

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 131 giugno 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

Ricerche e problemi

- 3 Mario Piatti
La formazione musicale in Italia: professionalità, mercato, sviluppo

Strumenti e tecniche

- 9 Alessandra Anceschi
Un modello di tirocinio per gli insegnanti di musica
16 Donatella Bartolini
Un percorso olfattivo alla ricerca del suono

Pratiche educative

- 24 Michela Chiesa, Marco Tovani
Scrivere un'opera nella scuola media
29 Lucia Giovanna Martini, Irene Mercone
Il valore della formazione dalcroziana nel curriculum dell'insegnante

Confronti e dibattiti

- 31 Rosalba Deriu (a cura di)
La scuola che verrà. Riflessioni sulla riforma
32 Giancarlo Cerini
Riforma della scuola: i nodi critici
35 M. Maddalena Patella
Scuola e mercato: un binomio possibile?
37 Franca Ferrari
Attività musicali per una convivenza civile
39 Maurizio Della Casa
Un impianto generale carente e nebuloso

Libri e riviste

- 41 Elita Maule
Nove testi musicali per l'ascolto
[su L.C. Baldo, S. Chiesa, *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Edizioni dell'Orso]
42 Luca Marconi, DA NON PERDERE
43 Mario Baroni
Le molte dimensioni del sapere pedagogico-musicale
[su T. Camellini, E. Maule, M. Piatti, M. Pisati, G. Porzionato, A. Rebaudengo, *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricercare per insegnare*, Ets]
44 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
46 Giovanna Guardabasso
La musica come lingua materna
[su E.E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci]

Rubriche

- 5 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Arrangiamoci con internet*
8 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Dissonanza*
14 Susanna Pasticci, PROVE DI ANALISI: *Analisi musicale: lettura di un testo a fronte*
22 Emanuela Perlini, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Marcetta di Bellori*
28 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Mare, rane, pesci, erba*
48 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM: *La Regione Piemonte e la Siem: un modello di collaborazione*

| | |
|------------------------|---|
| Roberto Albarea | docente di Pedagogia all'università di Udine |
| Alessandra Anceschi | supervisore del tirocinio, SISS – indirizzo musica, Università di Bologna |
| Mario Baroni | musicologo, Università di Bologna |
| Donatella Bartolini | docente di Pedagogia musicale, Modena |
| Francesco Bellomi | docente di elementi di composizione per Didattica della musica, Milano |
| Giancarlo Cerini | ispettore tecnico, Forlì |
| Michela Chiesa | docente di Lettere, Coreglia Antelminelli (Lucca) |
| Maurizio Della Casa | pedagogista, Mantova |
| Rosalba Deriu | docente di Pedagogia musicale, Firenze |
| Franca Ferrari | docente di Pedagogia musicale, Frosinone |
| Giovanna Guardabasso | docente di Pedagogia musicale, Rovigo |
| Luca Marconi | docente di Pedagogia musicale, Como |
| Lucia Giovanna Martini | docente nella Scuola dell'infanzia, Piglio (Frosinone) |
| Elita Maule | docente di Storia della musica per Didattica, Bolzano |
| Irene Mercone | docente di Educazione musicale nella scuola media, San Matteo della Decima (Bo) |
| Augusto Pasquali | docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna |
| Susanna Pasticci | ricercatrice all'Università di Cassino |
| M. Maddalena Patella | docente di Educazione musicale nella scuola media, Rimini |
| Emanuela Perlini | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |
| Mario Piatti | docente di Pedagogia musicale, La Spezia |
| Annibale Rebaudengo | docente di Pianoforte, Milano |
| Arianna Sedioli | operatrice musicale, Ravenna |
| Marco Tovani | docente di Educazione musicale nella scuola media, Coreglia Antelminelli (Lu) |
| Davide Zambelli | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |

B&S MEDUSA SAXOPHONE LINE
VINTAGE AMERICAN SOUND - CLASSIC EUROPEAN CRAFTSMANSHIP

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

La formazione musicale in Italia: professionalità, mercato, sviluppo

Prendendo spunto dai dati pubblicati nel rapporto Censis 2003, l'autore propone alcune considerazioni sulla formazione musicale in Italia, in rapporto al mercato e allo sviluppo di un'ipotetica area di eccellenza del Made in Italy.

MARIO PIATTI

Tutti sanno che il sistema dell'Alta Formazione Artistica e Musicale in Italia comprende le accademie di belle arti (46, delle quali 26 legalmente riconosciute), l'accademia nazionale di arte drammatica, l'accademia nazionale di danza, i conservatori di musica (54 più tre sezioni staccate), gli istituti musicali pareggiati (22) e gli istituti superiori per le industrie artistiche (4),¹ per un totale quindi di 128 istituzioni.

Non è la prima volta che queste istituzioni sono fatte oggetto di ricerche statistiche e di studi relativi al loro funzionamento e agli ordinamenti normativi e didattici.² Ma il rapporto Censis 2003 è il primo documento che analizza i dati relativi a queste istituzioni dopo l'avvio della riforma prevista dalla Legge 508. In questo contributo cercherò di esporre in modo sintetico non tanto i dati raccolti nelle circa 140 pagine del rapporto (compito arduo per lo spazio a disposizione), quanto piuttosto di indicare alcune cose che ritengo più significative, proponendo alla fine alcune telegrafiche osservazioni di carattere generale.

Evoluzione del sistema

Il rapporto del Censis si pone tre obiettivi esplicitamente dichiarati:

- *rappresentare e comunicare nella maniera più efficace la rete di strutture per l'alta formazione esistente, con la sue caratteristiche qualitative, la composizione degli iscritti e la loro evoluzione nel tempo;*
- *identificare attraverso un campione di diplomati gli effettivi esiti occupazionali di una tale formazione;*
- *approfondire la conoscenza di un segmento formativo ancora poco conosciuto al grande pubblico e alla potenziale utenza, soprattutto nel momento in cui esso è attraversato da un importante processo di riforma che ne sta precisando i contorni di 'alta formazione'.*

Riguardo al primo obiettivo, l'evoluzione del siste-

ma Afam, il dossier (pp. 3-29) evidenzia alcuni aspetti. Vediamoli in dettaglio.

Isritti

Da segnalare il progressivo incremento, negli ultimi quattro anni, del volume di utenza (complessivamente del 12,5%), arrivando a circa 62.000 studenti (45,0% maschi e 55,0% femmine). Molto limitato però l'incremento degli iscritti ai conservatori di musica, più sensibile negli Istituti musicali pareggiati. Poco più del 60% del totale degli iscritti Afam sono studenti dei conservatori di musica e degli istituti musicali pareggiati, mentre circa il 32% frequenta le accademie di belle arti. Da notare che un incremento specifico è relativo agli iscritti ai corsi sperimentali e post diploma (poco più del 10% del totale degli iscritti), che passano, in tutte le istituzioni, da 1637 (nel 1999-2000) a 6531 (nel 2002-2003). Nei conservatori si passa da 233 iscritti ai corsi sperimentali e post diploma del 1999-2000 ai 2456 nel 2002-2003 (quindi: + 2313), fatto che ha determinato il calo complessivo degli iscritti ai corsi istituzionali (-1586). Sempre negli ultimi quattro anni, si è passati dal 3,9% di studenti stranieri sul totale degli iscritti al 7,5 (nei conservatori dal 2,6 all'8,2).

Per quanto riguarda la suddivisione delle varie scuole dei conservatori e degli istituti musicali pareggiati, vengono qui rielaborati e sintetizzati i dati riportati nella tabella 5 del rapporto (cfr. tavole 1 e 2 a pagina seguente).

La suddivisione degli iscritti ai corsi sperimentali è fotografata nell'ampia tabella 8 del rapporto, che elenca ben 67 denominazioni di corsi sperimentali o di perfezionamento, dalle tradizionali denominazioni strumentali, fino a biblioteconomia e bibliografia musicale, costruzione strumenti musicali, educatori musicali, etnomusicologia, lied e oratorio, menagement della musica, musicoterapia, scrittura Braille e supporti didattici per disabili ecc.

Al di là del prendere atto dei dati numerici e delle

variazioni degli iscritti tra l'a.a. 1999-2000 e il 2002-2003 non è contenuta però, nel dossier Censis, nessuna analisi o considerazione relativa ai corsi sperimentali, cosa che forse sarebbe stata possibile solo incrociando i dati con le considerazioni quantitative e qualitative delle commissioni che hanno valutato, si fa per dire, le sperimentazioni.

Dislocazione geografica

Circa il 40% dell'utenza Afam frequenta strutture dislocate nel sud; il restante 60% circa si divide più o meno equamente tra le altre tre ripartizioni geografiche. Nello specifico dei conservatori di musica e istituti musicali pareggiati, per quanto riguarda l'a.a. 2002 il 16% circa degli studenti ha frequentato nelle strutture del nord ovest, il 24% circa nel nord est, il 15% al centro e ben il 45% nel sud e isole, mentre la dislocazione delle strutture vede il 15,4% nel nord ovest, il 33,3% nel nord est, il 15,4% al centro e il 35,9% al sud.

Personale docente

Il personale docente globalmente impegnato nelle istituzioni Afam era, nel 2002, di 8.686 unità (con un aumento del 10% rispetto al 1999, che vedeva 7.899 unità), con un rapporto medio alunni/insegnanti di 7,1 (6,5 nei conservatori e istituti musicali pareggiati); il personale docente dei conservatori, sempre nel 2002, era di 5.558 unità e negli istituti musicali pareggiati di 693 unità. Per quanto riguarda conservatori e istituti musicali pareggiati, il 16% circa lavora nel nord ovest, il 24% circa nel nord est, il 16% al centro e il 43% circa nel sud e isole.

Va notato comunque che il rapporto studenti/docenti è abbastanza equilibrato nelle varie zone geografiche: nell'a.a. 2002-2003 il rapporto è, per i conservatori e gli istituti musicali pareggiati, rispettivamente di 6,3 e di 6,5 nel Nord-Ovest, di 6,4 e di 6,3 nel Nord-Est, di 6 e di 5,1 nel Centro e di 6,6 e 7,8 nel Sud e Isole.

Diplomati

Il numero dei diplomati nel 2002 è stato di 7.252 unità, con un incremento del 22,7% rispetto al 1999, dovuto, secondo il dossier del Censis, all'incremento dei diplomi nei corsi sperimentali e dei post diplomi (nei conservatori e istituti musicali pareggiati però l'incremento si attesta sul 12% circa); nei corsi istituzionali infatti, la variazione percentuale tra il 1999 e il 2002 si attesta sul 3,6%. Da notare però che, per

quanto riguarda i conservatori e istituti musicali pareggiati i diplomati nei corsi istituzionali nel 2002 sono stati 2.984 (2.675 dei conservatori e 309 degli istituti musicali pareggiati), rispetto ai 3.233 del 1999 (2.906 + 327), mentre nei corsi sperimentali sono stati 1.047 (921 + 126) nel 2002 e solo 17 (nei conservatori) nel 1999.

Il dossier conclude che «in relazione ai diplomati dell'Alta Formazione Artistica e Musicale [...] è innanzitutto opportuno sottolineare che, in linea con l'andamento incrementale del volume d'utenza, si registra un aumento consistente dell'output complessivo del sistema» (p. 27).

Qualche telegrafica osservazione

Impressionante il dato che un quarto degli studenti dei conservatori sia iscritto alla scuola di pianoforte, anche nei corsi sperimentali.

Una riflessione andrebbe fatta sulla dislocazione territoriale delle istituzioni, in rapporto a studenti e docenti. Mancano però dati significativi di rapporto percentuale con la popolazione studentesca globale del sistema post secondario che ci farebbero capire meglio il valore dei dati assoluti e percentuali, sia sul numero delle istituzioni Afam sia sul numero degli studenti nelle varie zone del paese. È da segnalare comunque il fatto che, nell'a.a. 2002-2003 circa il 43% dei docenti di conservatori e istituti musicali pareggiati risulta impiegato nelle istituzioni di Sud e isole, anche se il rapporto numerico tra studenti/docenti è equilibrato.

Mancano dati significativi relativi al corpo docente⁴, come differenziazione maschi e femmine, età, residenza in rapporto al luogo di lavoro, docenti con contratto a tempo indeterminato e supplenti ecc. Personalmente ritengo che un'analisi di questi dati potrebbe dare indicazioni significative anche in merito allo sviluppo della qualità del sistema.

Positivo infine l'incremento dei diplomati, che sembra avvalorare l'ipotesi di una minore dispersione scolastica negli ultimi anni di studio, combinato con l'aumento del numero dei diplomati che si iscrivono ai corsi di specializzazione post diploma.

Esiti occupazionali

In relazione al secondo obiettivo della ricerca Censis – gli esiti occupazionali dei diplomati dell'Afam – il rapporto spiega innanzitutto la metodologia di indagine

Tav. 1 - Iscritti ai corsi istituzionali dei Conservatori

| | 1999/2000 | 2002/2003 |
|------------------------------|-----------|-----------|
| Pianoforte | 9.037 | 8.193 |
| Fiati (Clarinetto, flauto, | | |
| Tromba e trombone, Saxofono) | 6.018 | 6.447 |
| Archi (Violino, Violoncello) | 4.963 | 4.661 |
| Canto | 2.403 | 2.343 |
| Composizione | 1.947 | 1.929 |
| Chitarra | 1.679 | 1.639 |
| Altro ³ | 8.129 | 8.118 |

Tav. 2 - Iscritti ai corsi istituzionali degli istituti musicali pareggiati

| | 1999/2000 | 2002/2003 |
|------------------------------|-----------|-----------|
| Pianoforte | 1.114 | 1.438 |
| Fiati (Flauto, Clarinetto, | | |
| Tromba e trombone, Oboe) | 779 | 952 |
| Archi (Violino, Violoncello) | 465 | 650 |
| Chitarra | 163 | 258 |
| Canto | 151 | 220 |
| Altro | 678 | 695 |

seguita e differenzia l'analisi dei dati raggruppando da un lato conservatori, istituti musicali pareggiati e accademie; dall'altro accademia nazionale di arte drammatica, accademia di danza e istituti superiori per le industrie artistiche.

Nel dettaglio l'indagine, per quanto riguarda conservatori, istituti musicali pareggiati e accademie, è stata condotta considerando l'output degli ultimi tre anni, individuando «... due campioni distinti, relativi ai diplomati nel 2000 e ai diplomati nel 2002, cui è stato somministrato telefonicamente un questionario strutturato», con riferimento ad analoghe indagini Istat sugli esiti occupazionali di diplomati e laureati.

Le considerazioni del dossier sono articolate in tre punti: il profilo degli intervistati, le scelte e gli esiti formativi, la condizione occupazionale.⁵

Il profilo degli intervistati

Il campione era costituito da 1.373 diplomati (di cui il 58% donne): 697 hanno conseguito il titolo nel 2000 e i rimanenti 676 nel 2002. L'età media del conseguimento del diploma: 25,4 anni nel 2000 e 26,5 nel 2002, con la maggioranza dei diplomati non sposati (84,7% nel 2002 e l'80,2% dei diplomati nel 2000, con leggera predominanza degli uomini rispetto alle donne), circostanza determinata dal fatto, come sottolineato nel rapporto, che tra gli intervistati risulta una «presenza significativa di persone che stanno continuando a studiare o di occupati in lavori non stabili» (p. 35). Dai dati rilevati si evidenzia anche una certa mobilità sul territorio nazionale in relazione alla sede di residenza e alla sede di studio, in particolare tra sud e centro e tra nord-est e nord-ovest.

Arrangiamoci con Internet

AUGUSTO PASQUALI

Buongiorno ragazzi. Chi è assente? Nessuno? Bene. Allora incominciamo subito a lavorare sul concetto di orchestrazione e di arrangiamento che abbiamo già affrontato la settimana scorsa in classe. Oggi continueremo collegandoci ad alcuni siti Internet che, sono certo, non mancheranno di divertirvi e di farvi capire alcune cose importanti. Provate quindi a collegarvi con la *Kidzone* (o Sezione Ragazzi) della New York Philharmonic (www.nyphilkids.org). Il sito è molto bello, pieno di idee e stimoli vari, ma voi non fatevi distrarre e cliccate su "Composition Workshop" e da qui su "Orchestration Station". Ci siete? Lo so, ci vuole un po' di tempo per caricare il programmino, ma, vedrete, ne varrà la pena. Esso ci permette infatti di ascoltare le prime battute di un brano famoso, *Il vecchio castello*, del compositore russo Mussorgskij.

Dapprima lo possiamo ascoltare nella versione originale per pianoforte solo, quindi nella versione orchestrata da un altro musicista, il francese Maurice Ravel. Visto come cambia? Ma il bello viene adesso, perché tocca a voi provare a orchestrare questo stesso brano. Come vedete, ci sono tre righe musicali e per ognuno di questi dovete scegliere (fra tromba, trombone, oboe, clarinetto, violino e violoncello) gli strumenti che lo devono eseguire. Come se non bastasse, potete intervenire sul volume di ciascuna parte (con le levette rosse sulla destra) e persino modificare lo stile di esecuzione (legato, staccato ecc.), cliccando sul disegno del direttore d'orchestra. Allora via, divertitevi a combinare, mescolare, impastare i vari timbri strumentali, fino ad arrivare all'orchestrazione che più vi soddisfa.

Ora però basta, perché dobbiamo visitare un altro sito assai ben fatto, *Sound Lounge* del Continental Harmony Project (www.pbs.org/harmony/soundlounge). Qualcuno ricorderà che qualche tempo fa avevamo già navigato da queste parti per ascoltare delle ninnananne, ma oggi clicchiamo sulla sezione *Composer's Brain*. Ancora un po' di attesa per il *downloading* ed ecco che una voce (in inglese, ma voi non avete problemi...) ci spiega cose che dovrete già sapere: le note sul pentagramma, la loro diversa durata ecc. Possiamo anche verificare l'importanza del ritmo e della velocità nella fisionomia di una melodia. La parte più interessante è però l'ultima: infatti si arriva a un piccolo *sequencer* che ci permette di arrangiare una breve melodia. Vi sono quattro tracce distinte (per la melodia, per la base armonica, per quella ritmica e per il basso) e ognuna di queste a sua volta prevede quattro opzioni. Ciascuno di voi incominci combinando solo due tracce, poi ne aggiunga una terza, tenendo per ultima quella melodica che verrà inserita solo quando il risultato vi soddisferà. Adesso che avete preso confidenza con il programma, provate ad arrangiare il brano per determinati usi che se ne potrebbero fare: ad esempio pensate di usarlo per uno spot pubblicitario, oppure per far ballare i ragazzi in discoteca, oppure ancora per commentare un documentario televisivo. Quale *sound* è il più adatto per ciascuna destinazione?

Dato che la campanella sta per suonare, uscite dal programma e chiudete il computer: il lavoro sull'arrangiamento lo continueremo in classe la prossima volta. Non dimenticate quindi di portare a scuola i vostri strumenti, perché toccherà a voi suonare. Arrivederci.

Per quanto riguarda la condizione socioeconomia della famiglia di origine «non si rileva una decisa predominanza di persone appartenenti a nuclei di livello socio-economico medio-alto» e nemmeno la predominanza di «una tradizione familiare nella scelta di un percorso di studio artistico e musicale e/o l'appartenenza degli intervistati a élite artistiche e musicali. [...] Il profilo prevalente della famiglia di origine è quello di una piccola borghesia, con padre impiegato, tecnico o ufficiale subalterno e madre casalinga» (p. 37).

Le scelte e gli esiti formativi

«Ai diplomati è stato chiesto di specificare l'indirizzo di studio prescelto nell'ambito del segmento musicale o di quello artistico, anche per verificare eventuali problematiche di inserimento lavorativo correlate a un determinato indirizzo». Ecco le percentuali indicate nel dossier: pianoforte 23,6; canto: 8,1; violino: 7,7; flauto: 6,8; tromba e trombone: 6,7; didattica della musica: 6,4; altre musiche (jazz, elettronica, vocale): 5,9; chitarra: 4,2; viola e violoncello: 4,2; composizione e direzione d'orchestra: 2,7; musica e direzione corale: 2,0; strumenti a percussione: 1,2.

Un secondo aspetto è la durata effettiva del percorso di studi effettuato, inferiore al percorso teorico, vista la possibilità, nei conservatori e istituti musicali pareggiati, di sostenere esami come privatista. In effetti, tra gli intervistati, la percentuale dei privatisti è del 44% dei diplomati nel 2000 e del 35,1% di quelli del 2002, fenomeno che andrà a sparire visto che la riforma in corso impedisce di sostenere l'esame finale senza aver frequentato i corsi triennali di I livello e i corsi biennali di II livello.

Viene inoltre preso in esame il fenomeno del conseguimento anche di un titolo universitario, oltre che del titolo Afam (da parte del 10,6% di diplomati dei Conservatori/istituti musicali pareggiati nel 2000 e del 6,9% di diplomati nel 2002). Secondo quanto riportato nel dossier tale fenomeno, per quanto riguarda gli studenti dei Conservatori/istituti musicali pareggiati, è dovuto a un mix di fattori, quali il limite, fino alla legge 268 del 2002, della valenza giuridica del titolo finale; la possibilità di non frequentare, sostenendo esami come privatisti; «una scarsa considerazione del percorso musicale come un vero e proprio percorso professionalizzante e la presenza di un numero consistente di studenti a livello poco più che amatoriale» (p. 50).

La condizione occupazionale

Questo capitolo del rapporto è abbastanza complesso, per la quantità di dati e tabelle riportate e per le analisi dettagliate, per cui può risultare riduttivo semplificarlo in poche righe.

Dai dati raccolti è possibile, secondo gli analisti del Censis, evidenziare «uno scenario occupazionale moderatamente positivo. Nel complesso, a tre anni e a un anno di distanza del conseguimento del titolo lavora, rispettivamente, il 63% e il 53,3% degli intervistati» (67,6% e 56,4% per i diplomati al conservatorio o istituti musicali pareggiati).

Importante il particolare che «l'impegno in attività

coerenti con il titolo conseguito è più diffuso tra i diplomati del segmento musicale», sia per i diplomati da un anno (il 30%) che per i diplomati da tre anni, che salgono al 40,8%; mentre abbiamo (sempre per i conservatori) il 14,3% in cerca di prima occupazione dopo un anno, che scende al 9,6% per i diplomati da tre anni e il 34,9% che prosegue ulteriormente gli studi.

Se si correlano i dati occupazionali con gli indirizzi di studio maggiormente seguiti, il rapporto Censis segnala «le buone performance occupazionali della composizione e direzione d'orchestra con il 50% di diplomati del 2002 e il 66,7% di diplomati nel 2000, con occupazione coerente; le buone prospettive di lungo periodo della didattica della musica, che passa dal 29,6% di occupazione coerente a un anno di distanza dal diploma, al 61,5% dopo tre anni, e di viola e violoncello, che passa dall'11,1% di occupati coerenti del 2002 al 58,8% del 2000 [...]; le difficoltà occupazionali per chi studia flauto, pianoforte, violino» (p. 59).

L'ultima parte di questo paragrafo del rapporto prende in esame il livello di coerenza del lavoro con il titolo di studio conseguito, evidenziando gli aspetti legati alla tipologia dei contratti di lavoro, al tempo medio impiegato mensilmente, alla mobilità sul territorio, al tempo intercorso tra conseguimento del diploma e inizio del lavoro (mediamente circa un anno, anche se si evidenzia come il 70,8% dei diplomati di conservatorio/istituti musicali pareggiati del 2002 ha iniziato l'attuale lavoro 'coerente' prima del conseguimento del titolo), ai canali attraverso i quali si è ottenuto il lavoro, al trattamento economico (ritenuto generalmente soddisfacente), alle prospettive di carriera (in maggioranza i diplomati sono ottimisti) e di mobilità professionale (il 45% dei diplomati di conservatorio è soddisfatto in merito alla stabilità/sicurezza del lavoro).

Altre considerazioni analitiche evidenziano come «la discriminazione di genere non sembra essere una realtà avvertita nel settore artistico-musicale», sia per la ricerca del lavoro che per le prospettive di carriera, mentre c'è una buona percentuale di intervistati che ha espresso la volontà di cambiare lavoro, a prescindere dal grado di soddisfazione espresso in merito al lavoro attuale. Per i diplomati di conservatorio questa spinta sembra essere soprattutto di tipo economico.

Nel paragrafo relativo ai diplomati con occupazione non coerente con il titolo di studio Afam conseguito, tra i vari aspetti si evidenzia come «la possibilità per gli studenti di conservatorio di seguire parallelamente sia il percorso musicale sia un percorso universitario (possibilità non più prevista dalla riforma in atto), fa sì che tra gli intervistati vi sia una quota non indifferente di diplomati al conservatorio che svolge un lavoro coerente con un altro titolo di livello superiore posseduto» (p. 88).

Infine, per quanto riguarda i diplomati in cerca di prima occupazione, in relazione al tempo effettivo di ricerca attiva di lavoro va rilevato come sia alta la percentuale (complessivamente circa il 73% tra i diplomati nel 2000) di coloro che cercano lavoro da due tre o più anni. C'è comunque una buona percentuale di diplomati in cerca di prima occupazione che svolgono o

hanno svolto lavori occasionali (l'81,1% per i diplomati nel 2000, il 75,8% per i diplomati nel 2002). Gli ultimi dati riguardano i diplomati che hanno perso o lasciato un posto di lavoro (disoccupati in senso stretto, il 7,1% dei diplomati nel 2002 e il 9,9% di quelli nel 2000).

Il dossier si chiude con alcune annotazioni relative agli studenti, che rappresentano circa un quarto dei diplomati, e di questi «quasi la metà sta frequentando un corso universitario e una quota consistente un corso di specializzazione nell'ambito della propria formazione artistico-musicale» (p. 120).

Osservazioni conclusive

Dopo aver scorso le colonne di numeri, aver letto i testi e intuito il non scritto nel rapporto Censis, emerge un piccolo dubbio: se cioè, soprattutto nella prima parte del dossier, sono proprio questi i dati utili per capire le cose anche dal punto di vista formativo, dal punto di vista di una sociologia dell'educazione se non proprio di una pedagogia, e non solo per il commerciale Made in Italy sbandierato fin nel titolo del rapporto.

