costituiscono presupposti fondamentali dell'insegnamento.

Gabriella Bosio, *Io suono l'arpa. Metodo intuitivo illustrato per piccoli arpisti a partire dai 4 anni d'età*, Musica Practica, 2002, pp. 158 (78 + 80), € 35,00.

LIBRI RICEVUTI

- AA.VV. *Un Natale da Re*, il racconto, il testo teatrale, le canzoni, le schede tecniche, il cd musicale, Curci Edizioni, Eri-Rai, 2003, € 15,00.
- AA.VV. *Il Re delle maschere*, il racconto, il testo teatrale, le canzoni, le schede tecniche, il cd con le canzoni e le basi musicali, Curci Edizioni, Eri-Rai, 2003, € 15,00.
- Kim Monika Wright, *Little piano school. Metodo di introduzione alla musica per bambini dai 2 ai 4 anni*, Edizioni Curci, pp. 200+54, € 28,00.
- AA.VV. *Fantasia di Natale 1*, materiali organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Curci Edizioni, pp. 28+parti staccate, 2003, € 13,00.
- AA.VV. *Fantasia di Natale 2*, materiali organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Curci Edizioni, pp. 28+parti staccate, 2003, € 13,00.
- R. Vinciguerra, *Il Rosso e il Nero*, materiali organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Curci Edizioni, pp. 16+parti staccate, 2003, € 13,00.
- AA.VV. *Best of spiritual & Gospel*, Edizioni Shott, pp. 100, 2003, s.i.p.
- Bill Readdy, *Christmas Jive. 15 facili arrangiamenti per pianoforte*, Edizioni Shott, pp. 22, 2003, s.i.p.
- Fritz Emonts, *Schott 20th Century Classic. 54 Piano Pieces from Janacek to Chick Corea*, Edizioni Shott, pp. 132, 2003, s.i.p.