Il dubbio permane anche perché, se vale il principio che ogni ricerca non è neutra ma culturalmente orientata, e se l'orientamento di chi ha condotto la ricerca è quello espresso nelle prime righe della premessa del rapporto, si evidenzia il taglio aziendale tipico di questo governo e in particolare del ministro Moratti: «Pur in una congiuntura internazionale non facile l'Italia, ormai da anni, registra una grande capacità competitiva e un'affermazione di assoluta eccellenza in diversi ambiti riferibili alla cultura e alle arti. C'è qualcosa di più dell'essere il più importante bacino di storia e beni culturali, in quanto si va affermando sul piano internazionale uno stile di vita improntato alla creatività, alla cultura e alla qualità che trova nel marchio italiano un riconoscimento assolutamente unanime». Appunto: accanto al principio liberista della competizione applicato anche alla cultura e all'arte e a una rivendicazione di superiorità (ma di quale storia siamo il più importante bacino?), si evidenzia che la qualità delle cose non è data dalla sostanza del prodotto, ma dal 'marchio' per cui, come dice Naomi Klein, «... la crescita astronomica del potere culturale e patrimoniale delle multinazionali negli ultimi quindici anni può essere sostenibilmente ricondotta a un'idea apparentemente innocua concepita da teorici del menagement a metà degli anni Ottanta, secondo la quale le grandi aziende devono produrre principalmente marchi e non prodotti».⁶

Si sa come l'attuale responsabile del MIUR sia legata a doppio filo alle multinazionali e, unitamente al capo del governo, condivida in pieno le linee guida dell'accordo generale del WTO (Organizzazione Mondiale del Commercio) in merito agli accordi generali sul commercio dei servizi, compresa l'istruzione (GATS). Si aprirebbe allora qui un importante capitolo in merito alle prospettive che i movimenti no o new-global e i social forum stanno delineando,⁷ prospettive che sembra

facciano fatica a implementarsi nelle riflessioni pedagogico-didattico-musicali.

Ma questa è un'altra musica, per la quale cercasi urgentemente musicisti disposti a suonarla e a cantarla.

Note

¹ Fonte: sito web del MIUR. Si ricorda che al sistema universitario afferiscono 77 istituzioni, tra università, politecnici, ecc.

² Basta consultare i vari annuari del Cidim.

³ In 'Altro' dei Conservatori il rapporto Censis ingloba: percussioni, organo, didattica della musica, viola, oboe, contrabbasso, arpa, corno, jazz, fagotto, clavicembalo, musica elettronica, musica vocale da camera, flauto dolce, musica corale e direzione di coro, direzione d'orchestra, fisarmonica, viola da gamba, strumentazione per banda, basso tuba, liuto, mandolino, prepolfonia, mentre per gli istituti musicali pareggiati vengono compresi: composizione, contrabbasso, corno, viola, fagotto, saxofono, percussioni, didattica della musica, organo, arpa, fisarmonica, jazz, musica elettronica, liuto, clavicembalo, flauto dolce, basso tuba.

⁴ Alcuni dati sono comunque ricavabili dal sito web del Miur.

⁵ Nel dossier vengono fatti numerosi raffronti tra gli esiti dei conservatori/istituti musicali pareggiati e quelli delle accademie, raffronti che qui non vengono presi in considerazione per motivi di spazio.

⁶ N. Klein, *No logo. Economia globale e nuova contestazione*, Baldini& Castoldi, Milano 2001, p. 25.

⁷ Cfr. ad esempio Alessio Surian (a cura di), *Un'altra educazione in costruzione. Secondo Forum Mondiale dell'educazione di Porto Alegre*, ETS, Pisa 2003. Una riflessione sul versante del musicale è quella di Maurizio Disotero, "Intrecci musicali tra globale e locale. Cambiamenti, tradizioni, world music e altro. Parte I", in *4e40*, n. 2, maggio-agosto 2003. Cfr. anche la scheda "Da non perdere" di Luca Marconi sul n. 129 di *Musica Domani*, p. 43, che fa riferimento anche ad alcuni studi pubblicati sulla rivista *Musica/Realtà*.

Convegno dell'ISME "SOUND WORLDS TO DISCOVER" ISME 2004 TENERIFE, SPAGNA

Il XXVI Convegno dell'ISME, come già annunciato, si terrà a Santa Cruz di Tenerife (Isole Canarie - Spagna) dall'11 al 16 luglio 2004. Quest'anno l'ISME celebrerà il suo 50° anno di vita e ha rivolto uno speciale invito a tutte le associazioni che, come la Siem, sono le sue rappresentanti nazionali.

Il programma prevede una nutrita serie di eventi ispirati ai seguenti sottotemi: *Un mondo sonoro da conoscere; Un mondo sonoro da creare; Un mondo sonoro da interpretare; Un mondo sonoro da insegnare; Un mondo sonoro da sentire.*

Le relazioni, sotto forma di presentazioni orali o di poster, sono l'asse portante del convegno e toccano gli argomenti più svariati: dalla creatività alla formazione degli insegnanti, dalla musica etnica ai problemi dello studio di uno strumento, dallo sviluppo delle capacità musicali all'influenza degli aspetti socio-culturali ecc.

Vi saranno inoltre 14 tavole rotonde, con un maggiore spazio per il dibattito, nelle quali si affronteranno numerosi temi.

Vi saranno anche: quattro relazioni in sessione plenaria tenute da relatori espressamente invitati, molti workshops e moltissimi concerti tenuti da bambini e giovani procedenti da istituzioni di tutti i continenti.

Un posto di rilievo sarà occupato dalle nuove tecnologie: in una apposita area tecnologica verranno realizzate tutte le attività relative a tale ambito.

Non mancherà la zona dell'esposizione di libri, strumenti e materiali utili per la didattica musicale.

Stando alle notizie pervenute fin'ora, i soci che saranno presenti sono: Emilia Restiglian, Silvia Azzolin, Anna Rita Addressi e Johannela Tafuri.

Per ulteriori informazioni: www.isme2004.com

Dissonanza

FRANCESCO BELLOMI

Negli Studi per pianoforte di Johann Baptist Cramer (1771-1858), si trova una curiosa annotazione di Hans von Bülow (1830-1894): «Questo studio [il n. 38 in do minore], il più difficile nel suo genere di tutta la raccolta, dev'essere suonato in principio con la massima forza. Una attenzione specialissima richiedono i passaggi per *quarte* nelle battute 11-14 e in altre. Durante lo studio separato di queste, il Maestro potrà suonare le *seste* nella parte inferiore, per evitare allo scolaro l'ingrato effetto che ne deriva, in quanto che anche nei puri esercizi meccanici si deve dare importanza alla eufonia. Serviranno in tali casi a meraviglia le così dette *tastiere mute* che noi caldamente raccomandiamo».

Dunque, piuttosto di ascoltare, nello studio a mani separate, la sgradevolissima e dissonante sonorità della quarta giusta, il maestro aggiunge qualcosa per addolcire; tuttavia, non potendo essere sempre presente, meglio usare una tastiera muta. Viene da pensare che, durante il secolo XIX, ascoltare una dissonanza di quarta dovesse essere qualcosa da far sanguinare le orecchie. Noi sappiamo che nei primi esempi di polifonia la quarta era considerata, al contrario, uno degli intervalli armonici più consonanti. E in molta musica del novecento le quarte sono all'ordine del giorno: Hindemith ad esempio è pieno di quarte e per certo jazz si è coniato addirittura il termine di quartismo. In Debussy le quarte vuote sono utilizzate spesso per dolci sonorità lunari.

Allora? Le quarte sono dissonanze o no? In un giornale italiano del 1903, nella recensione di un concerto, ho trovato la seguente frase: «Sicché resta che quella di ieri sera la si può registrare come una nuova festa dell'arte, dove con somma gioia si risolve praticamente perfino la questione se la 4^a sia consonante».

Inutile dire che, a livello teorico non si è arrivati a nessuna soluzione fino a quando l'attenzione non si è spostata dal dato fisico alla sensazione. La quarta è più o meno sempre la stessa con minime varianti dovute alle differenti accordature e ai timbri utilizzati. La sensazione di che cosa sia una quarta cambia enormemente a seconda delle epoche e delle zone geografiche, cioè del contesto. Quindi, tutte le teorie su cosa sia una dissonanza che partono dalla misurazione del dato fisico (semplicità del rapporto matematico, presenza di armonici in comune ecc.) sono destinate a infrangersi davanti a imbarazzanti eccezioni e a comportamenti tanto anomali quanto umani.

Nei confronti della sensazione di dissonanza c'è, nella tradizione occidentale, uno strano atteggiamento: un misto di curiosità e rifiuto. Qualcuno ha rimproverato a straordinari musicisti (Bach, Mozart ecc.) di usare un po' troppe dissonanze ma altre persone o epoche successive hanno apprezzato proprio questa presenza che conferisce una grande energia al risultato sonoro. Come il *Manuale di Armonia* di Arnold Schönberg che riporta una impressionante progressione armonica contenuta nella sinfonia n. 40 di Mozart. In effetti quando ascoltiamo una musica povera di dissonanze, troppo eufonica, la sensazione è quella di una certa fiacchezza e prevedibilità. Talvolta è proprio noia. «Non c'è sangue» diceva il mio maestro.

In alcuni trattati settecenteschi di basso continuo si trovano indicazioni su come aggiungere dissonanze gradevoli ad accordi altrimenti consonanti. Oggi questi suoni vengono chiamati seconde aggiunte, seste aggiunte, quarte aggiunte e fanno parte del normale vocabolario armonico della musica del Novecento. Sembrerebbe di vedere un percorso storico lineare che ha portato gradualmente la dissonanza a emanciparci. Ma la realtà è probabilmente molto più complessa. Charles Rosen, nei suoi meravigliosi libri, parla di «dissonanza strutturale» nelle musiche del periodo classico. Una dissonanza che non riguarda il livello superficiale delle singole note ma che si instaura a un livello più profondo nell'accostamento brusco di aree tonali contrastanti. Haydn era un maestro in questi giochetti che non tutti i musicisti sanno cogliere.

Tutti gli esecutori che hanno dovuto fare i conti con qualche pezzo molto dissonante raccontano che, dopo un momento iniziale di fatica e dominato dalla sensazione di asprezza delle sonorità, si passa gradualmente a una situazione dove ogni dissonanza assume un suo significato, diventa logica e armoniosa, si finisce per innamorarsene. Robert Schumann scrisse della sonata op. 35 di Chopin: «Così comincia, e così finisce: con dissonanze, attraverso dissonante, nelle dissonanze. Eppure quanta bellezza nasconde anche questo pezzo!».

Una volta suonai a un matrimonio un piccolo brano di un autore vivente. Un brano molto tranquillo, diatonico e melodico, ma un po' più dissonante della implacabile *Ave Maria*. Un parente degli sposi venne a dirmi dopo la cerimonia: «Ai matrimoni non si suona musica dodecafonica!». Era, con tutta probabilità, un tipico caso di allergia da dissonanza.

Un modello di tirocinio per gli insegnanti di musica

Anche in Italia il tirocinio si sta faticosamente affermando come parte integrante della formazione dei futuri docenti che sperimentano così la loro capacità di collegare sapere, saper fare e saper essere.

L'autrice illustra il modello messo a punto dalla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'università di Bologna.

ALESSANDRA ANGESCHI

Il significato corrente che si attribuisce al termine *tirocinio* è quello di preparazione pratica necessaria a esercitare un mestiere o una professione e che si svolge, generalmente, sotto la guida di un esperto. L'accezione è quella abitualmente utilizzata per i percorsi che portano all'apprendimento di tecniche e comportamenti di varie professioni, tra le quali anche quella dell'insegnante.

L'*imparare insegnando* al fianco di una figura *tutor* è in Europa pratica consolidata; in Italia, invece, il tirocinio è esistito fino a qualche anno fa solo nella forma dell'apprendimento del "mestiere" di maestro di scuola elementare giacché in contesti educativi più "alti" (scuola media e scuola superiore) si riteneva necessario e sufficiente, per l'insegnante, coltivare il *sapere* tout-court, piuttosto che il *saper fare* o il *saper essere*.¹

Il merito di averlo introdotto come area caratterizzante e indispensabile alla formazione dei docenti sia dell'ultimo segmento della scuola dell'obbligo, sia della secondaria superiore, si deve all'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)² che nell'organigramma dell'impianto architettonico presenta il tirocinio come area complementare a quella generale, disciplinare e dei laboratori.³

In questi anni il modello si è definito in forme assai composite e differenziate a seconda sia delle sedi universitarie in cui ha preso corpo, sia degli indirizzi sui quali si è inevitabilmente conformato.⁴

Gli orientamenti che qui si delineano sono emersi all'interno dell'indirizzo *Musica e Spettacolo* della SSIS dell'Università di Bologna, e seppur non vogliano rappresentare il modello ottimale di programmazione delle attività di tirocinio, si pongono come proposta di percorso pensato e organizzato per dare forma completa alla formazione dell'insegnante di musica.⁵

Per ragioni di sintesi non si darà conto in questa sede né della specificità delle figure che ruotano attorno all'organizzazione didattica del tirocinio (in particolare il *supervisore*, figura di mediazione tra scuola e università, e il *tutor accogliente*, ossia l'insegnante di classe che

funge da mentore), né del significato che assume il tirocinio all'interno del percorso formativo dell'insegnante di musica; si presenterà qui unicamente l'articolazione oraria delle attività e i contenuti inclusi.⁶

Finalità e obiettivi del tirocinio

Il tirocinio concorre a sviluppare capacità di: *realizzare* autonomamente un apprendimento continuo e progressivo attraverso la rivisitazione delle competenze disciplinari e lo sviluppo di competenze metodologico-didattiche; *riflettere* sulle "grandi scelte" relative ai problemi educativi e correlare tali riflessioni con le diverse dimensioni della funzione docente; *controllare* i processi di insegnamento/apprendimento e progettare/attuare adeguati interventi. Il tirocinio si pone il perseguimento dei seguenti obiettivi: *osservare* e leggere criticamente i contesti scolastici; *assumere* responsabilità e prendere decisioni in contesti variabili; *individuare* e sperimentare metodologie finalizzate al raggiungimento di obiettivi e alla soluzione di problemi che mutano nel tempo; *collaborare* per il raggiungimento degli obiettivi generali dell'organizzazione scolastica; *assumere* atteggiamenti di flessibilità culturale e di disponibilità al cambiamento.

Sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento il tirocinio si propone di: *individuare* problemi e campi di indagine; *reperire* dati e informazioni adeguate; *individuare* obiettivi, strategie, vincoli, risorse.

Sul piano delle concrete azioni didattiche il tirocinio si propone di: *progettare* e realizzare interventi; *costruire*, utilizzare strumenti di analisi, controllo e verifica iniziale, in itinere, finale.

Modalità di articolazione del tirocinio

Le 250 ore destinate al tirocinio sono distribuite tra la fine del secondo semestre e il termine del percorso di

studi (vedi tabella 1). In relazione al luogo di azione dello specializzando, il tirocinio si suddivide in *tirocinio diretto* e *tirocinio indiretto*.

Per *tirocinio diretto* si intendono quelle attività di osservazione del contesto, valutazione delle opportunità di intervento, attuazione delle linee progettuali da svolgere presso la scuola accogliente. Per *tirocinio indiretto* si intendono le attività, da svolgere al di fuori della scuola, di preparazione all'inserimento nell'ambiente scolastico, di riflessione e discussione sulle esperienze condotte e di raccolta e rielaborazione dei materiali ai fini della stesura della *relazione di tirocinio* e della *relazione finale* (tesi di specializzazione).

In relazione invece sia alla scansione temporale delle fasi, sia alla tipologia degli interventi, il tirocinio si suddivide in: fase *osservativo-orientativa*, fase *elaborativo-progettuale*, fase *attuativa*. Sarà questo tipo di suddivisione che ci orienterà a un'indagine più dettagliata.

La fase *osservativo-orientativa* prevede inizialmente una serie di incontri (*Modulo zero*) che ha lo scopo di introdurre alla realtà scolastica. Tale modulo, per un totale di 40 ore, è centrato su contenuti relativi a temi generali di organizzazione della scuola e di impianto legislativo, prevede momenti di osservazione e di contatto con la realtà che accoglierà i tirocinanti, richiede la stesura di relazioni sugli argomenti trattati. Ulteriori incontri, per un totale di circa 30 ore, sono dedicati alla simulazione di attività didattiche e alla preparazione delle fasi di elaborazione del progetto di tirocinio. Tutti gli incontri sono curati e condotti dai supervisori.

Il percorso che conduce alla *tesi*, e che ha come car-

dine il progetto di tirocinio, si sviluppa ulteriormente in tre fasi.

1. *Tirocinio osservativo-orientativo diretto* (seguito dall'insegnante di classe e dal supervisore e inteso come proseguimento della fase sopra descritta) per un totale di circa 40 ore, che ha lo scopo di far conoscere e individuare gli elementi dell'attività docente cui riferirsi nella costruzione del progetto di tirocinio. Il tirocinante *confronta* la propria idea di scuola con la realtà del contesto scolastico in cui si trova a operare e *valuta* le modalità di intervento didattico sulla base delle osservazioni raccolte nella classe. *Rileva* i nodi problematici di natura socio-antropologica, psicologica, pedagogica e didattica sui quali focalizzare il successivo sviluppo dell'attività di tirocinio. *Verifica* le proprie motivazioni all'esercizio della professione docente.

2. *Tirocinio elaborativo-progettuale* (seguito dal supervisore, in parte dall'insegnante di classe e – all'occorrenza – dal relatore), per un totale di circa 50 ore di attività individuale e guidata, che ha lo scopo di sviluppare l'ipotesi di lavoro sulla base degli elementi individuati nel corso della fase precedente (di natura contenutistica, strategica, valutativa), con specifica contestualizzazione e pianificazione dell'attività successiva. Il tirocinante *acquisisce* padronanza nell'uso di strumenti di rilevazione-analisi-progettazione di percorsi didattici; *acquisisce* conoscenze e *sviluppa* capacità di interazione rispetto all'organizzazione complessiva della scuola. Sulla base delle competenze sviluppate nelle didattiche e nei laboratori e delle informazioni raccolte nella fase di osservazione strutturata, il tirocinante *procede* a elaborare un *progetto didattico*. Il progetto dovrà tenere conto di tutti gli elementi

| fasi | ore | attività dello specializzando | attività del tutor | attività del supervisore | attività del relatore |
|---|-------|---|---|--|---|
| orientativo-osservativa (modulo zero) | 40 | si documenta sull'organizzazione scolastica, segue incontri di presentazione del contesto, partecipa a riunioni di organi collegiali | introduce lo specializzando nella scuola | fornisce strumenti per l'osservazione, orienta alla comprensione dell'organizzazione scolastica | |
| orientativo-osservativa (preparazione al tirocinio) | 30 | partecipa alle attività di simulazione come attore e come osservatore; segue incontri di preparazione, orienta e predispone l'attività di osservazione in classe. | | fornisce strumenti per l'osservazione, la verbalizzazione, l'analisi e la valutazione delle attività di simulazione; fornisce strumenti per l'elaborazione del progetto. | |
| orientativo-osservativa (tirocinio in classe) | 40-44 | conosce le classi e partecipa alle attività didattiche | accoglie lo specializzando introducendolo nelle classi; propone la propria attività di docente all'osservazione del tirocinante | discute e aiuta a interpretare i risultati dell'osservazione; orienta e valuta le scelte dello specializzando | |
| elaborativo-progettuale | 50 | individua le linee di articolazione del progetto | orienta le scelte dello specializzando | orienta e valuta le azioni didattiche dello specializzando; suggerisce riflessioni | suggerisce, se necessario, aggiustamenti al percorso |
| attuativa (in classe) | 6-10 | realizza il progetto in classe | osserva, orienta e valuta le azioni didattiche dello specializzando | | integra, se necessario, l'operato del supervisore |
| rielaborazione/ riflessione | 80 | rielabora le azioni compiute, ordina le riflessioni, produce commenti | | orienta la riflessione in vista della tesi soprattutto per ciò che attiene alle azioni didattiche compiute e alla comparazione tra il progetto pensato e il progetto attuato | orienta la riflessione in vista della tesi soprattutto per ciò che attiene la messa a fuoco delle linee teoriche di riferimento rispetto alle scelte didattiche operate |

essenziali per una efficace programmazione (quali il profilo della classe e della sua evoluzione, finalità dell'insegnamento, obiettivi, metodologia, contenuti e verifica della loro acquisizione, gestione della classe, sussidi didattici ecc.), nonché dei tempi e modalità di innesto sul lavoro del docente di classe.

3. *Tirocinio attuativo* (seguito dall'insegnante di classe, dal supervisore e in parte dal relatore) prevede un minimo di 4 e un massimo di 10 ore; ha lo scopo di verificare e valutare la realizzazione dell'ipotesi di lavoro nella forma della co-docenza tirocinante-insegnante di classe. Sono inoltre previste circa 80 ore per la verifica e la valutazione dell'andamento del progetto stesso e per la stesura delle riflessioni conclusive (tesi).

Il cosiddetto *Modulo zero*⁷ costituisce, come s'è detto, il segmento iniziale del tirocinio osservativo-orientativo. Il suo obiettivo è l'acquisizione delle conoscenze generali che permettano al tirocinante di orientarsi nel primo contatto con il mondo scolastico e di conoscerne i principali riferimenti normativi, organizzativi e didattici.

Le 40 ore del modulo sono suddivise in tre fasi:

- incontri su temi generali (*organizzazione e legislazione scolastica, esame di stato ed esame di licenza media*, sintesi ed elementi orientativi relativi al *contratto collettivo nazionale del lavoro*);
- incontri su temi specifici dell'indirizzo (*lettura e commento dei programmi, laboratorio di comparazione e analisi dei libri di testo*);
- attività guidate all'interno della scuola (guida all'*analisi del Pof*, guida alla *partecipazione e osservazione degli organi collegiali*).

Le fasi del tirocinio

Gli incontri di preparazione al tirocinio costituiscono un segmento della fase osservativo-orientativa e intendono favorire la corretta conduzione delle varie fasi del tirocinio. I temi affrontati costituiscono una selezione operata dai supervisori sulla base sia delle esigenze di uniformità rispetto agli altri indirizzi della Scuola, sia della rilevazione dei bisogni interni all'indirizzo specifico.

Laboratorio di simulazione didattica

Le attività di simulazione didattica sono state pensate per rafforzare il ruolo di raccordo tra sapere didattico-disciplinare e tirocinio spettante all'area dei laboratori e si propongono come luogo per sperimentare – prima del tirocinio attuativo – modalità comunicative e strumenti operativi propri dell'azione didattica, per affinare le capacità e gli strumenti di osservazione in funzione anche di una maggiore efficacia dell'attività osservativa da svolgersi in classe, per acquisire – infine – una maggiore dimestichezza con gli strumenti della programmazione.

All'interno di questo spazio, gli studenti sono messi in grado di riprodurre porzioni compiute di azioni didattiche (di circa 30 minuti), sulle quali, successiva-

mente, condurre una riflessione collettiva al fine di mettere in evidenza le relazioni tra obiettivi, contenuti, metodi e tempi di attuazione delle attività programmate, nonché focalizzare più efficacemente alcuni degli aspetti su cui centrare la fase osservativa e attuativa del successivo tirocinio.

Elementi per l'osservazione dell'attività scolastica

Un'adeguata attività osservativa è condizione necessaria per una corretta ed efficace rilevazione dei dati necessari alla programmazione delle azioni didattiche. Gli incontri quindi orientano alla presa di coscienza di:

- *finalità* dell'osservazione (acquisizione delle competenze proprie della professionalità docente; conoscenza del contesto scolastico allo scopo di comprendere le specificità della disciplina e porre le basi per il proprio intervento didattico);
- *oggetto* dell'osservazione: (gli attori del processo di insegnamento/apprendimento: bisogni, comportamenti e modalità comunicative, relazioni interpersonali; metodi di lavoro; organizzazione di spazi, tempi e materiali; conoscenze e competenze degli alunni; contesto scolastico e sociale);
- *modalità* di osservazione, con particolare riguardo alle strategie da impiegare e al livello di coinvolgimento dell'osservatore (osservazione partecipante).

Elementi per la verbalizzazione delle attività didattiche

L'efficacia della fase osservativa è strettamente legata all'utilizzo di strumenti che consentano una precisa e puntuale registrazione dei dati osservati e che risultino adeguati alle finalità che ci si propone.

Pur accennando anche ad altre tipologie di strumenti, negli incontri di preparazione al tirocinio si pone l'accento prevalentemente sulle modalità di una corretta verbalizzazione delle lezioni.

Agli specializzandi è chiesto di verbalizzare sia alcune delle attività di simulazione cui hanno partecipato, sia le lezioni della fase attuativa.

I *fini* dell'attività di verbalizzazione nel percorso di tirocinio sono molteplici; l'accento è posto su alcune funzioni che il documento assume:

- *memoria* dell'azione didattica, che consente di ricostruire in modo attendibile gli eventi e le situazioni cui si è assistito o di cui si è stati attori diretti;
- *strumento di monitoraggio*, che consente al supervisore una visione dettagliata delle situazioni alle quali il tirocinante ha assistito e – in fase attuativa – dell'effettivo svolgimento del progetto. Il tutor accogliente può, se necessario, convalidare i verbali delle lezioni effettuate dal tirocinante, attestandone o meno la corrispondenza con quanto realmente avvenuto in classe;
- *strumento di analisi* per lo specializzando che, attraverso un'attenta rilettura dei verbali delle lezioni cui ha assistito in fase osservativa, può meglio individuare le caratteristiche dell'azione didattica del tutor, i modelli e i metodi d'insegnamento sottostanti e gli aspetti rilevanti della sua interazione con la classe. Nel corso della fase attuativa la lettura critica dei verbali è il punto di partenza per la discussione con il supervisore

sull'andamento del progetto e per l'eventuale messa a punto *in itinere* di modifiche agli interventi previsti;

- *strumento conoscitivo* delle azioni compiute per il relatore, che può così mettere a fuoco, insieme al supervisore, i nodi emergenti dall'azione didattica dello specializzando.

Linee per la preparazione del progetto di tirocinio

Il progetto di tirocinio costituisce il cuore dell'esperienza di formazione. Le condotte che guidano la sua formulazione e attuazione divengono momento privilegiato per osservare e valutare l'effettiva ricaduta nella vera prassi didattica, degli insegnamenti teorici e delle attività di laboratorio.

L'azione progettuale e la sua messa in atto costituiscono la prova di un'acquisita autonomia di docenza nel contesto scolastico.

Per consentire una piena presa di coscienza del fatto educativo e di tutte le sue implicazioni, oltre che per ottimizzare i tempi di lavoro e organizzare linearmente i passaggi operativi, si è ritenuto di puntualizzare schematicamente i principali orientamenti. Si è pertanto proceduto a individuare nel percorso di preparazione del progetto quattro fasi distinte così denominate: *osservazione del contesto scolastico; elaborazione della bozza del progetto; elaborazione definitiva del progetto; attuazione del progetto.*

Per ciò che attiene alla prima fase (*osservazione del contesto scolastico*), punto centrale di attenzione diviene la prospettiva con cui l'esperienza deve essere vissuta: come momento specifico per la crescita di consapevolezza del ruolo docente, non solo in relazione allo specifico disciplinare, ma anche in relazione al contributo che la disciplina musicale può concorrere a fornire in un disegno unitario di formazione del cittadino. All'interno di questa dimensione di ampio respiro, è possibile però isolare gli elementi di indagine utili al nostro obiettivo specifico che è quello della definizione dell'ambito di lavoro (e che sarà l'*oggetto* di studio) del progetto di tirocinio.

Le motivazioni che condurranno alla scelta dell'argomento dovranno trovare origine nella mediazione e compenetrazione delle valutazioni che compaiono nella tabella 2.

Una volta selezionato l'ambito disciplinare in cui si articolerà l'attività didattica, la successiva fase (*elaborazione della bozza del progetto*) viene articolata sulla base ordinata delle seguenti azioni di lavoro:

- ripresa, selezione, rilettura dei materiali raccolti, degli appunti presi, delle indicazioni bibliografiche fornite dal docente del modulo a cui il progetto si riferisce o provenienti da altri moduli (sia disciplinari, sia dell'area comune) che si ritengano pertinenti al progetto;
- ricerca di altre indicazioni bibliografiche e selezione delle letture;
- prima definizione organica delle componenti del lavoro di progettazione sulla base di un modello scelto di programmazione, tenendo presente le eventuali osservazioni del tutor accogliente;
- costante confronto con il supervisore (in incontri settimanali) per il monitoraggio del percorso intrapreso relativamente agli aspetti formali (grado di conformità, congruenza e leggibilità del progetto di tirocinio) e di sostanza (adeguatezza generale del progetto in ordine al contesto d'intervento).

La bozza così definita consentirà allo specializzando di presentare – in un incontro appositamente programmato – la propria proposta di lavoro al Consiglio d'Indirizzo. La discussione del progetto al cospetto di tutti i docenti consentirà alla Commissione di Tirocinio di raccogliere le informazioni necessarie per l'approvazione del percorso e la sua successiva attuazione.

Per questa terza fase (*elaborazione definitiva del progetto*) si individuano i seguenti segmenti di lavoro:

- individuazione della figura del relatore: gli incontri tra specializzando, supervisore e relatore potranno condurre alla ridefinizione parziale delle linee articolate; qualora la bozza del progetto non ottenga l'approvazione della Commissione, la Commissione stessa provvederà a indicare un nominativo di riferimento (tra i docenti disciplinari) che sostenga lo specializzando nella parziale o totale riprogettazione del percorso;
- consolidamento della bibliografia di riferimento;
- articolazione di una premessa che motivi la scelta dell'ambito individuato in relazione ai criteri elencati nella prima fase;
- costante verifica della sistemazione del progetto sia

Tabella 2: analisi delle motivazioni della scelta dell'argomento del tirocinio

Rispetto alle proprie aspettative

- interessi personali e particolari competenze possedute;
- desiderio di approfondire alcune attività osservate nelle classi o, al contrario, desiderio di mettere in opera percorsi differenti rispetto alle esperienze a cui si è assistito.

Rispetto alle aspettative del tutor

- richiesta del tutor accogliente di integrare, approfondire, mettere in atto percorsi didattici in linea con gli orientamenti programmatici da lui individuati;
- richiesta del tutor accogliente di mettere in atto percorsi alternativi ai propri orientamenti;
- nessuna richiesta da parte del tutor accogliente.

Rispetto alle aspettative dei ragazzi

- valutazione del contesto individuato (da vari punti di vista, cognitivo, della socialità, dell'interesse, dell'affettività ecc.) e delle competenze possedute (prerequisiti);
- valutazione degli interessi emersi, della significatività delle esperienze fatte, dell'omogeneità o disomogeneità dei percorsi intrapresi, delle sollecitazioni carpite.

Rispetto alle aspettative della scuola

- valutazione di particolari ambiti di lavoro in linea con le direttive del POF e con progetti di particolare attinenza con la disciplina;
- valutazione della pertinenza del lavoro sia rispetto alle indicazioni degli orientamenti programmatici nazionali disciplinari sia rispetto alle finalità ultime della scuola.

Rispetto alle aspettative dell'università

- valutazione della pertinenza dell'ambito scelto rispetto agli studi compiuti in SSIS
- valutazione della significatività delle problematiche emerse in relazione agli approfondimenti teorici da condurre.

con il supervisore e il tutor accogliente, sia – all’occorrenza – con il relatore; l’eventuale sostegno per l’aggiornamento verterà soprattutto sul supporto specifico in ordine alla progettazione (in ordine, cioè, ai contenuti materiali, alle strategie operative e agli aspetti organizzativi e metodologici);

- redazione definitiva del progetto (anche sul piano grafico e formale) che conterrà una dettagliata descrizione delle fasi e azioni di lavoro che si prevedono;
- presentazione e condivisione del progetto definitivo con il tutor accogliente.

L’attuazione del progetto

Il progetto così articolato costituirà la traccia di attuazione del percorso didattico. Questo ultimo segmento di lavoro (*attuazione del progetto*) si organizza nel modo seguente:

- definizione degli incontri in accordo con il tutor e loro realizzazione;
- preparazione dettagliata di una scaletta di lavoro per ogni lezione effettuata;
- costante auto-osservazione (mediante verbalizzazione o documentazione audio-video del lavoro progressivamente svolto);
- confronto settimanale con il supervisore (e all’occorrenza con il relatore) al fine di concordare eventuali correzioni.

La valutazione del tirocinio si svolge sia *in itinere* – allo scopo di fornire elementi per il monitoraggio dell’attività formativa – sia in fase conclusiva, come bilancio del percorso seguito dal tirocinante.

Gli elementi su cui la valutazione si basa sono:

- bozze di relazioni periodiche redatte sulla base del diario dell’esperienza che confluiranno poi nella
- relazione sull’esperienza del tirocinio (relazione di tirocinio);
- conduzione del tirocinio attuativo, monitorato anche con il contributo di elementi forniti dall’insegnante di classe.

La valutazione complessiva, espressa dal supervisore in una relazione conclusiva, concorre alla definizione del punteggio da attribuire al candidato in sede di prova finale d’abilitazione, la discussione della tesi.⁸

Osservazioni conclusive

Le linee di articolazione e di organizzazione qui sintetizzate sono ben lungi dal rappresentare un modello di tirocinio definitivo e ovunque collocabile. I contorni entro i quali si è costituito hanno presentato e presentano tuttora elementi di vitale mobilità. Infatti, tra i tratti principali del percorso, vi sono il contesto universitario entro il quale il segmento si costituisce, le esigenze e le specificità delle scuole accoglienti e le effettive possibilità di elaborazione di materiali e contenuti da parte degli studenti. Queste variabili (unitamente all’analisi che di esse si può produrre) costituiscono il terreno sul quale collocare valutazioni per la messa in opera di eventuali correttivi. Pare perciò inutile, in questa sede, individuare limiti o ricadute positi-

ve del modello presentato, proprio perché difficilmente scindibili dall’analisi dei punti che hanno contribuito alla sua definizione.

Vale tuttavia la pena rendere noto che, per ciò che attiene alle diverse realtà universitarie, i percorsi di tirocinio hanno preso corpo conformandosi ai prospetti di programmazione e di organizzazione degli insegnamenti e dei laboratori, nel tentativo (non sempre riuscito) di integrazione tra i contenuti delle varie aree. Si aggiunga inoltre che, dovendo il tirocinio aderire alle necessità delle scuole presso le quali si svolge, è apparso indispensabile prevedere elementi di flessibilità che tenessero conto delle mutevoli direttive legislative degli ultimi anni. Infine, non si è potuto prescindere dall’individuare linee di lavoro che potessero realmente adattarsi alle effettive possibilità di studio e analisi degli studenti.

Note

¹ Si tralasciano i commenti relativi alle prospettive di riforma del percorso di formazione docente (art. 5 del DDL 1036), orientati a privilegiare unicamente il sapere disciplinare, relegando il tirocinio/praticantato a percorso formativo già concluso.

² Decreto Murst del 26 maggio 1998 sui *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento nella Scuola Secondaria*.

³ L’articolazione delle quattro aree è così definita: *area 1*: formazione per la funzione docente, che comprende attività didattiche finalizzate all’acquisizione delle attitudini e competenze nel campo pedagogico, metodologico-didattico, psicologico; *area 2*: contenuti dell’insegnamento primario, che comprendono attività didattiche finalizzate alla acquisizione di attitudini e competenze in relazione ai fondamenti disciplinari; *area 3*: laboratori, che comprendono attività d’analisi, progettazione e simulazione di attività didattiche; *area 4*: tirocinio, che comprende le esperienze svolte presso le istituzioni scolastiche, al fine dell’integrazione tra competenze teoriche e competenze operative.

⁴ Pur all’interno di comuni linee progettuali, le autonomie universitarie hanno regolamentato attraverso specifiche normative interne i vari percorsi del tirocinio. Per visionare il *Regolamento di tirocinio* della ssis dell’Università di Bologna, si veda il sito www.unibo.it. L’esposizione del lavoro di queste pagine è la mediazione di quegli orientamenti dell’indirizzo musicale.

⁵ All’elaborazione delle linee programmatiche qui presentate hanno partecipato due colleghi che in questi quattro anni si sono alternati al mio fianco: i supervisori Paolo Bucchi e Fausto Ciccarelli.

⁶ La sintesi qui esposta è la rielaborazione del dossier *Presentazione dei materiali per l’attuazione e l’articolazione del tirocinio nell’indirizzo Musica e Spettacolo*, curato nel luglio 2003 da A. Anceschi e P. Bucchi e rivisto nel febbraio 2004 insieme a F. Ciccarelli, di prossima pubblicazione.

⁷ I contenuti di questo modulo e del successivo sono soggetti a modifiche a seconda delle necessità di formazione desunte sia dalla valutazione delle competenze degli studenti, sia dalla ricognizione del contesto scolastico.

⁸ La regolamentazione della valutazione del tirocinio è stabilita dalle singole università. Durante il primo triennio la valutazione è stata espressa in una sintesi numerica (da 0 a 3 punti) da cumulare al punteggio della media degli esami. Questo ultimo anno la valutazione è rientrata informalmente all’interno dei 20 punti disponibili per la discussione della relazione (a Bologna denominata “tesi”) sul tirocinio. Si prevede per l’anno a venire una nuova definizione dei criteri di attribuzione del punteggio. Per la normativa relativa all’esame finale di abilitazione, si veda il *Decreto Interministeriale* del 4 giugno 2001, n. 268.

Analisi musicale: lettura di un “testo a fronte”

SUSANNA PASTICCI

Con questo numero si inaugura una nuova rubrica dedicata all'analisi musicale e strutturata in veste di commento di un “testo a fronte”: una breve partitura musicale, riprodotta su una pagina, sarà corredata di una serie di osservazioni e riflessioni analitiche presentate nella pagina adiacente.

Questo primo intervento, di carattere introduttivo, intende proporre alcune riflessioni generali.

Di analisi musicale si è cominciato a discutere in Italia soprattutto dalla fine degli anni Ottanta, quando un legislatore particolarmente illuminato introdusse una prova d'analisi musicale nel programma d'esame per i concorsi di abilitazione all'insegnamento in conservatorio.

Non si trattò di una novità di poco conto, soprattutto se si considera che il superamento della prova di analisi rappresentava una *conditio sine qua non* per l'accesso alle prove successive: in altre parole, un aspirante docente che non fosse stato in grado di svolgere un'adeguata analisi scritta di un pezzo del repertorio dedicato al suo strumento non avrebbe potuto presentarsi alle prove di esecuzione e interpretazione musicale. Un provvedimento tanto estremo non mancò di determinare un certo sconcerto, anche perché sembrava non tener conto della carenza di una tradizione analitica consolidata e ampiamente condivisa, e soprattutto della mancanza di un'ampia riflessione critica sulle molteplici implicazioni legate all'attivazione di una procedura analitica funzionale all'esecuzione e alla didattica strumentale.

Da quel momento in poi, tuttavia, anche grazie al fiorire di numerose iniziative editoriali specifiche, nessun operatore musicale ha potuto continuare a ignorare l'esistenza di una disciplina analitica intesa come ambito specifico del sapere musicale e come strumento di studio e interpretazione dei repertori.

Attestare l'esistenza di una disciplina è cosa ben diversa dal condividere l'idea della sua pertinenza, necessità e utilità: non basta un provvedimento legislativo a sciogliere una serie di dubbi e perplessità sull'analisi che risultano tuttora profondamente radicati nella coscienza di molti esecutori, compositori, storici della musica ed educatori di base.

Contro l'analisi

La diffidenza dei musicisti nei confronti dell'analisi ha origine assai remota: «In nome di Dio, non

cerchiamo di spiegare!», scriveva Debussy nel 1912; e ancora Edgar Varèse, nel 1923: «L'analisi è sterile per definizione: spiegare con i suoi mezzi vuol dire decomporre, mutilare lo spirito di un'opera».

Alla base di questa diffidenza vi è l'idea che la musica sia qualcosa di ineffabile e in traducibile, e che ogni tentativo di spiegare e sezionare l'opera sul tavolo anatomico dell'analisi sia un'operazione destinata a distorcere i suoi valori e significati più autentici.

Ogni tentativo di illustrare *come è fatta* un'opera musicale, quasi si trattasse di un utensile o di un manufatto, non sarebbe dunque altro che un vano girovagare intorno all'opera stessa senza mai riuscire a coglierne l'essenza: nella sua pretesa di oggettività, e dunque di scientificità, l'analisi pretenderebbe di attenersi ai fatti prescindendo dal valore, in un tecnicismo inutile e privo di relazioni con l'essenza intima della composizione.

Esecutori e compositori

Una posizione di questo genere sembra destinata a raccogliere consensi in ogni categoria di operatori musicali, e in primo luogo tra gli esecutori: non sono a tutt'oggi pochi gli interpreti, più o meno giovani, che rivendicano il diritto di “suonare come gli piace perché gli piace,” senza bisogno della mediazione di un momento di riflessione analitica finalizzato ad acquisire una più profonda consapevolezza delle logiche grammaticali e sintattiche che governano la partitura. Occorre peraltro sottolineare che anche l'esecutore che manifesti un atteggiamento più aperto nei confronti dell'analisi musicale, e che senta il bisogno di confrontare le sue intuizioni interpretative con una profonda conoscenza delle dinamiche strutturali del pezzo, si troverà di fronte a una serie di questioni di non poco conto.

Chi ci assicura, infatti, che una maggiore consapevolezza dell'organizzazione strutturale del pezzo possa tradursi in un'interpretazione significativa all'ascolto? Un'analisi può dirci come suonare un determinato passaggio o può solo aiutarci a scartare delle ipotesi interpretative strutturalmente infondate?

E ancora: le indicazioni derivate dall'analisi hanno un valore prescrittivo o solo orientativo?

L'esercizio della pratica analitica rappresenta invece una consuetudine abbastanza diffusa tra i

compositori, che considerano l'analisi strutturale delle opere musicali del passato come una tappa obbligatoria del percorso di apprendimento degli studenti di composizione: molto spesso, tuttavia, nei corsi di armonia e contrappunto fare un'analisi significa limitarsi a etichettare diligentemente unità grammaticali, sintattiche e morfologiche secondo procedure che tendono prevalentemente a isolare le strutture dal significato storico e musicale della pagina esaminata. Se analizzare una fuga di Bach può probabilmente rivelarsi un esercizio propedeutico utile alla composizione di una fuga (e anche su questo punto le obiezioni potrebbero moltiplicarsi a dismisura, vista la discrepanza tra i modelli teorici adottati nella pratica didattica e la letteratura storica), non vi è tuttavia alcuna prova evidente del fatto che l'affinamento della capacità analitica possa automaticamente tradursi in una migliore prestazione nel campo della libera espressione compositiva, che richiede piuttosto intuito, creatività e sensibilità musicali: tutte qualità che mal si prestano a essere inquadrate in un ambito di rigida formalizzazione teorica.

Analoghe reticenze permangono anche tra alcuni insegnanti di educazione musicale: concentrare l'attenzione su aspetti di grammatica e sintassi delle opere proposte all'ascolto potrebbe risultare deleterio, e contribuire ad allontanare definitivamente gli studenti dall'apprezzamento dell'impalpabile "magia" degli universi sonori.

Occorre tuttavia ricordare che, pur se destinato a un interlocutore non professionista, ogni discorso sulla musica che non voglia limitarsi a una mera ricognizione delle biografie degli autori, ma che investa direttamente opere e stili musicali (poiché, giova ricordarlo, la storia della musica è innanzitutto una storia delle opere, e solo di riflesso una storia dei musicisti), deve confrontarsi con la necessità di utilizzare i termini specifici del linguaggio musicale, e dunque misurarsi con l'opportunità di fornire chiavi di lettura adeguate a una seppur minima comprensione dei suoi criteri di funzionamento.

In questa prospettiva, orientare il processo di ascolto non significa necessariamente imbrigliare l'immaginazione entro gli angusti confini di una lettura strutturale univoca e stabilita a priori: fornire dei punti di riferimento, facendo leva sulle competenze di base degli allievi, può invece rivelarsi un mezzo assai efficace per liberare la fantasia uditiva e moltiplicare i livelli di lettura e le attribuzioni di senso.

Funzioni dell'analisi

Gran parte delle reticenze nei confronti dell'analisi che abbiamo fin qui rievocato sono generate da

una serie di fraintendimenti che gravano sulla messa a fuoco delle finalità della pratica analitica e del suo ambito di applicazione specifico.

Occorrerà dunque chiarire che con il termine analisi non si intende l'interpretazione del senso musicale, che è invece obiettivo specifico del lavoro ermeneutico, ma piuttosto lo studio degli elementi musicali attraverso i quali il senso viene manifestato. L'analisi non è né pretende di essere la chiave della comprensione musicale, poiché la comprensione della musica è un atto intuitivo, e non concettuale.

A che cosa serve dunque l'analisi? A spiegare ciò che, a livello intuitivo, si è già compreso: l'analisi razionalizza la comprensione musicale, aiuta a *comprendere la comprensione* musicale.

Non esiste un'unica, legittima e immutabile immagine strutturale dell'opera musicale: il risultato di un'analisi ci restituisce solo una delle possibili letture delle sue strutture immanenti, realizzata sulla base della selezione di alcuni tratti specifici. Ogni analisi è solo una singola opzione interpretativa del pezzo, che prende in esame alcuni aspetti specifici escludendone necessariamente degli altri.

Gli oggetti dell'analisi possono essere molteplici: l'immagine sonora delineata dalla partitura, l'immagine sonora a cui pensava l'autore (la sua intenzionalità compositiva) o l'esperienza uditiva della sua realizzazione sonora.

Occorrerà pertanto attivare diversi tipi di analisi e diversi strumenti di indagine a seconda del repertorio, dei soggetti coinvolti nel procedimento analitico e delle finalità che si intendono conseguire.

Scientificità dell'analisi

L'analisi può risultare efficace solo nella misura in cui riesce a formulare con chiarezza i suoi obiettivi, e cioè le domande a cui si vuol dar risposta e che, in un contesto didattico, dovranno essere strettamente relazionate alla specificità dei propri interlocutori.

La scientificità di un'analisi non si misura in base alla presunta "veridicità" dei suoi risultati, ma semplicemente in base alla coerenza di metodi e obiettivi. Formulare una domanda analitica è peraltro un'operazione tutt'altro che "neutrale": non solo la scelta di una particolare metodologia, ma anche la selezione del repertorio rappresenta in sé una scelta di campo molto netta, che riflette l'esistenza di una precisa scala di valori che induce l'analista a strutturare la sua esperienza intorno a un centro primario di interessi. L'analisi, in definitiva, non è altro che un processo di interpretazione: e la musica, come non si stancava di ripetere Adorno, attende solo di essere interpretata in forme nuove ed eternamente rinnovabili.

Un percorso olfattivo alla ricerca del suono

Il profumo del limone è il punto di partenza di un percorso di musica d'insieme che si propone di affinare il gusto per il suono attraverso la sollecitazione di tutti gli ambiti sensoriali con un'attenzione particolare all'olfatto.

DONATELLA BARTOLINI

L'olfatto è un senso trascurato. Anche tra gli psicologi non gode di grande reputazione. A differenza dell'olfatto animale, che da sempre attira l'interesse e l'ammirazione di tutti, quello umano si mostra straordinariamente inefficiente. Per l'uomo, infatti, ogni confronto appare impietoso.¹ Ma soprattutto l'olfatto è un senso "difficile": instabile, primitivo, emozionale, estraneo a ogni schema razionale. Sfugge ai nostri tentativi di classificazione, pretende una logica a sé, elude ogni giudizio. Per questo gli psicologi, da sempre, preferiscono dedicare le proprie attenzioni a sensi più docili, come la vista o l'udito, in cui si può misurare, classificare, verbalizzare. Per l'olfatto, invece, tutto ciò appare problematico, inefficace.

Tracciare rotte

Gli studi appositamente dedicati all'olfatto, ancora oggi, sono piuttosto scarsi, scarsissimi i tentativi di indagare i rapporti con gli altri sensi e quasi inesistenti quelli rivolti a scoprire le relazioni e le interferenze con l'udito,² col suono e la musica. Si ricorda che, nell'ottocento, un chimico francese – tale Septimus Piesse – abbia provato a "tradurre" i suoni in profumi, nell'inverosimile tentativo di trascrivere brani musicali in concerti odorosi.³ Anche nei più fantasiosi progetti di arte totale, però, l'olfatto è rimasto opportunamente in disparte e, oltre allo Skrjabin del *Prometeo* e di *Misterium* o a un recente Stockhausen, sono pochissimi i nomi che potrebbero essere riportati. Brandelli di utopie, più che percorsi concreti. Anche in ambito didattico le potenzialità offerte da una esplorazione plurisensoriale sono spesso usate in maniera incompleta e generica. L'olfatto vi è incluso raramente e, quando non è dimenticato, finisce per occupare solo ruoli secondari, da "accompagnatore". Così, spesso, l'odore è chiamato a creare sottofondi, preziosi quanto assolutamente superflui, mentre il fulcro dell'azione educativa resta

saldamente riservato alle esperienze visive e auditive.⁴

D'altronde oltrepassare i limiti del generico significa scontrarsi con la natura stessa di questo senso ribelle ed estraneo alle più comuni leggi percettive. Ma è proprio la singolarità dello spazio olfattivo a rendere la ricerca estremamente intrigante. Impossibile perseguire impianti teorici sistematici, omnicomprensivi e coerenti, non resta che provare – umilmente – a tracciare rotte, a escogitare passaggi, provvisori e incerti, animati dal fascino della precarietà. Tracciare una possibile rotta, cercare una via di collegamento che unisca le sensazioni dell'odorato con la ricerca sonora è quanto abbiamo provato a fare insieme ad alcuni allievi del corso di Propedeutica Musicale dell'Istituto "L. Boccherini" di Lucca. I peculiari meccanismi che regolano la percezione olfattiva, però, impongono modalità operative appropriate, escludono direzioni, stabiliscono vincoli. Alcuni di questi vincoli occupano un ruolo di primo piano nell'organizzazione percettiva, e non possono essere ignorati.

Un mondo senza nomi

Potrebbe sembrare la cosa più semplice, definire un odore attraverso le parole, cercare gli aggettivi più adatti, scandagliare verbalmente le proprie sensazioni per poi tradurle in suoni. Eppure non è così. Gli odori non si fanno ingabbiare dalle parole. Anche escludendo le tautologie (odore di caffè, di fragola, di menta...), che ovviamente non aggiungono nulla alla nostra conoscenza, la ricerca di attributi capaci di descrivere sensazioni odorose conduce a risultati scarsi e deludenti. Gli aggettivi trovati dai bambini sono limitati, inadeguati e imprecisi. Una mancanza di proprietà linguistica dovuta all'età? Non sembra proprio.

Insieme a un gruppo di allievi abbiamo riunito in un elenco tutti gli aggettivi che loro stessi, in prece-

denza, avevano scelto per descrivere alcune sostanze odorose. Tra i tanti attributi associati a una stessa sostanza, molti sono risultati contrastanti, antitetici e apparentemente incompatibili tra loro: “dolciastro” e “amaro” (entrambi scelti per l’aglio), “acidissimo” e “morbido da lontano” (caffè), “aspro” e “dolce” (aceto). Inoltre, le stesse qualità sono state attribuite a sostanze molto diverse, accomunando odori dalle caratteristiche decisamente opposte. Aggettivi come aspro, acido, leggero, dolce, profumato, sono stati associati indifferentemente all’odore di caffè come a quello di rosmarino o di canfora. Molti bambini hanno coniato appositamente accostamenti inconsueti o addirittura neologismi: pizzicante, erbivoro, verdino, lacrimante, celeste, piantoso, odorante, movimentato, polveroso, aprente, buffo, sospirante, largo, ispido, velenoso, filettato, punteggiante, liquido. Nonostante tanta fantasia linguistica, chi mai potrebbe avvalersi di questi aggettivi per risalire agli odori originari? Le parole appaiono sempre generiche, sommarie e indefinite, incapaci di cogliere l’essenza dell’odore, di agevolarne il ricordo o di svelarne il riconoscimento.

I vocaboli utilizzati per descrivere le sensazioni olfattive, infatti, vanno a occupare due aree estreme del linguaggio: da una parte, fissando l’unicità dell’odore, appaiono come nomi propri, specifici, singolari, capaci soltanto di restituirci l’origine della sensazione (odore di limone, di caffè...); dall’altra si perdono in una inutile genericità.⁵ Per ovviare alle difficoltà dovute alla descrizione verbale degli odori, infatti, attualmente la maggioranza delle strategie di indagine evita ogni ricorso alla parola.⁶ La struttura stessa del linguaggio verbale, così cognitivamente determinata, risulta del tutto estranea al pensiero olfattivo. Ogni mediazione verbale appare dunque inadeguata, se non addirittura fuorviante.⁷ Così, nel cercare un percorso di collegamento tra l’odore e il suono abbiamo dovuto necessariamente fare a meno di ogni supporto verbale di analisi.

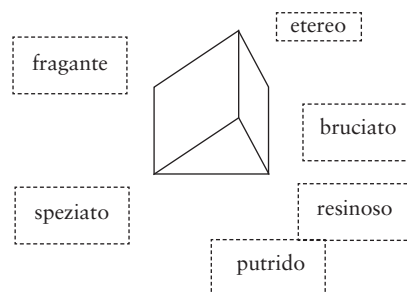
Ordinare, classificare

Sono stati calcolati più di centomila corpi odorosi puri e il numero delle possibili combinazioni, ovviamente, è esorbitante.⁸ Come mettere ordine in tanta abbondanza? Indubbiamente, una classificazione sarebbe molto comoda. Definire un certo numero di odori “primari” – così come è stato fatto per i colori – potrebbe regolare, sistematizzare, creare categorie, classi, opposizioni offrendo l’opportunità di stabilire un collegamento sinestetico tra olfatto e udito. Ma la classificazione dello stimolo olfattivo risulta assai problematica, anche gli studi e le ricerche più attuali lasciano ampi margini di dubbio.

Dal 1752, anno in cui Linneo tentò una prima classificazione delle sostanze odorose,⁹ moltissimi studiosi si sono misurati in questa impresa che, alla fine, si è dimostrata assai più ardua del previsto.¹⁰ Molteplici le strade tentate, da quelle puramente chi-

miche a quelle fisiche (vibrazionali), elettrochimiche, enzimatiche. Il tentativo di imitare percorsi già sperimentati con successo per la vista, ha orientato buona parte delle ricerche. Henning, nel 1916, ideò uno schema grafico per rappresentare e integrare le diverse varietà odorose. *Il prisma dell’olfatto*, del tutto simile alla bipiramide dei colori di Ebbinghaus, riporta a ogni vertice una delle qualità fondamentali individuate dall’autore, lasciando le superfici del solido per rappresentare le mescolanze, gli intrecci, gli incroci (Fig. 1).

Fig. 1 Prisma dell’olfatto



La ricerca degli odori primari sembrò giungere a una svolta decisiva nel 1962, quando J.E. Amoore scoprì una relazione tra le sensazioni odorose e le strutture molecolari delle sostanze. Secondo la *teoria stereochimica*, gli odori primari corrispondono a precisi profili delle molecole odorose: la percezione olfattiva viene così, di fatto, assimilata a una percezione formale.¹¹ Questa affascinante teoria, detta da Engen della *chiave-e-serratura*, suppone l’esistenza di specifici siti recettoriali di forma complementare a quello di distinte classi di sostanze odorose. Un’esistenza però, che nonostante i molteplici tentativi, non è mai stata provata.¹² Attualmente più accreditate sono le cosiddette *teorie globali*¹³ in cui non sono previsti siti recettoriali specifici, ma un’azione congiunta di più recettori. Nessuna classificazione, quindi, stabilisce confini, delimita, suddivide, crea opposizioni, similitudini o contrasti che possano integrarsi parallelamente in un percorso sonoro. Ancora una volta i vincoli appaiono come assenze.

Abbandonata dunque la speranza (tutta riduzionista!) di ricondurre la varietà odorosa a una serie di prototipi elementari, la qualità olfattiva si mostra nella sua essenza pluridimensionale. La sua coesione interna rende impossibile isolare i singoli parametri che risultano così indissolubilmente legati tra loro. Lo stimolo olfattivo, infatti, non appare docile e manipolabile come quello visivo; la modifica di ogni indice percettivo implica sempre e comunque una variazione globale e complessa delle caratteristiche dello stimolo. L’intensità, ad esempio, anche a parità di concentrazione, cambia al variare della sostanza odorosa,¹⁴ e appare strettamente legata al suo valore edonico.

Oltre a essere soggetto a continue e ineliminabili variazioni interne, lo spazio olfattivo appare strettamente legato alle differenze individuali. Il fumo,

l'età, il sesso e il quadro clinico dei soggetti¹⁵ incidono in maniera determinante sulla percezione olfattiva. Lo stimolo sembra sfuggire ogni costanza. Anche il respiro ne modifica la percezione. L'impossibilità di isolare i parametri descrittivi ci impedisce di individuare, nella percezione odorosa, quelle relazioni fondamentali – come il contrasto – che costruiscono le fondamenta di ogni grammatica percettiva e rappresentano uno strumento primario nella codifica cognitiva della realtà.¹⁶

L'odore rappresenta dunque una unità complessa, non additiva, inscindibile, costituisce un insieme chiuso in sé, unico, esclusivo, particolare. Le caratteristiche dello stimolo odoroso, la sua mancanza di attributi e l'impossibilità di disporre di una tassonomia privano la ricerca di corrispondenze tra suono e odore dei più comuni principi di scambio.

La qualità edonica degli odori, così importante nella valutazione dello stimolo, si costruisce attraverso la consuetudine, la familiarità e soprattutto attraverso l'esperienza.¹⁷ Infatti, gli odori collegati a memorie positive sono i più amati mentre, viceversa, quelli associati a episodi spiacevoli diventano facilmente sgradevoli e insopportabili, spesso indipendentemente dall'effettiva qualità dello stimolo. Gli odori possiedono la straordinaria capacità di riportarci alla memoria, istantaneamente e con grande vivacità, situazioni complesse appartenenti al passato; Primo Levi li chiama "i mnemagoghi", suscitatori di memorie.¹⁸

Ma la memoria olfattiva presenta altre caratteristiche del tutto peculiari. Incapace di reagire a strategie di apprendimento, di rimanere influenzata da interferenze verbali o di altro tipo, la memoria olfattiva rimane intatta per anni senza subire alterazioni, o modifiche. Incredibilmente, sembra che il tempo non sia in grado di agire sui ricordi odorosi; non esiste differenza tra memoria a breve o a lungo termine, un minuto o un anno cambiano ben poco. La memoria olfattiva, priva di ridondanza, risponde alla legge del tutto-o-nulla, incapace di suddividere lo stimolo, di analizzarlo internamente, funziona utilizzando codici mnestici "relativamente inefficienti",¹⁹ ma inattaccabili dalla confusione e dall'oblio. Attraverso associazioni efficacissime e spesso del tutto inconsce, l'odore agisce sulla percezione della realtà, le fornisce una valenza emotiva, colora la nostra sensibilità. Si stabiliscono così vincoli indissolubili tra gli odori e gli episodi più significativi della nostra vita. Tra emozione e olfatto corrono relazioni strettissime.²⁰ Lo stimolo odoroso, dunque, tende a farsi depositario di un intreccio di riferimenti intensi e soggettivi. Un intreccio da cui appare impossibile svincolarsi proprio perché nascosto, inconsapevole, oscuro.

Verso il suono

Le peculiari modalità del sistema olfattivo, oltre a costituire delle limitazioni e dei vincoli rilevanti, rappresentano anche delle opportunità, indicano le vie

d'accesso, le possibili rotte. Nella ricerca di una relazione tra il suono e lo stimolo odoroso, però, non esistono strade sicure, risposte preconfezionate, luoghi comuni a cui aderire senza troppo impegno. Ogni ipotesi richiede una analisi personale, una costruzione attenta, immaginazione, fantasia. Al tempo stesso però, ci offre un modo inedito per ripensare il suono, per scoprirne aspetti particolari e inconsueti. Questo accade ogni volta che il contatto col suono è mediato da uno stimolo esterno, da una relazione sinestetica: la percezione e la comprensione sonora si arricchiscono di prospettive nuove. Nella sperimentazione grafica, ad esempio, la ricerca di una aderenza tra segno e suono stimola il bambino a ascoltare con più attenzione, a riflettere, a indagare le caratteristiche sonore. Così avviene anche con l'odore che, proprio in virtù della sua complessità interna, offre all'esplorazione del suono direzioni del tutto peculiari. Lo stimolo odoroso, infatti, richiama una ricerca duttile e sensibile, implica necessariamente riflessi emotivi, mette in campo il vissuto, la propria irripetibile individualità.

Nella definizione di ogni odore, il contributo personale rappresenta una parte sostanziale e imprescindibile, costruisce il "senso" dell'odore stesso, lo rende mutevole e polimorfo, versatile e pieno di contrasti. Ed è proprio cercando di offrire ampi spazi a una lettura personale che, insieme al compositore Patrizio Barontini, abbiamo progettato il nostro percorso tra suono e odore. A un assortimento occasionale e arbitrario (l'unico possibile vista l'incapacità di definire un campionario rappresentativo della varietà odorosa) abbiamo preferito la molteplicità interna a ogni stimolo; quella molteplicità che emerge dal sommarsi e scontrarsi delle prospettive individuali. La nostra attività didattica si è quindi concentrata su un unico odore – quello della scorza di limone – lasciando un ampio margine di intervento al contributo personale di ogni allievo.²¹

Il limone

All'inizio i bambini non ci hanno preso troppo sul serio. Ubbidienti, hanno annusato la scorza di limone incidendola con l'unghia e hanno cercato un suono corrispondente. I primi tentativi sono quasi casuali, distratti, generici. Pian piano però, nascono alcune idee, catalizzate soprattutto dalla qualità e dal contenuto edonico dell'odore. Dopo qualche prova, Lorenzo (al flauto) propone una sciabolata di armonici: «questo qui è quando l'odore è proprio aspro aspro e ti dà noia».

Giulio (alla viola) sostiene invece che per questo odore deve assolutamente usare il registro più dolce dello strumento, la quarta corda. Dopo aver provato a spostare il punto d'attacco dell'arco verso la tastiera e verso il ponte, afferma sicuro: «secondo me la prima – la posizione ordinaria – è la migliore perché per i miei gusti assomiglia di più al limone, sennò l'ultima – verso il ponte – per chi non piace il limone

sarebbe la più adatta». Alfredo (corno) propone uno strano vibrato di gola: «è facile, basta ridere, basta fare la risata di Federico».

La ricerca di una corrispondenza sonora spinge i bambini a tentare modalità di produzione del suono tutt'altro che elementari. In questo caso Alfredo (corno) ed Elena (fagotto) hanno sperimentato insieme molti tipi di vibrato, ogni volta scambiandosi suggerimenti, consigli, ogni volta spiegando e spiegandosi come ottenere una particolare qualità timbrica. Il confronto tra strumenti diversi favorisce un approccio trasversale alle difficoltà tecniche, ne sollecita un contatto dinamico, sciolto, aperto. Anche le proposte di Francesco (viola) scatenano un interessante e fruttuoso dibattito. Al centro della discussione le modalità per ottenere un balzato particolarmente efficiente: velocissimo, leggero, regolare e capace di prolungarsi a lungo nel tempo – obiettivi, questi, generalmente considerati al di fuori della portata di un principiante. Con grande interesse e senza timore per la difficoltà, la sezione archi del gruppo ha escogitato una serie di risposte incredibilmente efficaci. Anziché attraverso una serie di prescrizioni esterne, il risultato tecnico è stato ricercato indagando le dinamiche proprie del gesto esecutivo, quelle relazioni implicite nel movimento stesso che permettono un reale e flessibile controllo della qualità sonora. Margherita T. (viola) sceglie un suono lungo, “grattato”, ottenuto con una particolare pressione dell'arco.

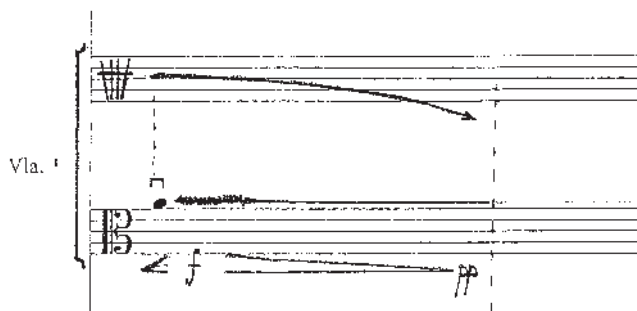
Il mio intervento si limita a incoraggiare nuove variazioni del suono: cambiare il punto d'attacco dell'arco, la pressione, l'arcata, l'altezza, la velocità. Rispettando l'ostilità tra olfatto e parola, la ricerca di una trasposizione delle sensazioni olfattive avviene direttamente, senza una mediazione linguistica, attraverso una continua variazione del suono. L'intervento verbale rimane circoscritto a un ambito esclusivamente acustico e strumentale. Le caratteristiche contrastanti dell'odore di limone attirano l'attenzione di Sara (viola) che cerca, con le doppie corde, di creare due timbri separati, controllando l'altezza e diversificando gli attacchi. Scopre così che spostando l'arco molto vicino al ponte, anche con una sola corda, il suono acquista una complessità particolare: «il suono del limone potrebbe essere questo [...] c'è un po' di grattugiato, come aspro, e un po' di dolce».

Col procedere della ricerca, l'attenzione del gruppo si focalizza sulla evoluzione temporale della sensazione olfattiva. Margherita T. (viola): «all'inizio è vero esce tutto il succo, poi piano piano anche se lo annusi sempre, si dilata sempre un po' più piano e allora ho cercato di fare un po' ruvido e poi un pochino...»

Francesco (viola): «all'inizio il limone, con l'incisione, un po' spruzzi, un po' lo schiacci e ti sgocciolano un po' di goccioline nel naso e lo senti molto forte, poi inizi a schiacciarlo sempre di meno... un glissato potrebbe andare bene». Il suono inizia forte, sul ponte, quasi con uno strappo, poi pian piano

scorre verso la tastiera glissando e diminuendo fino a scomparire (Fig. 2).

Fig. 2



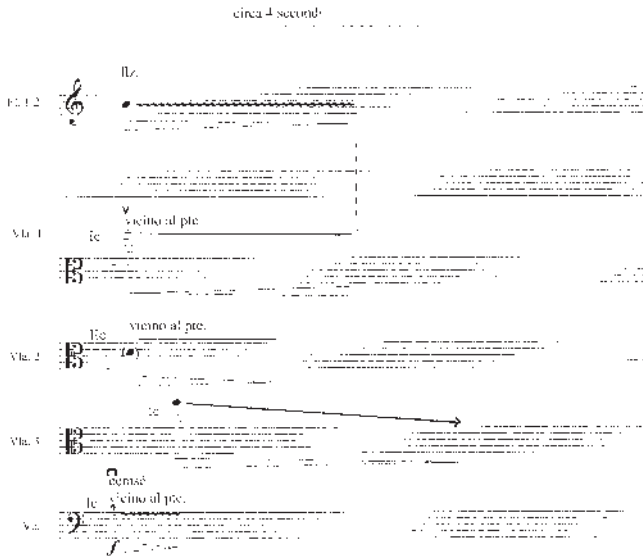
Anche Margherita B. (violoncello) prova sul ponte, ma in pianissimo. Un compagno le suggerisce di suddividere il suono in due arcate, la seconda in diminuendo perché «quando lo annusi è tutto forte, dopo diminuisce»; così decide di iniziare sul ponte scivolando verso una corda vuota, «prima senti un po' aspro, poi torna normale».

Dopo aver definito alcune possibilità sonore, dopo averle provate e riprovate, discusse e analizzate, abbiamo cercato di “orchestrarle” estraendo da ogni singolo suono una serie di tracce individuali. Presa a prestito dalle tecniche usate dai compositori spettralisti fin dagli anni '70, la ricostruzione del suono ci ha permesso di seguire le fasi interne al suono stesso con grande precisione, di controllarne ogni dettaglio con accuratezza e indipendenza. La ricostruzione spettrale ha rappresentato per noi non solo uno strumento raffinato per l'elaborazione della struttura sonora, ma anche un mezzo prezioso, estremamente flessibile e versatile per ricercare un collegamento con la sensazione odorosa. A differenza di quanto accade nei più diffusi procedimenti di composizione spettrale, l'analisi del suono è stata compiuta interamente a orecchio. L'assenza di strumenti informatici, in tutte le fasi di indagine sonora, ha certamente incrementato i margini di imprecisione, sia per i limiti percettivi, sia perché il suono originario, non essendo registrato ma ogni volta eseguito dal vivo, ha portato piccole ma continue variazioni. La nostra analisi si è delineata così come un'operazione “statistica”: dalle varie esecuzioni sono stati individuati i tratti salienti, le caratteristiche comuni e tralasciati gli eventi accidentali.

La mancanza di un riferimento sicuro, offerto dall'elaborazione elettronica del suono, ha però stimolato il gruppo a una precisione estrema nell'esecuzione e a un ascolto attentissimo. Nella analisi della sciabolata di armonici del flauto, ad esempio, pian piano è diventata evidente l'instabilità del suono, la sua evoluzione, le continue variazioni interne. Le componenti, infatti, entrano molto rapidamente dal grave all'acuto ed escono nell'ordine inverso in maniera più graduale e progressiva. Solo dopo aver discusso e provato a lungo, ci siamo accordati sul profilo sonoro, sono state stabilite le parti e deciso l'in-

sieme. Un errore banale – il ritardo in un attacco – ci ha suggerito l'idea di differenziare l'ingresso degli strumenti cercando una maggiore aderenza allo spettro originale attraverso rapide successioni delle entrate e una separazione più netta nell'estinzione delle voci (Fig. 3).

Fig. 3



Il confronto con l'originale ha ogni volta stimolato correzioni e modifiche, ha suggerito precisazioni nell'equilibrio dinamico, nella successione temporale, nella scelta delle altezze.

Col procedere del lavoro e l'affinarsi delle abilità, i bambini sono divenuti capaci di un'accuratezza sempre crescente nell'individuare, all'interno dello spettro originale, movimenti dinamici, ritmi, altezze precise. La ricerca di un'altezza determinata, in particolare, ha spinto gli archi ad abbandonare la sicurezza offerta dalle prime posizioni per memorizzare e controllare suoni molto acuti che hanno richiesto estrema precisione motoria e grande controllo auditivo.

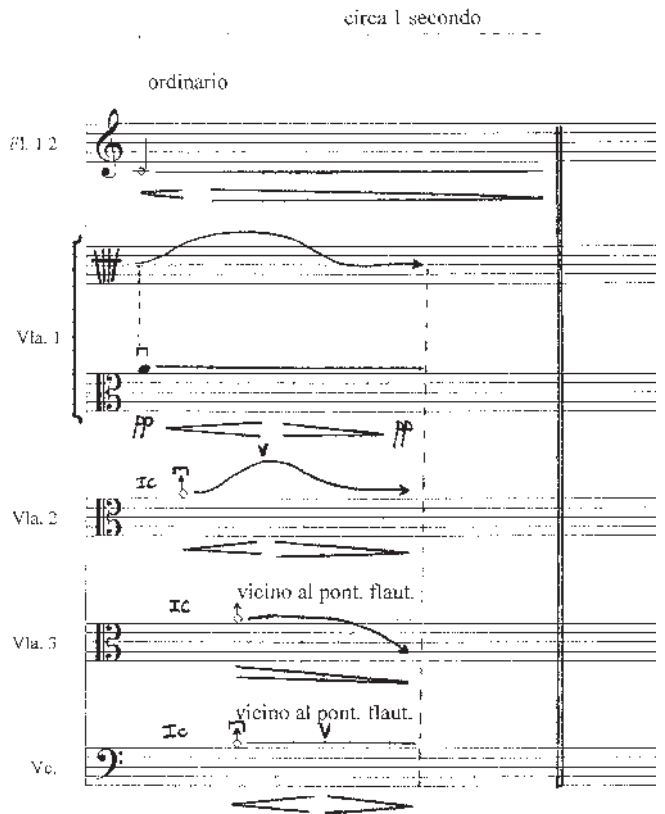
Anche l'articolazione delle entrate ha messo a dura prova l'abilità dei piccoli. Nella ricostruzione della sciabolata del flauto, ad esempio, sono stati stabiliti tre diversi fronti di ingresso: prima i due flauti e una viola, poi la seconda viola, e infine la terza viola e il violoncello.

Tutto avviene in un tempo così rapido da rendere impossibile una separazione degli attacchi. Così i bambini hanno dovuto imparare ad articolare il respiro iniziale cogliendo direttamente la dinamica globale dell'evento. Le reazioni sono divenute rapide, pronte; la coesione del gruppo è stata ricercata e studiata con grande cura.

Nel suono scelto da Francesco (Fig. 2), l'*écrasé* iniziale è stato ricostruito sovrapponendo il violoncello (arco vicino al ponte con grande pressione) al *flatter* dei flauti. Le componenti acute del suono sono state affidate alle tre viole: Sara ha realizzato la fascia più acuta dello spettro iniziale; Margherita B. l'entrata progressiva degli armonici che emergevano sempre più chiaramente via via che l'arco si allonta-

nava dal ponte; Francesco il glissato (Fig. 4).

Fig. 4



Solo nelle fasi finali del nostro percorso abbiamo mostrato ai bambini i sonogrammi dei suoni originali e dei suoni ricostruiti. Dall'analisi dei sonogrammi sono scaturiti nuovi punti di vista, nuovi commenti e anche qualche modifica finale.

Sia pur nello loro effimera esistenza, i nuclei sonori così definiti si sono dimostrati ricchi di un fascino particolare. Il suono stesso, la sua forma, ci ha fornito un modello per la struttura sonora, e questo modello "naturale" si è rivelato estremamente efficace.

Ma è soprattutto la complessità interna al suono che ha reso possibile ipotizzare collegamenti col mondo olfattivo. Abbandonata ogni linearità descrittiva e semplicistica, la fitta rete di relazioni intessute dal suono diviene capace di richiamare – forse solo alludere – quella intricata realtà dello spazio olfattivo.

Una meta irraggiungibile, probabilmente, così estranea alle conoscenze inseguite nei comuni percorsi didattici, estranea al mondo ordinato e ordinatore fatto di righe orizzontali, di sistematica razionalità, eppure parte irrinunciabile del nostro mondo. Verso questa realtà trascurata conviene, talvolta, soffermarsi, porsi in ascolto, acuire la nostra sensibilità.

Per quanto sia facile costruire sulla terra, sul mare potremo soltanto, umilmente, tracciare rotte. Potremo giocare sulle sue sponde costruendo moli, pontili e frangiflutti, ma il mare non sarà mai civilizzato. Anche il più domestico braccio di mare è un luogo assolutamente selvaggio.

J. Raban

Bibliografia

- AAVV, 2003, *Aromatica – Essenze, profumi e spezie tra Oriente e Occidente*, De Rosa Editore, Roma.
- CORBIN A., 1983, *Storia sociale degli odori*, Mondadori, Milano.
- ENGEN T., ROSS B., 1973 “Long term memory for odors with and without verbal descriptions”, in *Journal of Experimental Psychology*, 100, 223-227.
- ENGEN T., 1989, *La percezione degli odori*, Armando, Roma (ed. or. *The perception of odors*, New York Academic Press, 1982).
- FORTUNATO V., 1958, *L'olfatto: cognizioni antiche e recenti*, Ist. Farmacoterapico italiano, Roma.
- GABASSI P.G., BATIC N., 1985, *Attenzione, attivazione e olfatto*, Ed. Grillo.
- GABASSI P.G., ZANUTTINI L., 1983, *La dimensione olfattiva: metodi e ricerche sperimentali*, Grillo, Udine.
- GUERRIER Y., UZIEL A., 1986, *Fisiologia neuro-sensoriale in ORL*, Masson.
- HENNING H., 1916, *Der Geruch*, Barth, Leipzig.
- RONCATO S., ZUCCO G., 2003, *I labirinti della memoria*, Il Mulino, Bologna.
- ZUCCO G., CRIPPA D., 2002, “Olfatto, anatomia di un senso”, in *Kos* 203-204, pp. 18-27.
- ZUCCO G., 1988, *Il senso dell'olfatto*, Cluep, Padova.

Note

- ¹ Forse è stato proprio il desiderio di riscattare le prestazioni umane a orientare la ricerca di Wells e Hepper. Ribaltando gli approcci più classici, i due studiosi hanno indagato le abilità umane nella identificazione olfattiva, in particolare la capacità dell'uomo di riconoscere, attraverso l'odorato, il proprio... cane. Wells e Hepper sono così giunti alla incredibile conclusione che, nell'85% dei casi, gli uomini riescono in questa difficile impresa basandosi esclusivamente sul proprio “fiuto”. Wells, D. L., Hepper, P. G., “The discrimination of dog odours by humans”, in *Perception*, 29-1, 2000, pp. 111-115.
- ² Vedi ad esempio gli studi condotti da Berglund sulle interferenze tra rumore bianco e capacità olfattiva.
- ³ Nella scala ideata da Piesse ogni altezza corrisponde a un odore preciso: *do* centrale = geranio, *re* = valeriana, *mi* = Iris ecc.
- ⁴ Per un percorso didattico incentrato sull'olfatto v. invece la bellissima esperienza di G. Zucco, D. Crippa “Olfactory environmental recognition in children, elderly and blind people: moving around a botanical garden” in *Bulletin of People Environment Studies*, 18-2001, pp. 11-12.
- ⁵ Vedi: Biscuso, M., “Il naso dei filosofi e l'aroma del materialismo” in AAVV, *Le tattiche dei sensi*, Manifestolibri, Roma, 2000, p. 13.
- ⁶ Le difficoltà di traduzione degli aggettivi legati a sensazioni odorose ne sono una prova, ma anche tra lingue simili come l'inglese e l'americano sono state osservate differenze significative. Vedi: R. Harper (*et al.*) *Odour description and odour classification*, J. & A. Churchill, London, 1968.
- ⁷ Un recente studio di Herz e von Clef ha evidenziato come il contesto verbale sia in grado di influire sulla percezione degli odori. Alcune sostanze odorose sono state fatte annusare più volte, in una serie di sedute consecutive, ogni volta abbinandole a etichette verbali diverse. Si è così potuto constatare come le etichette siano in grado di influire in maniera considerevole sul giudizio dei soggetti, spesso ribaltando la sensazione di piacevolezza-spiacevolezza olfattiva. Herz, R. S. von Clef, J., “The influence of verbal labeling on perception of odors: Evidence for olfactory illusion?”, in *Perception*, 30-3, 2001, p. 381-391.
- ⁸ Anche il fenomeno delle mescolanze contribuisce a complicare ulteriormente il meccanismo percettivo. I composti formati da sostanze odorose diverse, infatti, non seguono leggi additive,

non si sommano in maniera aritmetica. Fu Zwaardemaker – l'elettico, coltissimo e raffinato inventore dell'olfattometro – a scoprire che la mescolanza di due sostanze rende l'insieme più debole anziché rafforzarne l'intensità. Si calcola che l'intensità complessiva di una miscela sia inferiore a quella del suo componente più intenso e che in due sostanze simili sia circa il 60% della loro somma.

⁹ Linneo stabilì una suddivisione delle sostanze odorose in sette grandi categorie olfattive: aromatico, fragrante, ambrosio, agliaceo, caprino, repulsivo e nauseante.

¹⁰ Per una descrizione sintetica delle teorie messe a punto tra il 1860 e il 1961 v. G. Zucco, *Il sistema olfattivo: aspetti fisiologici, neuropsicologici e cognitivi*, Cluep, Padova, 1988, p. 37-38.

¹¹ Già Passy nel 1892 notò come tutte le molecole sferiche di diametro compreso tra 0,6 e 0,7 nm odorassero di canfora mentre l'odore di muschio – tanto di moda nella Parigi della seconda metà del 1700 – fosse associato a strutture chimiche diverse, ma tutte riconducibili a una medesima forma discoidale dalle dimensioni comprese tra 0,9 e 1,2 nm di diametro. Passy J, “Sur le minimum perceptibles de quelques odeurs”, *Academic Science*, Paris, 114, pp. 306-308.

¹² La letteratura registra altre importanti ipotesi messe a punto negli ultimi decenni.

¹³ Vedi ad esempio la *Teoria Trans-fibre* (Erickson, 1968) e la *Teoria Cronotopologica* (Mozell, 1966). Quest'ultima ipotizza l'esistenza di una sensibilità differenziata in distinte zone dell'epitelio olfattivo.

¹⁴ Anche la soglia percettiva varia in modo considerevole tra sostanze diverse, per l'etil-mercaptano, ad esempio, è di circa 0,00000066 mg/litro mentre per il tetracloruro di carbonio è di 4,5 mg/litro.

¹⁵ Accanto ai casi non infrequenti di anosmia, esistono alcune patologie come il Morbo di Addison che determinano un enorme incremento della sensibilità olfattiva (addirittura fino a 100.000 volte). Anche l'uso di droghe può indurre uno stato di iperosmia. Vedi O. Sacks, *Il cane sotto la pelle*, in *Luomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano, 1986.

¹⁶ L'effetto Von Restorff – che spiega come un elemento isolato (ad esempio un numero all'interno di una serie di lettere o viceversa) sia appreso con maggiore facilità rispetto a una serie di elementi omogenei – è praticamente inesistente per l'olfatto. Il conflitto creato dal differenziarsi di un item rispetto a uno sfondo uniforme appare irrimediabilmente sfumato. Vedi P. G. Gabassi, “Von Restorff olfattivo”, in P. G. Gabassi – L. Zanuttini, *La dimensione olfattiva*, Grillo, Udine, 1984.

¹⁷ G. Zucco, *Una memoria dimenticata*, in Roncato S., Zucco, G., *I labirinti della memoria*, pp. 117-136, Il Mulino, Bologna 2003.

¹⁸ P. Levi, *I mnemagoghi* in *Storie naturali*, Einaudi, Torino, 1996.

¹⁹ Underwood, “Attributes of memory”, *Psychological Review*, 76, 559-573, 1969.

²⁰ In un curioso quanto sorprendente esperimento, un gruppo di studenti furono sottoposti a un compito spiacevole e stressante mentre nell'ambiente era diffuso un leggero odore di fondo. A distanza di una settimana, agli stessi soggetti fu chiesto di valutare il tono del proprio umore. Solo una parte di loro, però, eseguì questa seconda prova alla presenza dell'odore iniziale. Benché inconsapevole, la sensazione olfattiva influì in maniera determinante sulla valutazione: gli studenti esposti nuovamente all'odore, infatti, giudicarono in maniera assai più negativa degli altri il loro stato d'animo. Zucco, G, “Dal naso al cervello”, in *La Repubblica*, 9.II.2002. Vedi anche Kirk-Smith, Van Toller e Dodd, “Unconscious odour conditioning in human subjects”, in *Biological Psychology*, 17, 221-231, 1983.

²¹ Il gruppo di allievi (tutti di età compresa tra gli 8 e i 10 anni) è stato scelto per il buon livello strumentale raggiunto, livello indispensabile alla realizzazione di questo progetto.

Marcetta di Bellori

[ITALIA – VENETO]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZABELLI

Posizione di partenza: fila di coppie a braccetto, il cavaliere a sx della dama

Introduzione: 7 misure

Parte A

1-9 camminata semplice con 32 passi partendo con dx

Parte B

10-11 quattro passi ancora avanti

12-15 otto passi indietro

16-21 ripetere da 10 a 15

Ripresa di A

Parte B1

Come Parte B, ripetendo i passi delle misure 10-15 per tre volte

Ripresa di A

Parte B2

Come Parte B, ripetendo i passi delle misure 10-15 per quattro volte

Ripresa di A – Parte B1

Ripresa di A – Parte B

Variante della parte B

Negli otto passi indietro solo la prima coppia, alzando le braccia a ponte, prosegue la camminata a ritroso facendo passare tutte le altre coppie sotto il ponte. La seconda coppia diventerà così la prima.

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

Bellori è un paese situato in Lessinia, zona pedemontana vicino a Verona. Questa danza, di origini remote, può essere anche rilevata nelle raffigurazioni d'epoca dei carnevali veneti. Anticamente, il *serpentone*, la passeggiata della Parte A della nostra danza, si eseguiva a spirale verso l'interno (xviii secolo). Secondo quanto emerge da ricerche effettuate sul campo, sembra che la Lessinia non conosca balli tipici, a esclusione del *Ballo attorno al tiglio*, unica danza di cui si ha testimonianza scritta. Si riscontra invece la presenza di danze provenienti da zone limitrofe (Trento, Vicenza), assimilate e poi rivisitate.

Nella versione originale dell'esecuzione strumentale la melodia della Parte B in alcune ripetizioni viene presentata a canone. La forma a canone si trova raramente nella musica popolare; qui diventa stimolo per varie occasioni di lavoro.

Proposte di movimento. Da fermi a coppie frontali, un alunno esegue un gesto ripetitivo o molto lento, osservato dal compagno. Quando lo cambia il compagno ripete il primo gesto concentrandosi sul secondo. *Canone motorio:* l'insegnante propone un passo semplice per otto misure binarie, poi lo cambia con un secondo passo. In questo momento gli alunni imitano il

primo passo e quando l'insegnante passa a un terzo gli alunni proseguono con il secondo e così via.

Proposte strumentali. Con gesti-suono o *body percussion* l'insegnante propone un ritmo che gli alunni imitano mentre l'insegnante ne propone un secondo ecc. La stessa cosa si può fare con strumenti a percussione o melodici, con piccole frasi musicali o parlate. Non si sottovaluti, anche per l'insegnante, la relativa difficoltà di questi giochi musicali: richiedono grande concentrazione da parte di tutti.

Proposte di ascolto. Dalla classica Sinfonia di Mahler (terzo tempo "Marcia funebre" sul tema di *Fra Martino*) fino ai cartoni animati dove troviamo forme a canone in *Mulan* o in "Pioggerellina d'aprile" di *Bambi*.

Proposta esecutiva. In tutta la danza la pulsazione viene scandita da un tamburello con sonagli, come è tradizione, della zona.

- Prima volta: solo melodia 1, basso, tastiera e sonagli;
- seconda volta: si aggiungono xilofono e melodia 2, e la Parte B viene allungata con una ripresa dalla misura 15 dopo la 20;
- terza volta: con il glockenspiel, la sezione centrale (misure 15-20) viene eseguita due volte;
- quarta volta: ancora tutti, la Parte B come la seconda volta;
- quinta volta: ancora tutti, la Parte B senza riprese.

Bibliografia. F. Pagani, D. Forini, *Strumenti musicali e balli della tradizione veronese*, Azimut Edizioni, 1998.

Scrivere un'opera nella scuola media

Produrre una intera opera lirica totalmente inventata e realizzata degli studenti è un'occasione di formazione e di apprendimento estremamente coinvolgente.

L'Istituto Comprensivo di Coreglia Antelminelli da sempre programma attività teatrali e musicali per i suoi studenti. Sin dalla scuola materna si cerca, attraverso la musica, il canto e la mimica, di ottenere una migliore percezione di se stessi e delle proprie capacità in relazione all'ambiente naturale e sociale e per stimolare la creatività dei ragazzi. In quest'ottica si è inserito il progetto *Opera*. L'idea è nata da un corso organizzato a Bretton Hall dal settore educativo/didattico della Royal Opera House del Covent Garden di Londra in collaborazione con l'Università di Leeds cui abbiamo partecipato.

All'inizio dell'anno scolastico il professore di educazione musicale propose di partecipare al progetto *Write an Opera*, un progetto nell'ambito del programma Comenius. A questo progetto hanno lavorato inizialmente gli insegnanti di lettere e di educazione musicale della classe III A, e successivamente anche l'insegnante di educazione artistica. Gli obiettivi del progetto erano: insegnare ai ragazzi a lavorare in gruppo; renderli più autonomi nello svolgimento delle loro attività; introdurli ad attività didattiche in maniera più divertente; realizzare un'opera da rappresentare alla fine dell'anno; cercare stimoli nuovi per gli alunni più demotivati, ma che avevano buone capacità artistiche. Prima di iniziare il progetto vero e proprio sono state svolte, separatamente, delle attività di base sia da parte dell'insegnante di educazione musicale che quello di lettere. Le attività motorie, svolte nelle ore di compresenza e nelle ore curricolari dall'insegnante di educazione musicale, consistevano in giochi di movimento. Queste attività avevano lo scopo di abituare gli studenti al movimento sincronizzato necessario per la rappresentazione vera e propria. Contemporaneamente, l'insegnante di lettere ha svolto un particolare lavoro sulla poesia. Per poter scrivere un libretto i ragazzi dovevano prima avere nozioni di metrica in modo da poter scrivere un testo che potesse essere poi musicato. Abbiamo iniziato con la divisione in sillabe di testi poetici vari e proseguito con uno studio delle rime e della struttura del verso. Dopo questa prima fase di conoscenza delle abilità di base, abbiamo cercato di creare immagini poetiche usando parole anche lontane fra loro. Esempio: creare un'immagine poetica utilizzando le se-

MICHELA CHIESA E MARCO TOVANI

guenti parole: (prima serie): cielo mare amicizia sabbia natura lucertola sole pioggia; (seconda serie): stella nuvola amore cielo foglia pecora cipolla computer.

Ecco alcune immagini poetiche create dai ragazzi: «La nostra era un'amicizia nuvolosa»; «Le nuvole sono le pecorelle del cielo»; «La pioggia è come una cipolla che ti fa piangere, guardi fuori e vedi le lacrime»; «Il mare era coperto da nuvole danzanti»; «S'inseguono nel cielo lucertole azzurrine: le nuvole».

Per poter scrivere una storia omogenea i ragazzi dovevano avere un'idea precisa su come sviluppare un tema. Nelle ore di compresenza lettere-educazione musicale abbiamo diviso i ragazzi in tre gruppi. A ogni gruppo è stata assegnata una situazione iniziale che dovevano ampliare e concludere. Ogni gruppo doveva, una volta ideata la storia, rappresentarla davanti agli altri tenendo conto che uno di loro doveva fare il narratore, due dovevano riprodurre i rumori utilizzando la voce o con percussioni corporee e gli altri dovevano recitare. Prima della rappresentazione dovevano, inoltre, delimitare il loro spazio scenico. Questo esercizio doveva essere svolto in poco tempo: circa quindici minuti per l'ideazione e cinque minuti per la rappresentazione. In questa sezione i ragazzi hanno dimostrato di avere una grande fantasia e sono riusciti a creare effetti sonori e scenici divertenti in tempi relativamente brevi. Al termine dell'esercitazione i ragazzi hanno discusso sul lavoro svolto evidenziando gli aspetti positivi e negativi delle varie rappresentazioni.

Il tema, la tesi e i personaggi

Per individuare il tema dell'opera abbiamo chiesto ai ragazzi di scrivere su un foglio tre cose che li toccavano emozionalmente in senso positivo e tre in modo negativo. Abbiamo scritto poi tutto quello che i ragazzi avevano proposto sulla lavagna, dividendolo in gruppi in base a elementi comuni.

Primo gruppo: contrasti col prossimo, terrorismo, guerra, odio, violenza contro i minori, pena di morte, cattiveria, razzismo, rancore, falsità, tristezza. Secondo gruppo: amore, felicità, amicizia, affetto, amici, fratellanza, amore per i compagni, gioia, stare insie-

me, scuola, bambini, gioco, complicità. Terzo gruppo: pace, fare del bene, libertà, musica, fantasia, pace nel mondo, sorriso

Una volta svolto questo lavoro i ragazzi hanno scelto il gruppo di parole che preferivano. La votazione è stata segreta. Il gruppo prescelto è stato il numero due. Una volta scelto il gruppo di parole preferito, hanno votato ancora una volta scegliendo la parola che doveva rappresentare il tema dell'opera. La parola più votata è stata amore. L'amore è divenuta quindi il tema dell'opera.

Una volta individuato il tema ci siamo domandati se tale tema poteva essere ampliato e esplorato a fondo, individuando eventuali contraddizioni. Abbiamo proposto ai ragazzi, divisi in gruppi, di ampliare e esplorare il tema. Ogni gruppo ha esposto la sua tesi e ne abbiamo discusso insieme, apportando anche qualche modifica alla stesura iniziale. Alla fine, seguendo sempre lo stesso schema del tema, abbiamo fatto scegliere ai ragazzi la tesi preferita. La tesi scelta è stata: l'amore ha ostacoli che vanno affrontati e non evitati.

Fondamentale è stato per noi insegnanti non influenzare minimamente i ragazzi nelle loro scelte e nei loro commenti. Ci siamo inseriti solo quando la discussione stava portando verso un vicolo cieco, ma li abbiamo lasciati liberi di portare avanti le loro idee quando stavano realizzando qualcosa di costruttivo. Per individuare le caratteristiche dei protagonisti abbiamo diviso la lavagna in otto parti. Ogni parte era contraddistinta da una lettera dell'alfabeto. A turno i ragazzi hanno suggerito un aggettivo riguardante la personalità, ad esempio simpatico, chiacchierone, avaro, permaloso ecc. Gli aggettivi potevano essere utilizzati una sola volta. Ogni personaggio ha così avuto cinque aggettivi riguardanti il proprio carattere. In questa prima fase non è stato definito il sesso dei personaggi.

Personaggio A: tirchio, esuberante, triste, permaloso, ignorante. Personaggio B: chiuso, nervoso, orgoglioso, curioso, spensierato. Personaggio C: vanitoso, calmo, bugiardo, cafone, impiccione. Personaggio D: perfido, cattivo, buono, serio, egoista. Personaggio E: agitato, maligno, simpatico, spietato, altruista. Personaggio F: semplice, vergognoso, spiritoso, sensibile, sereno. Personaggio G: timido, chiacchierone, spendaccione, allegro, pensieroso. Personaggio H: generoso, dolce, amareggiato, insensibile, tranquillo.

Una volta definiti gli otto personaggi, abbiamo discusso sui bisogni di ognuno. Dal momento che gli aggettivi erano stati dati a ogni personaggio in modo casuale, abbiamo chiesto ai ragazzi di concentrarsi su quelli che ritenevano dominanti e sulle eventuali contraddizioni per individuare le necessità di ogni personaggio. I ragazzi hanno discusso tutti insieme e sono arrivati a definire i bisogni dei vari personaggi: A ha bisogno d'affetto, B ha bisogno di amici, C ha bisogno di attenzione, D ha paura di non essere capito, E è spinto dal proprio interesse, F necessita di qualcuno che lo smuova, G ha bisogno di sicurezza, H ha bisogno di dare amore.

In base ai bisogni abbiamo cercato di individuare

le relazioni e i conflitti. La classe è stata divisa in gruppi e ogni gruppo ha elaborato la sua teoria. Hanno cercato di individuare le relazioni e i conflitti primari e le relazioni e i conflitti secondari. Al termine di questo lavoro ogni gruppo ha esposto alla classe quanto elaborato. Una volta definiti i personaggi, i loro bisogni, le relazioni e i conflitti, ogni gruppo ha elaborato una storia, molto schematica, divisa in tre parti: un inizio, uno svolgimento centrale e una fine. Nella parte iniziale dovevano essere introdotte le principali caratteristiche dei personaggi e le loro relazioni e anticipare l'elemento che rompeva l'equilibrio iniziale. Nella parte centrale dovevano essere introdotti tutti i personaggi e lo sviluppo dell'azione dopo la rottura dell'equilibrio. Il numero dei personaggi, presi tra quelli definiti, era libero.

Nella parte finale, che abbiamo chiamato sinopsi, doveva esserci la risoluzione del problema e i personaggi dovevano divenire più reali, assumendo caratteristiche precise (maschio, femmina, età ecc.). Nel creare le sinopsi i gruppi sono rimasti invariati e hanno lavorato seguendo lo schema dei conflitti.

L'intreccio, la vicenda e la creazione della compagnia

Primo gruppo:

Inizio: E e F sono amici; H e G si contendono E.

Sviluppo: F consiglia a E di fidanzarsi con H; B che è amico di G si arrabbia con F perché vuole che G vada con E e non che H vada con E.

Conclusione: E entra in conflitto con H e G; E si fida con B.

Secondo gruppo:

Inizio: a C e a G piace H; A consiglia a H di scegliere C; B consiglia a H di scegliere G.

Sviluppo: litigano tutti.

Conclusione: H non sceglie nessuno e rimane amico di tutti.

Terzo gruppo:

Inizio: C è sposato con H; D è sposato con G.

Sviluppo: C e D litigano a causa di F; F è l'amante di H che litiga con C.

Conclusione: F si sposa con H che lascia C; C si vendica e uccide F.

Una volta svolto questo lavoro i ragazzi hanno discusso sulle varie proposte e votato, sempre con lo stesso metodo del tema, la proposta migliore. La storia scelta è stata quella del secondo gruppo e su questa abbiamo iniziato a lavorare per arrivare al libretto.

«Era una giornata di primavera e Gianluca, un ragazzo di sedici anni, andando a scuola, si scontrò con Hilary. Si scusò con lei per quello che era successo e per entrambi ci fu il colpo di fulmine. Arrivato a scuola Gianluca si accorse che Cristian, un ragazzo della sua stessa età, era molto geloso di lui. Angela consigliò a Hilary di scegliere Cristian, dicendole che sarebbero stati una bella coppia e che Cristian teneva veramente a lei, mentre invece Beatrice le consigliò Gianluca. Litigarono tutti e Hilary, per non rovinare nessuna amicizia, pur avendo una preferenza per

Gianluca, non scelse nessuno. Hilary non era felice della scelta che aveva fatto, però, almeno, era rimasta amica di tutti. Dopo alcuni mesi Hilary si pentì della scelta fatta, quindi parlò con Gianluca rivelandogli i suoi sentimenti. Egli, per fargliela pagare, la fece stare un po' male, dicendole che si era innamorato di un'altra. Ma non era vero. Per un po' di tempo continuò a dirle di no, ma era talmente innamorato che non resistette più e allora si misero insieme. Cristian ci rimase talmente male che non parlò più con nessuno dei due e dopo qualche mese se ne andò via per sempre».

Una volta decisa la trama l'abbiamo prima divisa in tre atti, tenendo conto del fattore temporale, poi in scene, tenendo conto delle azioni dei personaggi. I ragazzi hanno anche stabilito quali parti del testo dovevano essere scritte come arie, recitativi, duetti e cori.

L'ultima fase di questo modulo ha riguardato la scelta del titolo. Ogni ragazzo ha proposto un titolo diverso e, dopo una votazione, è stato scelto quello più gradito alla maggioranza: *Tutti pazzi per Hilary*, dal nome della protagonista femminile.

Una volta stabiliti tema, tesi, personaggi, relazioni, conflitti e sinopsi, gli alunni hanno creato una vera e propria struttura della compagnia nominando un capo compagnia, un maestro di scena, un capo del personale di scena, i capi della produzione, gli scenografi, i costumisti, gli addetti alle luci, i truccatori, i guardarobieri, gli scrittori, i musicisti, gli attori, gli addetti alle pubbliche relazioni e i responsabili del teatro e dell'accoglienza. Da questo momento ha iniziato a partecipare al progetto anche l'alunno porta-

tore di handicap. Gli addetti alle pubbliche relazioni hanno cercato finanziamenti esterni inviando lettere alle banche del comune e hanno cercato il materiale necessario per la realizzazione della scenografia presso alcune fabbriche della zona. Hanno anche preparato la locandina dello spettacolo, alcuni volantini e le lettere d'invito per il personale e gli alunni della scuola e per tutti coloro che li hanno aiutati nel loro lavoro.

Libretto, musica, scenografia, costumi e luci

Una volta stabilito tutto questo la classe è stata divisa: quattro alunne si sono impegnate nello scrivere il libretto, il resto della classe si è dedicata alla parte musicale, imparando a suonare nuovi strumenti e preparando l'ouverture. Man mano che la stesura procedeva, il gruppo dei compositori ha iniziato a comporre la musica: prima le arie, i cori e i duetti, poi i recitativi, infine l'ouverture e le musiche di scena. Per ognuno dei vari mezzi espressivi sono stati innanzitutto proposti all'ascolto, quali esempi e modelli, brani da opere di tutti i periodi, da Monteverdi a Berg. Durante la composizione dei *pezzi chiusi* i ragazzi sono stati sollecitati a dare una struttura alle loro invenzioni utilizzando ostinati ritmici; a ricavare, ove possibile, il ritmo musicale dalla ritmica dei versi; a reiterare le cellule ritmico-melodiche; a ritornellare alcune sezioni. Essi sono giunti gradualmente a comporre brani in forma ABA, AAB, AABB ecc. Per dare maggiore coesione all'insieme alcune idee musicali sono state riprese in

| Overture | | | |
|--------------|---|--|--|
| Atto primo | Scena Prima | (Primavera, pomeriggio, piazza) Hilary e le amiche chiaccherano. Le amiche escono, resta Hilary | Coro Recitativo Aria |
| | Scena seconda | Entra Gianluca, si scontra con Hilary, si guardano, s'innamorano | Duetto |
| Atto secondo | Scena prima (mattina andando a scuola) | Cristian vede Hilary e Gianluca assieme. Hilary va con le amiche. Gianluca si avvicina a Cristian. Gianluca capisce che Cristian ce l'ha con lui. | Recitativo + aria Recitativo + duetto |
| | Scena seconda | Hilary, Beatrice e Angela parlano. Angela racconta a Hilary che Cristian è innamorato di lei. Angela le consiglia Cristian, Beatrice Gianluca. | Recitativo Terzetto |
| | Scena terza | Beatrice, Angela, Gianluca e Cristian litigano tra loro. Hilary assiste silenziosa | Coro |
| | Scena quarta | Hilary dice che non è interessata a nessuno | Recitativo |
| | Scena quinta | Hilary da sola canta il suo amore per Gianluca e perché ha deciso di rinunciare a lui | Aria |
| Atto terzo | Scena prima (fine estate, piazza, pomeriggio) | Gli amici si ritrovano | Coro |
| | Scena seconda | Hilary capisce che è ancora innamorata di Gianluca e glielo dice. Gianluca, per vendetta, le dice di essere innamorato di un'altra. Hilary esce. | Duetto |
| | Scena terza | Gianluca capisce che ha sbagliato perché l'ama ancora | Aria |
| | Scena quarta | Gianluca si confida con Beatrice | Recitativo |
| | Scena quinta | Gianluca confessa il suo amore per Hilary. Cristian li vede e fugge. Gli amici festeggiano la coppia. | Duetto Recitativo + aria Coro |

momenti diversi dell'opera, ad esempio il tema del duetto d'amore è stato utilizzato anche nell'ouverture e nel coro finale:



Per i recitativi i ragazzi hanno provato innanzitutto a declamare il testo in modi diversi, ricercando poi una forma di *recitar cantando* sulla base di accordi tenuti dal pianoforte (un alunno era abbastanza avanzato nello studio dello strumento). L'orchestra era composta da pianoforte digitale, 6 flauti dolci soprani, 2 flauti dolci tenori, metallofono cromatico basso, 2 congas, tamburello basco, maracas, triangolo, piatti. I flauti soprani eseguivano la linea del canto, i flauti tenori e il metallofono basso rinforzavano le fondamentali degli accordi eseguiti dal pianoforte.

Come direttore è stato scelto un alunno che univa doti musicali e comunicative a una spiccata personalità. Egli si è esercitato dirigendo le esecuzioni in classe e partecipando attivamente a tutte le prove, sia con i cantanti che con gli strumenti. Durante l'esecuzione ha dimostrato di possedere un gesto efficace e di saper coordinare buca d'orchestra e palcoscenico. Bisogna considerare infatti, che in base alle regole della rassegna teatrale, non è stato possibile effettuare prove in teatro prima della rappresentazione.

Una volta terminata la stesura del libretto i ragazzi hanno progettato e realizzato le scenografie con l'insegnante di educazione artistica. La scenografia scelta è molto semplice: un albero, alcuni cespugli e una serie di archi. Contemporaneamente alcune alunne hanno discusso sui costumi e in particolare sulla divisa dell'orchestra, molto semplice. Gli attori dovevano indossare abiti di loro proprietà in quanto l'azione si svolge ai giorni nostri. Per risolvere il problema luci è stato costruito un modellino in scala del teatro di Bagni di Lucca in cartone. Vi sono state sistemate le quinte, le scenografie stilizzate e una parte in alto che riproduce la posizione delle luci nel teatro. Con in mano il copione sono stati decisi tutti gli effetti luce. Una volta stabilite le questioni tecniche e la partitura sono iniziate le prove vere e proprie, prima nei locali della scuola, poi nel vicino auditorium della parrocchia.

Nella prima fase gli alunni si sono concentrati sul canto e sulla musica. Una volta padroni di queste abilità abbiamo chiesto il permesso di continuare il lavoro presso il centro parrocchiale adiacente la scuola che ha un auditorio provvisto di palco. Questa seconda fase è stata svolta in due settimane durante le quali i ragazzi si sono fermati spesso anche durante i pomeriggi in cui non avevano il tempo prolungato. Contemporaneamente alle prove dello spettacolo è stato preparato il materiale necessario alla rappresentazione: volantini, inviti, spartiti. Tutto questo è stato realizzato con l'aiuto del computer. È stato preparato anche un manifesto in miniatura che è poi stato stampato da un genitore di una alunna. Precedentemente i genitori avevano contribuito nel reperire materiale utilizzato per la scenografia. Infine i ragazzi dell'orchestra hanno deciso di indossare magliette bianche sulle quali hanno disegnato note musicali e chiavi di violino. Il giorno 4 maggio lo spettacolo è stato rappresentato davanti a tutta la scuola.

Riflessioni sul lavoro svolto

Al termine del percorso possono essere fatte alcune considerazioni. Gli obiettivi che ci eravamo prefissati all'inizio dell'anno sono stati tutti pienamente raggiunti. Gli alunni, ognuno secondo le sue possibilità, ha dato il meglio di sé. Durante il percorso ci sono state liti e incomprensioni, ma ciò è stato molto importante perché, alla fine, si è imparato a lavorare in gruppo. Si è capito che per raggiungere un accordo è necessario comunicare, magari anche discutere, ma che bisogna sempre tener conto del punto di vista degli altri. Lavorare per un obiettivo comune ha anche spinto i ragazzi a essere più autonomi nelle decisioni e nel lavoro di tutti i giorni. Anche gli alunni più timidi hanno tirato fuori la grinta e si sono messi in discussione scegliendo i lavori a loro più consoni. Un alunno in particolare ha capito, grazie al lavoro svolto e alla fiducia dei compagni, che la strada che aveva scelto per il suo futuro non era quella giusta. Questa scelta da sola basta a soddisfare gli obiettivi che ci eravamo prefissati. L'alunno in questione era uno dei più demotivati, ma in questa occasione ha dimostrato un impegno e una serietà fuori dal comune che lo hanno spinto a riconsiderare le sue scelte su basi di attitudini e interessi e non a fattori di comodo. Per quanto riguarda il diverso approccio alle varie attività didattiche è stato un vero successo per quanto riguarda l'educazione musicale, l'educazione artistica e la poesia. L'esperienza è dunque stata positiva da tutti i punti di vista. Se è vero che i ragazzi hanno perso qualche ora di lezione, è anche vero che questa esperienza li ha aiutati a crescere e ad aver fiducia in se stessi. E questa è una lezione che serve per la vita.

Il progetto, che ha ricevuto il *Premio Abbiati* 2003, ha visto coinvolti anche gli insegnanti Giorgi Rosangela, di educazione artistica, che ha aiutato i ragazzi a preparare le scenografie, Biondi Manuela, insegnante di sostegno, che ha seguito l'alunno portatore di handicap e la dirigente scolastica, Donatella Bertocini che ha fattivamente sostenuto l'iniziativa.

Mare, rane, pesci, erba

ARIANNA SEDIOLI

I bambini leggono l'ambiente che li circonda con occhi molto speciali.

Oggetti banali vengono ricreati dalla fantasia: una scopa si trasforma in un cavallo, un pezzo di stoffa in un mantello, uno scatolone in una casa. È il mondo dell'immaginario e delle metafore, dove le esperienze reali si rifrangono sui mille specchi della meraviglia.

I bambini attivano il gioco simbolico anche quando esplorano le sonorità di materiali, oggetti, strumenti musicali e le interpretano, sia spontaneamente che su richiesta dell'adulto, associandole a personaggi, luoghi, sensazioni, emozioni. Potremmo accogliere le loro idee interpretative per inventare, progettare e costruire, con loro e per loro, piccoli libri animati sonori, pannelli interattivi, giocattoli fonosimbolici.

Così, giocando con granaglie, sassolini, zucchero o sabbia da far scivolare dentro una scatola, può arrivare alle orecchie il rumore del mare.

La scatola che sprigiona il fragore delle onde può essere decorata con un collage di fotografie e ritagli di giornale, o anche semplicemente colorata, trasformandosi in uno scrigno prezioso di suoni marini. Utilizzando altri contenitori come setacci, vecchi cassette, buste di carta e bottiglie si può inventare un vero e proprio strumentario ad acqua.

Alcuni tappi per la marmellata e per i succhi di frutta, se premuti al centro, emettono delle esplosive *P*, interpretabili come un parlottare di pesci. Si possono allora unire due tappi con la colla a caldo, disegnare gli occhi e la bocca, ricavare la coda e le pinne da un pezzo di plastica o di carta e comporre un pesce sonante, pronto per eseguire tanti ritmi *gluglu*. I tappi-pesce possono in seguito essere attaccati a un pannello, per creare uno specialissimo fondale marino da animare suonando.

Il suono di questi coperchi può ricordare anche il becchettare di un picchio. Si può costruire allora una piccola "pagina tridimensionale" in legno, a forma di cassetto, sulla cui base interna incollare il tappo; la "pagina" verrà chiusa con un cartoncino sul quale i bambini potranno disegnare un personaggio-uccellino che, sottoposto a leggera pressione, suonerà becchettando un albero immaginario.

I suoni dentellati e intermittenti del cartone ondulato possono evocare anche le voci gracchianti di rane e rospi. Il cartone si può ritagliare ricavandone diversi personaggi *cracra* da incollare successivamente su una base di legno che si potrà appendere alla parete,

oppure appoggiare a un tavolo o a terra. Metteremo a disposizione dei bambini cucchiaini e bastoncini di diverso tipo, per realizzare musiche raschianti, come sinfonie dallo stagno.

Per costruire questa macro-pagina interattiva possiamo ispirarci anche alla bellissima storia illustrata *È mio* di Leo Lionni, dove i protagonisti (i fratelli Gianni, Piero e Lidia) sono appunto tre ranocchie. Le scene possono essere ricostruite utilizzando materiali che producano le voci dei personaggi (con il cartone ondulato, ma anche con altre superfici da grattare) e le sonorità degli ambienti (cellophane o plastica da imballaggio per l'acqua dello stagno, carta crespa per le felci ecc.).

I bambini utilizzeranno dei pannelli (uno solo, o diversi affiancati) sia suonando con le mani che aiutandosi con piccoli oggetti da percuotere, picchiettare, raschiare; potranno così sonorizzare la narrazione ma anche inventare nuove storie, nuove avventure di suono.

Queste semplici idee sono nate dalle mie esperienze con i bambini e dall'ascolto attento delle loro parole che accompagnano le scoperte sonore e le produzioni musicali.

Come da una semplice macchia possono nascere tantissime interpretazioni, così dall'ascolto di sonorità fioriscono immagini. A volte i bambini non raccontano verbalmente queste loro "letture", ma le esplicitano con i movimenti del corpo, con la mimica facciale: così il suono cupo di un bidone o di un tamburo può far venir voglia di scappare da un lupo cattivo e il tintinnio di un glockenspiel può far addormentare come la ninna-nanna di una fata.

Suggerisco di annotare le interpretazioni dei bambini in un taccuino: le loro intuizioni sono la base sulla quale ragionare e lavorare per trasformare le idee in oggetti tangibili e di facile realizzazione.

Nell'intraprendere questi percorsi è importante creare dispositivi di gioco per sperimentare materiali sonori molto eterogenei: vari tipi di carta e plastica, materiali naturali come foglie, sassi e acqua, oggetti quotidiani, strumenti musicali didattici ed etnici, fino a scoprire che ogni cosa ha i suoi colori sonori, i suoi timbri che si possono associare a immagini e ricordi.

Un bambino, suonando con le buste di plastica per la spesa, mi disse che gli sembrava di sentire l'erba mossa dal vento: da questa osservazione poetica in quella scuola è nato *il libro del vento*, fatto di pagine piene di fili di plastica, sulle quali soffiare per ascoltare la magia che si creano con l'aria.

Il valore della formazione dalcroziana nel curriculum dell'insegnante

Il percorso formativo delle autrici mette in evidenza l'importanza della dimensione corporea nell'intervento educativo musicale. Il racconto della loro esperienza offre numerosi spunti di riflessione per gli insegnanti che lavorano in differenti gradi scolastici.

LUCIA GIOVANNA MARTINI E IRENE MERCONE

Se tra i lettori di *Musica Domani* c'è ancora qualcuno convinto che il musicista si fa solo a suon di solfeggio parlato, conoscenza teorica della grammatica musicale e studio maniacale di scale e arpeggi, raccontiamo volentieri la nostra esperienza che crediamo attesti come, al contrario, le competenze specifiche e la musicalità vengano fortemente sviluppate e accresciute partendo dalla esperienza pratica, legata al vissuto di ciascun individuo.

Siamo due insegnanti diplomate in pianoforte, impegnate l'una nella scuola dell'infanzia e l'altra nella scuola media: dopo aver frequentato il corso di Didattica della musica presso il conservatorio di Frosinone, abbiamo colto l'occasione per seguire il corso di formazione sulla Metodologia Jaques-Dalcroze presso il Conservatorio *Ottorino Respighi* di Latina, istituzione proiettata da alcuni anni verso attività di ricerca e promozione pedagogica.

Troviamo significativo parlare di questa ultima esperienza che ci ha molto coinvolte, poiché abbiamo constatato il forte contributo formativo del corso, sia in ambito personale che professionale.

Promosso dal conservatorio di Latina in collaborazione con la Dalcroze Society inglese, il corso, di durata triennale (che si concluderà in questo anno scolastico), si è svolto nell'ambito della Scuola di Didattica della musica per iniziativa del professor Francesco Mario Possenti, capo Dipartimento di Didattica della musica. Le insegnanti titolari sono Louisa Di Segni-Jaffé e Sabine Oetterli, che non hanno bisogno di presentazione in ambito dalcroziano poiché, formate all'estero, insieme ad Ava Loiacono Husain, sono le promotrici in Italia della divulgazione del metodo.

Tutti gli insegnanti titolari della classe di Didattica hanno inoltre sostenuto con il loro contributo professionale la preparazione degli allievi, ciascuno per la propria materia di insegnamento.

Ci sembra utile descrivere brevemente come è articolato il corso e le lezioni delle materie previste: ritmica, improvvisazione, solfeggio, pedagogia.

La ritmica

L'attività di ritmica, legata all'esperienza corporea, apre ogni lezione ed è a fondamento del metodo. Il corpo consente di fare esperienza diretta della musica attraverso attività significative di tipo percettivo e motorio. Chi si trovasse a entrare nell'aula durante la lezione di ritmica vedrebbe persone che marciano, galoppa, corrono, si dondolano, rotolano a terra ecc., condividendo la gioia di *fare musica* con il corpo ed esprimersi attraverso di esso.

Tali attività consentono di interiorizzare precisi elementi strutturali ed esecutivi del linguaggio sonoro. Il movimento infatti è il mezzo per cogliere non solo precise sequenze ritmiche, ma anche sfumature agogiche, dinamiche, timbriche, in una parola: espressive. Esso permette di vivere le componenti del discorso musicale nella dimensione cinetica, dove tempo, spazio ed energia sono correlate: muoversi con tutto il corpo nello spazio sullo scorrere della musica, oltre a donare una preziosa sensazione di libertà, è la via più immediata e spontanea per concretizzare ciò che si ascolta.

Jaques-Dalcroze ha osservato che «il ritmo, come anche la dinamica, dipende interamente dal movimento e trova il suo modello più completo nel nostro sistema muscolare. Con il nostro corpo possiamo realizzare tutte le sfumature di tempo [...] e tutte le sfumature di energia [...]; l'intensità del nostro senso musicale dipende dalla intensità delle nostre sensazioni corporee».¹

A questo proposito, la conoscenza e l'approfondimento del repertorio musicale sono favoriti anche dall'attività della *Plastique Animée*, fondamentale nella metodologia dalcroziana. Gli aspetti maggiormente caratterizzanti e significativi di un dato brano musicale, compresa la sua costruzione formale, vengono visualizzati da movimenti gestuali e coreografici ideati e studiati attraverso un lavoro paziente di ricerca nell'ascolto e nella partitura. Questa modalità di analisi musicale risulta estremamente concreta e creativa e inoltre si propone come un ottimo strumento di comunicazione interpretativa, trasponendo il linguaggio musicale in

una forma espressiva godibile visibilmente: l'occhio vede ciò che l'orecchio contemporaneamente ascolta.

L'improvvisazione pianistica e il solfeggio

Collegata all'esperienza ritmica è l'improvvisazione pianistica. Quest'ultima infatti sostiene l'attività corporea in quanto ne esplicita i caratteri temporali, spaziali, dinamici ed espressivi. Il buon improvvisatore è colui che *ascolta* i movimenti e su quelli plasma e crea la propria musica. È per questo che, per noi studenti dalcroziani, l'improvvisazione rappresenta un momento privilegiato di verifica: in essa deve esprimersi quella sensibilità musicale acquisita e affinata dalle esperienze ritmiche precedentemente vissute.

Il solfeggio propone attività esclusivamente pratiche, fondate sul canto e l'ascolto. L'obiettivo è lo sviluppo dell'orecchio musicale interno relativamente al riconoscimento di scale, modi, intervalli, funzioni armoniche e melodiche dei gradi.

La pratica assidua ci ha portato gradatamente a sviluppare una buona memoria musicale e ad acquisire facilità nella scrittura di un dettato melodico e armonico. Competenze queste che confluiscono a loro volta nella pratica di improvvisazione pianistica.

I principi pedagogici

Nel corso delle lezioni, tutte le attività sinora descritte offrono occasioni di riflessione e di confronto su temi relativi a metodo dalcroziano.

A tal proposito risulta fortemente arricchente per la formazione artistica del musicista la trattazione dei *Soggetti* dalcroziani. Con questi si intendono precisi elementi strutturali e semiologici della musica, quali per esempio: l'accento l'anacrusi, la crusi e la meta-crusi; la poliritmia e la polimetria; la forma composta da fraseggio, disegno, struttura ecc.

Oltre a indicare caratteri specifici del linguaggio musicale, i *Soggetti* dalcroziani si riferiscono a elementi fondamentali di esperienza e di espressione riscontrabili in tutte le arti, nella vita in generale, nella natura e nell'ambiente che ci circonda. Attraverso essi è favorito così un approccio alla conoscenza della musica decisamente originale rispetto ai metodi di studio tradizionali che, come sappiamo, si interessano all'opera musicale essenzialmente in termini storici, filologici, teorici e stilistici.

Affrontandone lo studio ci è stato possibile acquisire nuovi strumenti di comprensione della musica e, soprattutto, dotarci di una chiave interpretativa dell'arte in relazione con la vita dell'uomo e con tutte le espressioni del suo pensiero.

Un momento operativo che ha affiancato la riflessione pedagogica è stata l'esperienza di tirocinio effettuata in una scuola elementare di Latina (VII Circolo Didattico) con due classi di seconda.

Questa esperienza ha rappresentato per noi un momento di grande crescita, principalmente per due

ragioni: programmare una lezione autenticamente ispirata ai principi dalcroziani, impegnandoci ad andare oltre i propri modelli pedagogici di riferimento; condurre la lezione pubblicamente dinanzi ai propri colleghi e insegnanti di corso, per commentare successivamente scelte, criteri e metodi adottati.

Tale prestazione ha richiesto da parte di tutti noi allievi molto impegno sul piano professionale, sia come musicisti che come insegnanti, ma la nostra più grande soddisfazione è stata quella di constatare l'esito positivo dei nostri interventi nel gruppo classe. Da un atteggiamento iniziale poco disponibile e rispondente alle attività proposte, i bambini hanno gradatamente manifestato interesse e collaborazione crescenti, dimostrando soprattutto un'attenzione più motivata all'ascolto. Inoltre, rilevato un miglioramento sul piano relazionale e comportamentale da parte dei propri allievi, e dunque valutato l'apporto formativo dell'intervento, le maestre stesse hanno chiesto di dare continuità al progetto, inizialmente limitato a un breve periodo.

Un bilancio

Abbiamo sinteticamente illustrato il percorso di studi affrontato in questi tre semestri di formazione e volentieri formuliamo un bilancio.

Constatiamo che la nostra preparazione è nettamente migliorata e accresciuta; mutata è anche la visione della musica e il nostro rapporto con essa. Il riferimento alla corporeità ci aiuta a prendere coscienza che la musicalità, già presente in noi, va ricercata nella nostre componenti fisiologiche e cinetiche, oltre che spirituali e intellettive. Suonare per noi ora rappresenta un'esperienza viva non solo legata all'esecuzione di un repertorio, ma anche alla prassi improvvisativa che ci permette, grazie alle abilità specifiche acquisite, di raccontare e esprimere con i suoni le nostre emozioni, di interagire con persone e in contesti diversi.

Pensiamo che Emile Jaques-Dalcroze avesse in mente una figura di musicista che coniuga le competenze del compositore insieme a quelle dell'interprete e del didatta, come avveniva appunto per i grandi Maestri del passato.

Auspichiamo perciò che la formazione dalcroziana non rimanga un'esperienza unica del conservatorio di Latina, ma che venga il più possibile promossa e sostenuta da più conservatori in Italia e, perché no? istituzionalizzata!

Da ciò trarrebbero vantaggio le nuove generazioni di musicisti, che riceverebbero sicuramente una formazione globale e, secondo noi, più rispondente alle loro aspettative e bisogni.

Note

¹ In Emile Jaques-Dalcroze, *Il ritmo la musica e l'educazione*, ERI, 1986, p. 79.

La scuola che verrà. Riflessioni sulla riforma

Con l'avvio del prossimo anno scolastico la riforma della scuola voluta dal ministro Moratti diventerà operativa. In questo Confronti e dibattiti cerchiamo di capire il senso del cambiamento che sta investendo l'istituzione scolastica, soprattutto per quel che riguarda la presenza della musica.

a cura di ROSALBA DERIU

Dunque la legge di riforma della scuola voluta dal ministro Moratti entrerà in vigore a settembre. Le scuole si stanno attrezzando, le case editrici lo hanno già fatto, gli insegnanti stanno cercando di capire in tutta fretta quale ruolo e quali compiti avranno nel progetto formativo che Letizia Moratti ha disegnato con il contributo quasi esclusivo del professor Bertagna. Cerchiamo allora di fare il punto sull'attuale situazione per capire il senso e i contenuti della riforma con quattro diversi interventi. A Cerini, ispettore tecnico in Emilia-Romagna e vice-presidente nazionale del Cidi, abbiamo chiesto una valutazione complessiva del progetto ministeriale. A Maddalena Patella, docente di educazione musicale nella scuola media e membro del direttivo nazionale della Siem, abbiamo affidato l'analisi degli aspetti più squisitamente musicali della riforma. Abbiamo invece invitato Franca Ferrari, docente di Pedagogia musicale e nostra abituale collaboratrice, a esaminare nel dettaglio una delle novità più evidenti di questi programmi, la *Convivenza civile*. Franca ha assolto al suo compito sforzandosi di mostrare in che modo le competenze relative a tale ambito possano entrare nella disciplina *Musica* e ricavando quindi dagli obiettivi generali della convivenza civile alcuni obiettivi specificamente musicali. Infine a Maurizio Della Casa, che vanta nel suo passato professionale oltre la direzione di questa stessa rivista anche una lunga attività come preside di scuola media, abbiamo chiesto di analizzare la forma scelta per la stesura delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio*, organizzati come un elenco di conoscenze e abilità.

La posizione della Siem rispetto a questo progetto di cambiamento della scuola è stata finora assai possibilista e, oserei dire, collaborativa: la nostra associazione ha risposto positivamente agli inviti del Ministero a produrre emendamenti alle *Indicazioni nazionali per i piani di studio* della disciplina che prenderà il nome di *Musica*, ma a tanta disponibilità non è corrisposta altrettanta attenzione da parte ministeriale che, dei suggerimenti della Siem, non ha accolto

nemmeno l'invito a correggere gli errori di battitura. Così, ad esempio, troveremo fra i *principi costruttivi dei brani musicali*, inseriti fra le conoscenze da acquisire nel secondo biennio della scuola elementare, il *contesto*, assai spaesato fra i più illustri (e opportuni) *ripetizione, variazione, figura-sfondo*.

Ma i problemi gravi della riforma non sono le sbadataggini ministeriali. Sono nel modo stesso di concepire la scuola e la formazione culturale. In nome della libertà degli individui di costruirsi autonomamente i propri percorsi formativi, scegliendo non solo come, ma anche dove attuarli, il ministro ha infatti ridotto l'orario obbligatorio di frequenza scolastica. Da 30 a 27 ore settimanali, integrabili con 3 o 6 ore aggiuntive, obbligatorie per le scuole che sono tenute a progettarle e realizzarle, ma facoltative per lo studente, anzi per le famiglie, le quali decideranno se e quali lezioni, i loro figli frequenteranno.

Le mie studentesse del conservatorio di Firenze, una città in cui la comunità cinese è molto forte, mi raccontano che i bambini cinesi presenti nelle loro classi - i quali, pur essendo generalmente nati in Italia, a volte parlano male l'italiano - hanno poco tempo per studiare a casa perché fin da piccoli sono impegnati nel lavoro delle imprese familiari e, per questo stesso motivo, sono frequentemente assenti da scuola. È davvero difficile credere che per questi bambini la riduzione d'orario ipotizzata dal ministro Moratti rappresenti un'opportunità e produca, a lungo termine, un miglioramento della loro qualità di vita. Si afferma però che quantità non coincide necessariamente con qualità e che il fatto di offrire meno ore di lezione agli studenti non significa necessariamente che la scuola offra meno opportunità di apprendere. È certamente vero che oggi la scuola non è più l'unica agenzia formativa, che altri sono i luoghi in cui i bambini imparano e si educano: la famiglia, la parrocchia, la televisione, la palestra, la scuola d'inglese, il circolo d'equitazione ecc. E che la scuola deve porsi accanto a questi contesti educativi, accogliendo e

valorizzando gli apprendimenti che i bambini vi realizzano. Ma non possiamo dimenticare che le opportunità formative a disposizione di ciascuno sono assai differenziate. Che non tutti i bambini vanno in palestra, a cavallo, a inglese, a danza classica, a chitarra ecc. E che, in ogni caso, l'ambiente culturale nel quale ciascuno vive determinerà il suo rapporto con la scuola e il grado di successo che in essa potrà raggiungere. Nel 1967 don Milani tuonava contro l'ipocrisia del fare *parti uguali fa diseguali*; l'anno prima Bourdieu aveva teorizzato il ruolo del *capitale culturale* ereditato dalla famiglia – che, si badi bene, non

coincide con il reddito - nel determinare gli atteggiamenti verso la scuola; ancora oggi, lo sappiamo bene, quel capitale continua a influenzare in modo decisivo la riuscita scolastica, discriminando gli svantaggiati. È davvero sensato ritenere che la scuola “più leggera” sia anche più efficace? E che sia capace di portare tutti al conseguimento di un titolo di studio superiore come promette il ministro?

Dipenderà, come sempre, da come gli insegnanti applicheranno la riforma e dall'intelligenza con cui sapranno muoversi all'interno della nuova cornice morattiana. (R.D.)

Riforma della scuola: i nodi critici

GIANCARLO CERINI

La scuola italiana vive una fase di transizione politica e istituzionale molto delicata e controversa. È operante una nuova legge di ordinamento (legge 28-3-2004, n. 53) che si riferisce a tutti gli ordini e gradi scolastici; sono stati già emanati i primi provvedimenti attuativi (D.lvo n. 59 del 19-2-2004) che prevedono nuove modalità di funzionamento per la scuola materna, elementare e media (anzi, dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado, secondo le nuove denominazioni).

Cambiano le età di accesso alla scuola (rispettivamente a 2 anni e 4 mesi anziché 3 per la scuola dell'infanzia, a 5 anni e 4 mesi per la scuola elementare anziché 6), gli orari scolastici obbligatori (standardizzati a 27 ore settimanali), i modelli professionali (con l'enfasi sulle funzioni “tutoriali”); si rinnovano i curricula e il lessico pedagogico,¹ ma non tutti sembrano convinti di questo ricambio di guardaroba.²

La polemica politica, gli slogan, i messaggi mediatici, i *talk show* sembrano prendere il sopravvento sulla capacità riflessiva di affrontare i problemi dell'educazione nella nostra società. Non è facile parlare del senso delle riforme (al plurale,

perché le buone riforme devono essere largamente condivise e frutto di un percorso che richiede tempi lunghi), del valore della cultura e dei saperi nella formazione dei giovani, dei modelli sociali che si intendono veicolare con le innovazioni di ordinamento. Il dibattito appare tutto appiattito sul quadro istituzionale e normativo (la legge, i decreti, le circolari, gli adempimenti delle scuole, gli spazi di manovra, le guerre di posizione sindacali, i movimenti), mentre poco si dice sulla cultura pedagogica (ma anche sociale, civile, politica) sottesa alle innovazioni proposte.

Ad esempio, nei documenti che accompagnano la riforma³ si utilizzano abbondantemente concetti come «capacità, attitudini, vocazioni, talenti», ma ci si dimentica di precisare se la scuola i talenti li deve (precocemente) individuare/selezionare o non piuttosto formare. Dal tipo di risposta, evidentemente, scaturiscono due idee molto diverse di insegnamento, di apprendimento, di conoscenza, e quindi anche del ruolo del tempo scuola, del valore delle diverse discipline di studio, dell'organizzazione didattica. Concetti pregnanti come *personalizzazione* e *laboratorio* rischiano di es-

sere banalizzati, anche nei decreti attuativi, trasformandosi nell'offerta di un ventaglio di attività facoltative, integrative, laboratoriali, che sembrano non collegarsi più al *core curriculum*, cioè ai traguardi formativi essenziali che la scuola deve garantire a tutti gli allievi.

Il tempo scuola: un falso problema?

Oggi, nella scuola italiana, si percepisce soprattutto il disagio degli insegnanti alle prese con il pallottoliere delle ore di insegnamento (obbligatorie, facoltative, opzionali), che vanno e vengono all'interno di quadri orari ancora incerti. Infatti, sfuggono le motivazioni delle scelte che portano alla riduzione del tempo scuola obbligatorio. La preoccupazione maggiore è legata alla collocazione della propria cattedra; non si coglie l'esigenza di rivedere in profondità abitudini, routine, stereotipi.

Ma qual è la filosofia sociale che sta alla base delle riforme?

È evidente che si intende, da un lato, delimitare il campo di intervento delle istituzioni formali nell'educazione delle giovani generazioni e, dall'altro, richiamare i genitori e gli altri soggetti sociali alle proprie responsabilità educative. Si teorizza un curriculum educativo (un percorso formativo) che si dispiega con tre diverse modalità:

- famiglia e formazioni sociali dovrebbero sempre più «diventare risorsa culturale ed educativa per gli allievi» attraverso esperienze che la scuola si impegna a «certificare»;
- la scuola si impegna a «scavare in maniera riflessiva su esperienze,

conoscenze e abilità in una prospettiva critico/formativa» (e per questo fine viene individuato un tempo-base comune ridotto, inizialmente a 25 ore settimanali, poi assestato sulle 27 ore);

- infine, le scuole – meglio se in rete e in rapporto con altre agenzie – possono arricchire la propria offerta formativa (di 3 ore settimanali nella scuola elementare, di 6 ore settimanali nella scuola media) per sviluppare competenze, vocazioni, eccellenze in una logica di forte personalizzazione (e negoziazione educativa con genitori e allievi).

Il fatto è che questa nuova filosofia (che è poi quella della sussidiarietà, coniugata in una ottica liberista) non riesce a coordinarsi con la tradizionale mole dei curricula scolastici, in cui il ventaglio disciplinare resta assai ampio (10 discipline tradizionali, cui si aggiungono 6 educazioni trasversali).

Resta il dubbio se un paniere così ricco di “materie scolastiche”, come quello che emerge dalle proposte di Indicazioni nazionali, sia compatibile con un complessivo contenimento del tempo-scuola obbligatorio.

Anche la formula dei laboratori, che si vedrebbero assegnati tempi aggiuntivi e facoltativi, lascia aperti numerosi interrogativi circa il significato della diversità tra attività in classe e attività di laboratorio. Il tempo del laboratorio sembra inteso non come spazio di ricerca e di approfondimento, luogo delle metodologie interattive ma, di fatto, tempo dello svago, della ricreazione, delle libere attività complementari cui si rischia di attribuire un ruolo marginale e secondario (con insegnanti ad hoc, non curricolari).

Si è assistito in questi medi a una tenace difesa dei modelli scolastici a tempo pieno e a tempo prolungato, che dimostra un forte attaccamento dell'opinione pubblica e degli insegnanti a modelli consolidatisi nel tempo e ricchi di risonanze pedagogiche.⁴ Ciò che è mancato, però, dall'una e dall'altra parte, è stata una riflessione più distesa sul significato del tempo scuola che si offre (o che si chiede, a seconda dei punti di vista). Il tempo è certamente una variabile fondamentale dell'offerta

formativa, se non si limita a considerare le formule quantitative (27 o 30 o 33 o 40, nelle loro diverse combinazioni) e riesce a costruire (con i ragazzi in primo luogo, con i genitori, con il contesto territoriale e sociale) una diversa idea di scuola, a riscoprire il valore formativo delle diverse discipline di studio, a motivare un legame effettivo tra esperienze dei ragazzi e saperi degli adulti.

Non è facile dare un senso al rapporto tra allievi e saperi: noi vorremmo i ragazzi protagonisti del loro apprendimento, della loro formazione, ma questo non può significare rinuncia al ruolo di guida professionale e competente degli adulti (gli insegnanti) che stanno, non per caso, con i ragazzi. Non è facile decidere qual è il posto dei diversi saperi (e quindi dei diversi sistemi simbolico-culturali) nella scuola di domani, anche perché tutto rifluisce immediatamente nelle tabelle orarie, nelle cattedre disponibili, negli indirizzi di studio da attivare.

Se poi prevale il miraggio del recupero di una presunta qualità perduta, se il metro di misura dell'efficacia di una scuola diventa l'occupabilità immediata di chi ne esce, se si accelera la distinzione tra percorsi disinteressati e percorsi utilitaristici, se i grandi confronti internazionali si giocano esclusivamente sulla misurazione con prove standardizzate dei livelli di apprendimento in italiano, matematica, scienze, allora il disegno della riforma rischia di mettere in ombra il profilo culturale disinteressato della formazione delle nuove generazioni, ripiegando su una idea funzionalista della scuola.

Il percorso duale che si apre a 14 anni, anzi a 13, con la scelta del sistema dei licei o del sistema professionale, rischia di sancire questo duro processo di collocazione sociale (ciascuno al posto giusto nella società). E non vale, a parziale ristoro, ricordare realisticamente che ciò avviene anche oggi, prima di ogni riforma possibile, perché la scuola ha ormai cessato di essere uno strumento di promozione e mobilità sociale (titoli di studio, occupazioni, buoni lavori si tramandano di padre in figlio).

Il progetto culturale: chi lo pensa?

Provate a mettere 40 saggi attorno ad un tavolo e chiedetegli qual è la formazione auspicabile per un ragazzo che avrà vent'anni nel 2020, quali i saperi da proporre, quali le competenze da sollecitare, quali le finalità educative da perseguire. Chissà se la loro idea disinteressata di educazione riuscirà a far breccia sulle pressioni molto più concrete che provengono dai poteri forti: il mondo della politica, la Confindustria, l'Europa delle tecnocratie, i grandi sistemi collusivi del pubblico impiego. Rischia di diventare un'impresa quasi disperata, come ai tempi del Ministero Berlinguer fu breve la stagione dei “saggi”, dei «saperi essenziali», della ricerca di una scuola come «ambiente culturalmente stimolante per i ragazzi e i loro docenti», come si legge nell'epigrafe dei lavori della commissione dei saggi (1997-98).

Chissà se Riccardo Muti ha frequentato con assiduità la Commissione dei saggi istituita da Berlinguer nel 1997 (di cui pure faceva parte). Non c'era da scrivere il curriculum di educazione musicale per questo o quel settore scolastico, ma forse, nell'incontro con altri saperi, con altri poteri forti, con altre culture, c'era da far condividere un'idea credibile sul posto della cultura musicale nella formazione delle giovani generazioni. E quindi, aggiungiamo noi: frenare la spinta verso un'idea riduttiva di abilità, competenze, prodotti dell'istruzione, per soffermarsi un po' di più sull'evocazione, sull'immaginazione, sulla possibilità di vedere e pensare il mondo anche attraverso il filtro del linguaggio musicale (come dell'arte, della poesia, della letteratura ecc.).

Ecco, prima di cristallizzare le tabelle con gli orari delle discipline, prima di elencare minuziosi obiettivi specifici di apprendimento, prima di delineare (in maniera troppo rigida rispetto all'autonomia ormai riconosciuta alle scuole) i modelli di organizzazione didattica e le funzioni dei docenti, sarebbe utile soffermarsi su queste domande di fondo e provare a rileggere in questa ottica le troppo frettolose (e mai spiegate) *Indicazioni* delle riforme. Per ognun-

no dei saperi oggi in discussione, siano essi le scienze o la musica o la matematica, sarebbe appassionante e coinvolgente mettere alla prova in un pubblico confronto le massime espressioni della cultura del nostro paese. Non basta l'incidente probatorio di Darwin, per chiedere tardivamente un contributo a Rita Levi Montalcini, quando i giochi sui curricula sembrano ormai già conclusi, con la loro pubblicazione sulla *Gazzetta Ufficiale*.⁵

Ci piace pensare a uno scenario in cui le riforme si costruiscono in progress (una *rolling reform*, come in Europa), con commissioni di studio pluralistiche, decreti in bozza da arricchire, imprese comuni da avviare...

Allora si potrebbe anche condividere l'idea di *laboratorio* (anche di laboratorio musicale), come possibile prototipo di un'esperienza formativa liberata dalla pedanteria di un rapporto educativo giocato solo sulle parole degli adulti; allora si potrebbe ridare valore all'*opzionalità* (e non tanto alla facoltatività che sposta fuori dalla scuola le decisioni sul curriculum) come molla e spinta ai ragazzi a scegliere, ad appassionarsi ai saperi, a autodirigere la propria formazione; allora, si eviterebbe una interpretazione rinunciataria del principio di *personalizzazione* (cioè di una mera presa d'atto delle diversità di doti, intelligenze, attitudini) e invece dei piani di studio personalizzati si dovrebbe proporre una didattica *complementare* (una didattica differenziata ma integrata), capace di accogliere le diversità e di farle lavorare insieme nella vita delle classi (come luoghi di integrazione, connessione, di ricche dinamiche affettive, sociali e cognitive).

Allora avrebbe un senso riscoprire il valore delle opzioni forti (pensiamo alle scuole medie a indirizzo musicale, alla loro fiera resistenza in questi mesi, al trattamento "di rispetto" che in questo momento hanno ricevuto dall'Amministrazione); certo, la musica, in un'ottica di mercato delle scelte facoltative non avrebbe nulla da temere da altre discipline pur attraenti (inglese, informatica ecc.), ma ciò che qui conta è l'asse culturale di riferimento, il sapere che connette

(non tanto che abilita precocemente), che dà senso e anima anche le diverse discipline del curriculum, che favorisce l'unitarietà dell'apprendimento.

Ecco perché non vale contrapporre il laboratorio alla classe (le 3 o 6 ore "libere" alle 27 ore curricolari "vincolate"), quasi due idee di apprendimento e conoscenza (trasgressiva e costruttiva l'una, convergente e riproduttiva l'altra), come se la creatività e l'espressività fossero una dimensione alternativa al conoscere, all'apprendere. Musica, immagine, motricità, teatro, danza, creazioni multimediali, non possono essere pensate come una medicina dolce contro le amarezze della didattica curricolare.

E la musica a scuola?

Il posto nella scuola della cultura musicale (ancora prima dell'educazione musicale) è un elemento analizzatore del progetto formativo della scuola di domani. La musica è un elemento che si innerva nella storia dei diversi saperi. È una dimensione culturale – anzi, interculturale – trasversale a molte discipline. L'esperienza musicale può diventare una delle strade maestre del pensiero, dell'immaginazione, della trasfigurazione. La musica dilata i pori della percezione, invitando ad andare oltre il dato empirico. Non c'è pensiero se manca una percezione larga, reattiva, ologrammatica.

La musica a scuola non è un problema di ore e di organigramma, né di cattedre specialistiche, ma del ruolo di un sapere essenziale, insostituibile tra i saperi, per promuovere capacità di ascolto, di comprensione, di fruizione, di attenzione e memoria, per favorire una generale ristrutturazione dei processi cognitivi. Queste sono la grammatica e la sintassi che ci piacciono (non quelle inserite a forza nelle Indicazioni di lingua italiana). Questa è la "mappa del testo" che ci avvince e ci aiuta a capire (e trasfigurare) la realtà.

Se il valore della musica a scuola è questo, allora si richiedono soluzioni organizzative e didattiche non approssimative, percorsi formativi rigorosi per i docenti, metodologie appropriate, sistemi di verifica.

Tutto ciò non è comprimibile in

poche ore curricolari di educazione musicale, che pure sono importanti; le ore curricolari devono avere un valore aggiunto che proietta la musica oltre la scuola, verso la società civile, verso le altre istituzioni culturali, la città e le sue opportunità. Allora, la domanda vera è: qual è il posto della musica in una città, nella società travolta dal cattivo gusto del *grande fratello*, nel tempo libero oltre che nel tempo del curriculum?

Questo discorso ci porta lontano, forse fuori tema, ma ci aiuta a capire che le riforme della scuola non si giocano solo in classe, ma soprattutto nei comportamenti e nelle scelte di una società intera, verso i propri giovani e verso la propria cultura.

Note

¹ È stato recentemente pubblicato nella rivista ufficiale del Miur (Ministero dell'Istruzione, Università, Ricerca) un numero monografico dedicato alla riforma, ambiziosamente (pericolosamente?) intitolato: "Lessico della riforma", che illustra il significato della riforma attraverso l'analisi di 97 "lemmi". (cfr. Miur, *Lessico della riforma*, Annali dell'istruzione, nn. 4-5, 2002, Le Monnier, Firenze).

² Una analisi controcorrente delle proposte di riforma è contenuta nel numero monografico del settimanale "Diario", con il titolo "Nessuno nasce imparato", Speciale scuola, 2 aprile 2004.

³ Ci riferiamo in particolare alle Indicazioni per i Piani di studio personalizzati che si trovano allegati al D.Lvo 59 del 19-2-2004 (come allegati A-B-C-D) e definiti come "assetto pedagogico, didattico, organizzativo transitorio", fino alla emanazione per regolamento delle Indicazioni programmatiche definitive. Un ampio commento analitico dei documenti culturali e dei testi normativi è contenuto nel numero monografico *L'attuazione della riforma*, in "Notizie della Scuola", n. 15, aprile 2004, Tecnodid, Napoli.

⁴ Un'ampia ricostruzione del dibattito sul valore del tempo scuola nei modelli educativi della scuola di base italiana è contenuta in: G. Cerini, *Il tempo come variabile pedagogica*, in A.M. Benini-I. Summa (a cura di), *Le buone pratiche della flessibilità*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Bologna, 2003.

⁵ Un commento critico al testo delle Indicazioni nazionali è stato curato dal forum delle associazioni disciplinari degli insegnanti, ora riprodotto nel fascicolo: Centro di documentazione e risorse educative di Pisa, *Indicazioni nazionali e profili educativi*, a cura del Forum Associazioni Disciplinari, Pacini editore, Pisa, 2003.

Scuola e mercato: un binomio possibile?

MARIA MADDALENA PATELLA

Recenti norme ministeriali (decreto legislativo n. 59 del 19-02-04, circolare n. 29 del 5-03-04) hanno di fatto sancito l'avvio della riforma nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo dell'istruzione, come previsto dalla legge 53/03. In questo intervento sulla presenza della musica nel quadro del nuovo sistema scolastico, metterò a fuoco alcuni aspetti dello specifico musicale in rapporto ai contesti organizzativi che si vengono via via delineando, per tentare di dare concretezza a quanto prospettato nei documenti ufficiali della riforma. Il mio è il punto di vista di chi quotidianamente vive le incertezze e le speranze di una realtà in trasformazione.

Il primo ciclo d'istruzione

Nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)* si afferma, a proposito del contributo che la musica porta allo sviluppo della persona e all'acquisizione degli strumenti culturali per una crescita consapevole, che il ragazzo «*adopera, per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi dalla parola, come la fotografia, il cinema, Internet, il teatro ecc. Ne comprende quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le tecniche. Così come sa leggere un'opera d'arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento oppure attraverso il canto, con la scelta di repertori senza preclusione di generi*».

La presenza della musica nel primo ciclo d'istruzione è inoltre

assicurata da obiettivi specifici di apprendimento (OSA) enucleati nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati*. Tali obiettivi, articolati in *conoscenze e abilità* da tradurre in *competenze* relative ai molteplici aspetti della *produzione* e della *fruizione* musicale, salvaguardano la dignità della disciplina nel curriculum obbligatorio della scuola primaria e secondaria di I grado.

Al di là tuttavia delle premesse, a una prima lettura sufficientemente incoraggianti, e valutando la collocazione della disciplina musicale nel quadro generale della riforma, si scoprono diversi punti critici che richiedono attenta riflessione da parte di quanti si adoperano per la piena valorizzazione della musica nella scuola quale componente irrinunciabile per la formazione della persona. Soltanto una chiara presa di coscienza dei problemi permette infatti una ricerca costruttiva di soluzioni.

Prenderò in esame separatamente i due ordini di scuola per meglio coglierne le specificità in relazione appunto all'ambito musicale.

La scuola primaria

Non si prospetta particolarmente soddisfacente la situazione della musica nella scuola primaria, dove le istituzioni scolastiche hanno facoltà di decidere la distribuzione e i tempi dei diversi ambiti disciplinari, insegnamenti e attività sulla base di un monte ore obbligatorio di 27 ore e una quota opzionale/facoltativa di 3 ore settimanali. Realisticamente ci si può aspettare che la musica venga relegata, in mancanza di personale con competenze specifiche, in spazi temporali insufficienti o esclusivamente in ambiti laboratoriali in-

terdisciplinari in cui sia possibile solo marginalmente perseguire obiettivi propriamente musicali.

Non voglio con ciò negare la valenza educativa di una didattica laboratoriale in cui l'approccio ai linguaggi espressivi avvenga in un'ottica di unitarietà/trasversalità del sapere e secondo modalità di insegnamento e apprendimento attivo e cooperativo; ciò che temo è che nelle realtà scolastiche dove i docenti non siano adeguatamente formati, la musica corra il rischio di scivolare in un'indistinta *area espressiva* dove tutto è consentito e poco è accertabile. Occorre essere consapevoli del fatto che il laboratorio genericamente *espressivo*, pur con proprie importanti finalità pedagogiche, conduce solo parzialmente all'approfondimento degli aspetti specifici delle sue singole componenti e che da queste non si può invece prescindere.

Per le stesse ragioni non sembra al momento facilmente attuabile l'ipotesi di introdurre tra le attività laboratoriali lo studio strumentale già nella scuola primaria, come da più parti auspicato. Tra chi con ottime motivazioni ne sostiene l'utilità c'è anche la Siem, che propone fra l'altro obiettivi specifici d'apprendimento per lo strumento musicale nella fascia primaria; ma è opportuno chiedersi in quali spazi, sfruttando quali professionalità e con quali risorse tutto ciò potrebbe essere realizzabile.

Niente di nuovo, dunque, sotto il sole. L'annosa questione dell'educazione musicale nella scuola primaria, strettamente connessa al problema della formazione dei docenti, non sembra trovare nel nuovo sistema scolastico prospettive di soluzione.

La scuola secondaria di primo grado

Il modello di organizzazione oraria delineato nelle *Indicazioni Nazionali per la scuola secondaria di primo grado* assegna a ogni disciplina un monte ore flessibile, prevedendo per *Musica* un minimo di 54 ore e un massimo di 66 ore annuali, secondo un quadro orario che non si discosta di molto da

quello attuale. Se la cosa appare per un verso tranquillizzante rispetto a ipotetici scenari che fino a ieri hanno fatto temere il peggio, tuttavia non si colgono concretamente le opportunità di introdurre spazi per l'innovazione e il potenziamento dell'attività musicale tramite meccanismi di flessibilità in via teorica possibili.

La riduzione a 27 ore settimanali del tempo scuola obbligatorio, unitamente all'introduzione della seconda lingua comunitaria e alla conseguente riduzione del monte ore di alcune discipline, fa sì che gli spazi orari dell'opzionalità, fino a 6 ore settimanali, siano in larga parte prudentemente destinati, per lo meno in fase di transizione, alla restituzione alle suddette discipline di quanto è stato loro tolto, anche in considerazione della necessità che sia garantita, fino a quando possibile, una certa stabilità degli organici d'Istituto.

Le scuole si stanno allora predisponendo, in larga parte, verso l'adozione di modelli organizzativi a scelta strutturata in cui insegnamenti e attività, monte ore annuale e distribuzione oraria sono definiti sulla base delle effettive risorse umane e professionali disponibili, senza troppo discostarsi dagli assetti attuali e con poco margine per la diversificazione dei percorsi. Ciò anche per evitare che l'offerta opzionale manchi di coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa e sia esposta al rischio di contrattazione e mercificazione tra scuola, famiglia e territorio.

È legittimo chiedersi allora in che misura e attraverso quali strategie le scuole potranno effettivamente esprimere a pieno le loro potenzialità progettuali e la loro creatività sfruttando le opportunità offerte dall'autonomia didattica e gestionale a cui la riforma attribuisce un ruolo così determinante.

L'indirizzo musicale

Il problema si fa particolarmente delicato se riferito alle scuole medie a indirizzo musicale che, recentemente ricondotte a ordinamento (legge n.124/1999), si interrogano sulla propria sorte con l'auspicio di non veder sminuire quanto faticosamente costruito in quasi trent'anni di sperimentazione.

Nel primo decreto attuativo della legge n. 53 non è infatti contemplato l'indirizzo musicale e non è al momento del tutto definita, nonostante le ultime parziali rassicurazioni da parte ministeriale (nota del 16-02-2004 sulle prove attitudinali e circolare n. 29), la sua collocazione nel quadro della nuova secondaria di I grado. Tale indirizzo, se destinato come pare all'ambito dell'opzionalità/facoltatività, potrebbe ritrovarsi in alcune realtà a dover contendere il proprio legittimo spazio con le sfortunate aree disciplinari già pesantemente penalizzate. Si fa leva, a questo riguardo, sul fatto che la scelta dell'indirizzo, di fatto già facoltativa nel vecchio ordinamento, è solitamente basata da parte delle famiglie e degli alunni su motivazioni forti che non dovrebbero, teoricamente, metterne in discussione la sopravvivenza. Quella delle Scuole medie a indirizzo musicale è infatti una realtà ben consolidata che ha portato negli anni all'elaborazione e sperimentazione di modelli didattici e organizzativi efficaci e innovativi, laddove è stato possibile instaurare un dialogo costruttivo tra le discipline dell'area musicale (Educazione musicale e Strumento musicale) e inserire lo studio dello strumento nel progetto formativo globale della scuola.

L'attività strumentale nei laboratori facoltativi di rete o tramite convenzioni con scuole o istituzioni musicali, in alternativa all'indirizzo musicale come attualmente strutturato, pur assicurando una

più ampia diffusione dell'offerta musicale e una migliore razionalizzazione delle risorse, risulterebbe meno organicamente integrata nel piano dell'offerta formativa delle singole scuole.

Non è facile dunque far convivere flessibilità e apertura al territorio (aspetti pienamente condivisibili dell'autonomia e della riforma) con la necessità di schemi chiaramente delineati in cui realizzare l'indirizzo musicale nella sua specificità.

Altro problema è quello della definizione di obiettivi specifici di apprendimento per l'indirizzo musicale affinché siano garantiti livelli minimi di prestazione all'interno dei percorsi formativi personalizzati degli alunni. La proposta della Siem (a cui il Ministero ha chiesto ufficialmente di presentare emendamenti alle *Indicazioni Nazionali*) di inserimento della disciplina "Strumento musicale" con i relativi Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) nel primo ciclo di istruzione, non è stata per il momento accolta. Si auspica che il suggerimento sia tenuto nella dovuta considerazione almeno in fase di emanazione dei regolamenti governativi previsti dal decreto legislativo (le *Indicazioni Nazionali*, come è noto, sono introdotte in via transitoria).

L'assenza di obiettivi specifici di apprendimento e di una chiara identità dell'indirizzo musicale nel primo ciclo di istruzione, favorisce il rischio che si diffondano pratiche didattiche di qualità non accertabile e modelli didattici e organizzativi estremamente disomogenei. Ciò andrebbe a discapito del raggiungimento, da parte degli alunni, di adeguati standard di livello, anche in funzione dell'eventuale proseguimento del loro percorso formativo nel Liceo Musicale che si viene costituendo nell'ambito della riforma del secondo ciclo d'istruzione.

Attività musicali per una *convivenza civile*

FRANCA FERRARI

L'individuazione e spiegazione del compito, per la scuola, di insegnare *cosa sia e in cosa si traduca* la convivenza civile costituisce indubbiamente un aspetto interessante e degno di nota di questa riforma, nonché uno di quelli che meglio avranno la possibilità di accogliere e modulare le varie dinamiche del rapporto tra scuola ed extra-scuola. Nuova è la scelta di non limitarsi a un monito generico, bensì di sforzarsi di declinare la capacità di convivere civilmente in una serie di altre capacità, ciascuna afferente a un ambito educativo – l'educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività – a sua volta articolato in obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità). Non solo: la natura dei contenuti descritti e la raccomandazione di ritenere questi obiettivi comuni a tutti i docenti e a tutte le discipline, come una sorta di sintesi dei vari percorsi formativi, impedisce di identificare *tout court* questo spazio con la già esistente – e in genere assai negletta – educazione civica. Il decreto pone l'accento sul fatto che

«gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla *Convivenza civile*, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri [...]. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della *Convivenza civile*, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, al tempo stesso, non solo ricco di risonanze in materia linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento». La natura delle mete proposte – ambiziose e importanti, anzi, indispensabili – sottintende, per aspirare a una percentuale significativa di speranze di riuscita, un patto formativo forte tra istituzione statale e classe docente, da un lato, e tra docenti, studenti e genitori, dall'altro.

Peccato che i modi in cui questo movimento di riforma si è avviato pregiudichino seriamente questo coinvolgimento reciproco. Nonostante questo, io personalmente ritengo convenga a tutti gli insegnanti, e in primis agli insegnanti di musica, raccogliere la sfida e confrontarsi decisamente con questi obiettivi della convivenza civile, rileggendo i propri obiettivi specifici di apprendimento disciplinari a partire da questi generali, fino ad assumere ufficialmente la cura di alcuni di essi come propri obiettivi di lavoro al momento della definizione di progetti d'istituto cui dedicare la quota oraria che le scuole organizzeranno in autonomia. Guardare ai propri compiti disciplinari tenendo a fianco le mete della convivenza civile potrebbe in questo caso assolvere a una benefica funzione: quella di indurre il docente a progettare il proprio lavoro didattico confrontandosi con i bisogni reali dell'età evolutiva in cui opera, che sono sempre, soprattutto dai 9/10 anni in su, bisogni relativi, per l'appunto, alla sfera della convivenza con se stessi e con gli altri. In realtà, già quanto detto consentirebbe di avviare una riflessione su come, dopo due riforme della scuola fortemente improntate alla necessità di organizzare e sostenere lo sviluppo cognitivo (basti pensare ai programmi dell'85 per le elementari e alla frequenza con cui vi compariva, anche nei programmi di educazione al suono e alla musica, la parola *analisi*), questo inserimento di

Scuola primaria: educazione alla cittadinanza

| Punti del programma ministeriale | Parafrasi musicali |
|---|--|
| Indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio, per un confronto critico. Manifestare il proprio punto di vista e le proprie esigenze personali in forme corrette e argomentate | Esprimere una propria interpretazione di un breve brano musicale ascoltato. Indagare le ragioni sottese a punti di ascolto diversi dal proprio, attraverso un confronto tra ciascuna delle reazioni raccolte nella classe per quel brano e un'analisi dei suoi tratti strutturali e/o esecutivi ritenuti a essa pertinenti (semiosi cosciente) |
| Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune | Organizzare attività di gruppo finalizzate alla realizzazione di compiti musicali. Ad esempio: l'esplorazione di un determinato strumento o gruppo di oggetti sonori; la composizione di una sonorizzazione o di un brano musicale con i materiali e le idee a disposizione; la redazione collettiva di una mappa concettuale intorno a un determinato argomento musicale... |
| Realizzare a attività di gruppo (giochi sportivi, esecuzioni musicali ecc.) per favorire la conoscenza e l'incontro con culture ed esperienze diverse | Come a lato, ma includendo in parentesi giochi musicali e danze di gruppo di diversa provenienza storica e geografica |
| Analizzare Regolamenti (di un gioco, d'Istituto...) valutandone i principi | Analizzare / costruire il regolamento di un concorso musicale tra le classi della scuola, o di un gioco musicale organizzato con altre scuole collegate in rete. |

obiettivi specifici di apprendimento per la convivenza civile restituisca alla cura per lo sviluppo socio-affettivo l'attenzione che oggi, più che mai, le spetta. Preferisco però lasciare questa riflessione ai lettori attenti e stimolare, invece, un'ipotesi di lavoro di cui la rivista potrà, credo, accogliere i frutti. Nella ta-

bella che segue, la colonna di sinistra riporta dal decreto ministeriale alcuni obiettivi specifici di apprendimento per la convivenza civile che mi sono sembrati facilmente assumibili dall'insegnante di musica, mentre la colonna di destra suggerisce, per l'appunto, la loro parafrasi nell'orizzonte dei

nostri obiettivi disciplinari. Spero che la tabella avrà modo di trasformarsi in mappa arricchendosi via via di link ai vari punti, consistenti in esperienze realmente realizzate o realizzabili dai lettori-insegnanti. Come membro della redazione, mi auguro di ricevere presto delle risposte.

Scuola primaria: educazione stradale

| | |
|---|--|
| Descrivere in forma orale o scritta un percorso proprio o altrui e rappresentarlo cartograficamente | Esplorare, redigere e realizzare mappe e percorsi sonori |
|---|--|

Scuola primaria: educazione ambientale

| | |
|---|---|
| Esplorare gli elementi tipici di un ambiente naturale e umano, inteso come sistema ecologico [...] le tradizioni locali più significative | Esplorare, documentare e interpretare gli elementi sonori tipici di un ambiente naturale e umano e le sue tradizioni musicali più significative |
| Praticare forme di riutilizzo e riciclaggio dell'energia e dei materiali | Progettare e realizzare la costruzione di orchestre "povere" (strumenti costruiti con materiali di recupero) o "paleolitiche" (strumenti costruiti con materiali vegetali o minerali presenti in natura: semi, pietre, conchiglie ecc.) |

Scuola primaria: educazione alla salute

| | |
|---|--|
| Elaborare tecniche di osservazione e di "ascolto" del proprio corpo | Apprendere le tecniche basilari della respirazione e dell'emissione vocale. Ascoltare suoni e ritmi del corpo. Esplorare e utilizzare a fini espressivi le diverse risonanze vocali (testa, naso, gola...) |
| (Osservare) la ricaduta di problemi ambientali (inquinamento acustico...) e di abitudini di vita scorrette sulla salute | L'inquinamento acustico: osservazione, analisi e ideazione di progetti di intervento negli ambienti scolastici |

Scuola primaria: educazione all'affettività

| | |
|--|---|
| Il sé, le proprie capacità, i propri interessi, i cambiamenti personali nel tempo: possibilità e limiti dell'autobiografia come strumento di conoscenza del sé | Capacità e interessi musicali. Scrivere la propria storia attraverso i suoni, le filastrocche e le musiche che hanno accompagnato le diverse fasi |
| Forme di espressione personale, di stati d'animo, sentimenti, emozioni diversi, per situazioni differenti | Cercare e organizzare suoni e musiche per dar voce a storie ed emozioni. Cercare emozioni e personaggi in musiche di oggi e di ieri |

Scuola secondaria di primo grado: educazione ambientale

| | |
|--|---|
| Analisi scientifica dei problemi ambientali individuati nel proprio territorio. Estetica e funzionalità del territorio e delle sue sistemazioni anche paesaggistiche. Analisi scientifiche e differenti scuole di pensiero nell'affrontare i problemi ambientali | Dall'analisi dell'inquinamento acustico allo studio, ricostruzione e progettazione di paesaggi sonori, in base agli studi di Murray Schafer |
|--|---|

Scuola secondaria di primo grado: educazione ambientale

| | |
|--|---|
| Le problematiche affettive e psicologiche tipiche della preadolescenza e le manifestazioni psicosomatiche. Utilizzare tecniche di controllo dell'emotività, di rilassamento, di osservazione critica del rapporto mente-corpo | Ascoltare la propria voce e spiegarne i cambiamenti nel tempo, sia con l'aiuto di programmi di registrazione ed editing del suono vocale, che attraverso il confronto con registrazioni effettuate in momenti diversi della vita scolastica. Apprendere diverse tecniche di respirazione ed emissione. Comprendere se stessi e gli altri attraverso il suono della voce |
| Testi letterari e non che affrontino il problema della conoscenza di sé, dell'autostima, della ricerca di identità propria del periodo adolescenziale. La preadolescenza nell'arte (pittura, musica, cinema ecc.). Espressioni artistiche dell'affettività e della sessualità in epoca odierna e in epoche passate. Comprendere le modificazioni fisiche del proprio corpo e metterle in relazione con quelle psicologiche e del comportamento sociale | Testi per musica (dal teatro musicale al pop/rock) connessi ai temi della pre-adolescenza. Espressioni musicali dell'affettività ieri e oggi. Comprendere se stessi e gli altri attraverso il suono della voce. Esprimere le proprie emozioni in attività di improvvisazione vocale e strumentale di coppia (dialogo sonoro) |

Un impianto generale carente e nebuloso

MAURIZIO DELLA CASA

Viviamo in tempi bui, in cui si spaccia per rinnovamento il riciclaggio di vecchi arnesi, e per “riforme” il sistematico sabotaggio di regole e istituzioni del vivere civile (ed è, ahimè, ancora il meno). Lecito quindi chiedersi, di fronte alla *Magna Charta* dei “nuovi” programmi della Scuola elementare e della Scuola secondaria di primo grado (leggi scuola media), se tanto impegno ad affossare i vecchi ordinamenti, nonché a buttare nella carta straccia il lavoro delle commissioni istituite dai ministri Berlinguer prima e De Mauro poi, è giustificato dalla qualità del prodotto e dalla significatività delle innovazioni educative introdotte.

Per rispondere a questa domanda, si possono prendere in considerazione vari aspetti. E credo che qualche elemento utile, tanto per cominciare, possiamo ricavarlo da un raffronto fra il testo dei programmi testé pubblicati e quello dei programmi precedentemente in vigore. Limitandoci alla Scuola media, possiamo vedere anzitutto che i due documenti (quello attuale, etichettato come “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati” e i programmi ormai storici del ’79) presentano, in apparenza, una articolazione simile. All’inizio, una lunga premessa in cui si esplicitano i principi generali; in seguito l’enunciazione, disciplina per disciplina, di obiettivi e contenuti specifici. Se però andiamo a osservare il modo in cui questi ultimi sono enunciati, balza all’occhio una differenza macroscopica. Mentre nei programmi del ’79 vi è una esposizione discorsivamente amichevole, in cui ogni affermazione è sviluppata nella pienezza dei suoi contorni e debitamente motivata,

in quelli del 2004 si è adottata una secca formulazione tabellare, che avrà anche un *look* tecnologicamente efficiente, ma – priva com’è di ogni supporto esplicativo – lascia disorientato il comune docente che cerchi di capire come dovrà muoversi nell’insegnamento della propria materia. Non può sfuggire, oltretutto, il contrasto fra questa economia in stile aziendale e la pienezza prosastica della premessa generale, ove non si fa certo risparmio di parole.

Immagino le obiezioni a queste osservazioni: che i docenti possono trovare, nella prima parte del documento, i supporti orientativi che si sono omessi nei programmi delle discipline, e che questi ultimi sono solo una essenziale griglia di partenza a partire dalla quale istituzioni scolastiche e docenti progetteranno, con tutti gli ingredienti necessari, le unità di apprendimento, vero “cuore del processo educativo”. Ma a tali argomenti si può rispondere: primo, che ogni disciplina ha caratteristiche peculiari e presenta problemi educativi specifici che non possono essere risolti, in toto, nell’abbraccio di un disegno pedagogico generale; secondo, che se a scuole e insegnanti compete la elaborazione di progetti educativi contestualizzati (come prevedevano, d’altronde, anche i programmi del ’79), sembra riduttivo limitarsi a richiedere che tali progetti assumano, come scopi da perseguire, gli obiettivi elencati nelle tabelle. I percorsi, i metodi, la natura delle attività diventano infatti puri optional, e qualunque approccio può risultare lecito.

In altre parole, vi sono due componenti importanti che mancano nei programmi disciplinari recentemente varati, e che sono in-

vece presenti, anche se la loro elaborazione può essere discussa, nei programmi del ’79. La prima si riferisce a quella immagine della disciplina che dovrebbe stare a monte di ogni elencazione di conoscenze e di standard di riferimento. È a partire da una certa concezione (culturale ed educativa) della musica, così come dell’italiano o della storia, che si possono definire, infatti, gli ambiti di contenuto su cui operare e gli obiettivi formativi da perseguire. Diversamente, non si capisce su quali basi poggino certe scelte, e le discipline appaiono come contenitori senza volto piuttosto che come ambienti organici e strutturati di apprendimento.¹

Nel testo del ’79, questa esigenza è affrontata sotto la voce “finalità”. E delle finalità delle diverse discipline (e quindi di ciò che ne giustifica le funzioni e ne fonda scopi e contenuti) si parla diffusamente sia nella premessa, sia nelle sezioni *ad hoc*. Per quanto riguarda la materia che qui ci interessa, ad esempio, si dice che «l’educazione musicale, mediante la conoscenza e la pratica della musica – intesa come forma di linguaggio e di espressione – sviluppa nei preadolescenti la capacità non solo di ascoltare, ma di esprimersi e comunicare mediante il linguaggio musicale. L’educazione musicale concorre [...] allo sviluppo della sensibilità del preadolescente, alla maturazione del senso estetico e a un primo avvio alla capacità del giudizio critico». Concetti ripresi e ampliati più avanti, ove si aggiunge fra l’altro che «l’educazione musicale permette di coltivare e valorizzare una dotazione linguistica universale costitutiva della personalità». Ora, si può anche osservare che si poteva dire di meglio e di più. Ma resta il fatto che si è affrontato il problema, cercando di gettare le fondamenta su cui sostenere la costruzione successiva. Di ciò non vi è traccia alcuna nelle liste dei nuovi programmi, che danno l’impressione di aquiloni vaganti privi di un filo di guida. Ed è quantomeno curioso che il termine “finalità” non compaia in nessun luogo del documento (premesse comprese).

La seconda componente di cui si sente la mancanza è un quadro di indicazioni metodologiche. L'attenzione degli estensori dei programmi si è concentrata esclusivamente sulla definizione dei contenuti (finca a sinistra delle tabelle) e degli obiettivi specifici di apprendimento, intesi come livelli essenziali di prestazioni o «standard» che le scuole sono tenute ad assicurare «per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale» (finca a destra). Ma sul *come* tutto ciò possa essere posto in atto vi è il silenzio più assoluto. Di questo aspetto, si dirà, si occuperanno gli insegnanti nella elaborazione delle unità di apprendimento. Ma a me pare che il progetto generale di una «nuova» scuola non possa deresponsabilizzarsi su un piano così cruciale, che dovrebbe costituire anzi una delle cifre qualificanti di una innovazione che miri alla sostanza delle cose, e non alla mera facciata.

Anche stavolta, ben diversi sono i riscontri nei programmi del '79, ove, per ogni disciplina, vi è un ampio paragrafo dedicato, appunto, alle indicazioni metodologiche. Che risultano certo più articolate e puntuali in certi casi (per esempio, l'italiano) più generiche in altri (come avviene per l'educazione musicale). È innegabile, comunque, che si riconosca a questa dimensione un ruolo centrale nella architettura dei programmi. In quelli più recenti, come ho detto, essa risulta invece completamente ignorata, tanto che lo stesso termine «metodologia» non ricorre neppure una volta nel documento. A tal punto si è giunti nella *damnatio memoriae* di un tema educativo su cui tanto si sono spesi e continuano a spendersi coloro che di didattica vogliono, nonostante tutto, occuparsi.

Note

¹ Chi ha preso parte alla travagliata elaborazione dei nuovi programmi disciplinari mi fa sapere che le commissioni hanno redatto, a suo tempo, un testo di «raccomandazioni» contenente indicazioni su finalità e metodi. Esso, però, è stato cassato d'autorità dall'ultima, e ufficiale, versione delle «Indicazioni», che è il documento pubblico al quale si deve fare riferimento.

■ In ricordo di Giovanni Maria Rossi ■

In febbraio ci ha lasciati Giovanni Maria Rossi, padre camilliano e musicista di grande sensibilità che qui vorrei ricordare a tutti gli insegnanti e ai musicisti che lo hanno conosciuto nei numerosi momenti di formazione in tutto il territorio nazionale.

Organista e compositore di Musica Liturgica, è stato un deciso innovatore in questo campo (fondatore, con altri illustri studiosi italiani, di *Universa Laus*, l'associazione che studia il complesso mondo del canto liturgico), ma a noi rimane la sua instancabile esperienza come vocalista, maestro di coro e musicoterapista: istrione e ironico al tempo stesso, rimbalzava tra i molteplici aggiornamenti e laboratori di formazione corale che conduceva con passione e abilità relazionale, e le prime ricerche ed esperienze musicoterapiche. Ha collaborato con numerose sezioni territoriali della Siem e nei corsi estivi di Chiavari parallelamente ai significativi anni di docenza nel laboratorio di Vocalità del Corso Quadriennale di Musicoterapia di Assisi.

Il mondo musicoterapico può, senza indugio, considerarlo uno dei pionieri della musicoterapia in Italia. Fondatore e Presidente del Centro Trentino Musicoterapia dal 1988 al 2000, ha lasciato tracce della sua grande attenzione alla persona in tutti quelli che hanno partecipato ai suoi corsi e che hanno maturato, grazie al suo aiuto, quell'ascolto empatico, quella sensibilità espressiva vocale e quella capacità di dialogare in musica sintonizzandosi sulle sonorità del paziente, che tanto gli erano a cuore e che rimangono, pur con i successivi sviluppi e approfondimenti, cardini dell'approccio musicoterapico.

Di formazione umanistica rogersiana, si è impegnato come musicoterapista e come ricercatore sia in ambito psichiatrico sia in ambito riabilitativo con persone disabili. Ha partecipato alle prime esperienze musicoterapiche in Trentino, condotte in equipe con psichiatri e psicologi presso la Comunità terapeutica «Maso San Pietro» a Pergine Valsugana, conducendo incontri di musicoterapia con gruppi di pazienti psichiatrici, ed elaborando una metodologia ripresa e sviluppata anche da vari studiosi e colleghi di altre zone d'Italia. Presso l'Istituto «Piccola Opera» di Levico Terme e presso la Cooperativa Villa Maria di Lenzima vicino a Rovereto ha lavorato nella relazione con persone con gravi deficit psicofisici, cercando di favorire un'apertura al dialogo e una stimolazione sensoriale guidata attraverso attente improvvisazioni al pianoforte, in un contesto di contenimento rassicurante. Impegnato anche nella ricerca in questo settore, ha composto frammenti sonoro-musicali per favorire la deambulazione in pazienti parkinsoniani e ha elaborato un percorso di sviluppo delle potenzialità vocali, raccolto nella dispensa *Voce, persona, comunicazione*. Con passione e discrezione ha rivolto l'invito a incamminarsi lungo questo percorso «a quelle persone che vogliono lavorare su se stesse, per conoscere la propria modalità comunicativa ed espressiva vocale, per imparare a comunicare anche con la voce in modo cosciente», dunque a tutti coloro che vogliono «imparare ad ascoltare, individuando i significati legati a una comunicazione vocale non verbale, come pure, nello stesso tempo, allenarsi a comunicare vocalmente in modo adeguato anche con chi non può interloquire secondo i canoni più comuni». Fiducioso in questo lavoro di scoperta di sé attraverso la conoscenza e l'uso della propria voce, Giovanni Maria Rossi ripeteva con convinzione: «una persona che lavorerà in questo modo su se stessa sarà la più adatta a divenire un buon aiuto per gli altri, a cominciare dai più indifesi: bambini, malati, anziani».

I suoi insegnamenti, la sua carica umana profondamente rispettosa dell'individualità altrui, la sua voce restata giovane anche negli ultimi anni, rimarranno nel cuore dei numerosi insegnanti e musicoterapisti e delle numerose persone che ha potuto rendere più consapevoli di sé e più disposte a intrecciare la propria voce con le voci degli altri.

Maria Videsot

Nove testi musicali per l'ascolto

ELITA MAULE

Educare all'ascolto, o "mediante" l'ascolto, è un problema didattico emergente tale da coinvolgere, seppur con criteri, obiettivi e finalità diverse, un po' tutti coloro che operano nell'insegnamento della musica e a tutti i livelli scolastici.

Nel settore della didattica musicale di base, la ricerca sull'argomento si presenta abbastanza ricca e articolata ed è tale da fornire buoni elementi di orientamento, nonché interessanti spunti di lavoro e materiali didattici, all'insegnante attento e impegnato a condurre esperienze significative in classe. Altrettanto non si può dire per altri ordini scolastici. Le proposte trasversali di ascolto, seppur limitate a brevi cicli di incontri, sono sempre più richieste nelle scuole superiori, ma trovano scarsi supporti teorici in grado di confortare l'operato dell'insegnante, come pure materiali di lavoro poco specifici e scarsamente efficaci.

Una sorte analoga investe anche il Conservatorio di musica, dove spesso si ha l'impressione che l'essere educati all'ascolto sia considerato più un prerequisito che una finalità da perseguire mediante l'insegnamento.

La pubblicazione del libro di Cristina Baldo e di Silvana Chiesa assume, quindi, una rilevanza particolare nel settore, così importante ma un po' trascurato, di una didattica dell'ascolto rivolta non solo a quanti hanno deciso di avviarsi alla professione di musicista, ma anche a tutti coloro (studenti e docenti in particolar modo) ai quali il "tassello" musicale serve ad arricchire, completare e meglio penetrare i rapporti che l'arte dei suoni intrattiene con la letteratura, con la cultura e con le manifestazioni artistiche.

La valenza principale del testo non si esaurisce nei contenuti, trattati in modo esaustivo, motivante e stimolante, ma piuttosto per l'impostazione metodologica, esemplificativa di possibili percorsi didattici condotti in modo da rispettare i bisogni e gli interessi dei discenti, le loro capacità, le differenti competenze, valorizzando la varietà di possibili letture "proiettive" dei brani musicali proposti, alfabetizzando ogni termine e concetto senza dare nulla per scontato. L'ascoltatore, prima che il lettore, viene guidato all'interno del circolo ermeneutico così da avere «con la propria partecipazione, il proprio contributo, il proprio giudizio, la responsabilità e la possibilità di intaccare il "farsi" della cultura estetica». ¹ «Se vogliamo che l'opera d'arte serva come sentiero, occasione, strumento verso l'estetico... facciamone un'esperienza: cerchiamo di fare in modo che il rapporto fra discenti e arte avvenga secondo le regole del laboratorio e non secondo quelle della vita di classe, facciamo sì che generi e provochi pensiero divergente e non l'insipiente convergenza dell'alienante coppia apprendimento-valutazione». ²

Il percorso didattico viene attivato proprio sotto forma di laboratorio, applicabile a nove itinerari rappresentativi di un arco temporale che copre cinquecento anni di storia. Centrati su nove testi musicati, collegati tra di loro attraverso i due temi portanti del tempo e della memoria, gli itinerari propongono un percorso circolare tra lettura e ascolto, analisi e interpretazione, contestualizzazione e socializzazione delle conoscenze acquisite.

Nella prospettiva delle autrici, oggetto dell'educazione all'ascol-

to non è solo la musica strettamente intesa, ma anche il testo letterario stesso, considerato nei suoi aspetti prosodici, ritmici e sonoriali, ovvero nei tratti che ne caratterizzano l'interna musicalità. In tal modo viene realizzata un'educazione dell'ascolto "allargata" e trasversale, in grado di cogliere al meglio l'essenza del rapporto musica/parola.

I brani proposti, da Lorenzo il Magnifico fino a De Andrè, sono rappresentativi di varie forme e generi, così da risultare differenziati e abbastanza "lontani" stilisticamente tra di loro: dai canti carnascialeschi al madrigale, dall'opera al lied, dalla cantata alla canzone *popular*. Questa scelta si rivela funzionale a uno degli obiettivi primari del libro, la promozione della competenza stilistica, soprattutto di quanti non possiedono una grande familiarità con i repertori del passato, consentendo di operare agevolmente confronti e cogliendo in modo abbastanza immediato le macro differenze che caratterizzano gli stili epocali in primo luogo e d'autore poi.

Avvicinare i ragazzi all'opera d'arte musicale del passato non è un'operazione facile, neppure in una scuola di tipo professionale com'è il Conservatorio. Nella relazione educativa entrano in gioco gusti, motivazioni, competenze e vissuti esperienziali tali da contraddistinguere e da caratterizzare in modo diverso l'identità di ciascun componente del gruppo classe, insegnante compreso. Educare all'ascolto significa quindi anche tener presente tutte queste variabili, con la consapevolezza che esse determinano la modalità caratteristica di ognuno di entrare "dentro" l'opera e di interpretarla.

Conforta quindi il fatto che le autrici del testo abbiano tenuto conto, metodologicamente, di queste considerazioni: «Abbiamo dunque ricercato un ascolto analitico, *immaginario*..., e ampiamente *sinestesico* e *cinestetico*, ossia tale da mettere in giuoco (e permettere di esplicitare) associazioni visive, tattili, spaziali e di movimento – associazioni alle

quali ormai tanti approfonditi studi in campo estetico, semiologico e della psicologia della percezione riconoscono un ruolo di primo piano nell'atto dell'ascolto musicale».

Note

¹ Marco Dallari, *Le arti e l'educazione estetica*, in AA.VV., "La comprensione degli stili musicali. Problemi teorici e aspetti evolutivi", Quaderni della Siem, anno VI n. 10, Tipoarte, Bologna 1996, p. 21.

² Ibidem, p. 21.

Lucia Cristina Baldo, Silvana Chiesa, *Tempo e memoria. Percorsi di ascolto fra letteratura e musica*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2003, pp. 215, € 17,00.

In ricordo di Giuseppe Porzionato

Si terrà a Padova nei giorni 29 e 30 novembre 2004 un simposio dedicato al rapporto tra la Psicologia e l'Educazione musicale in ricordo di Giuseppe Porzionato.

L'obiettivo è di offrire un forum di discussione sui risultati della ricerca in psicologia e le possibili applicazioni nel campo dell'educazione musicale.

La conferenza è organizzata dall'Università degli Studi di Padova in associazione con l'Isme. Le persone interessate a partecipare alla conferenza sono invitate a inviare i propri riassunti entro il 15 agosto 2004. Tutti i riassunti pervenuti saranno esaminati anonimamente da un gruppo di esperti internazionali. Il riassunto prescelto dovrà trattare un progetto di ricerca sperimentale, osservativo, descrittivo o etnografico e sarà incentrato su un'ipotesi di ricerca articolata, teoricamente e metodologicamente fondata.

Argomenti: tutte le sotto-discipline di psicologia della musica e di educazione musicale, quali psicologia dell'esecuzione musicale, psicologia dell'ascolto musicale, metodologie dell'educazione musicale, metodi di ricerca nell'educazione musicale.

Per le procedure e maggiori informazioni consultare il sito web: www.biasutti.com/pme04. La partecipazione al convegno è gratuita.

Durante il convegno saranno organizzati dei break concert e un concerto serale presso la Sala dei Giganti al Liviano con in programma brani legati alla psicologia della musica.

DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

British Journal of Music Education. Special Issue: Perspectives on Music Education, vol. 20, n. 2, luglio 2003, pp. 222.

La versione cartacea della rivista è disponibile nella Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università degli Studi di Bologna, nella Biblioteca del Dipartimento di Storia delle Arti Visive e della Musica dell'Università di Padova e nella Biblioteca della Pontificia Università Salesiana di Roma. Per la versione online, http://titles.cambridge.org/journals/journal_catalogue.asp?mnemonic=bme.

La rivista *British Journal of Music Education* ha realizzato un numero monografico di notevole interesse, dedicato alla relazione tra la didattica musicale e sei altre discipline: la psicologia, la sociologia, l'etnomusicologia, la filosofia, la musicoterapia e la storia.

Ricchissimo di spunti è il saggio di David Hargreaves, Nigel Marshall e Adrian North, *Music Education in the twenty-first century*, che considera le possibili ricadute sulla pedagogia musicale dei tre filoni nei quali la psicologia della musica si è sviluppata a partire da quella fondamentale pietra miliare che è costituita dal libro di David Hargreaves *The Developmental Psychology of Music* (Cambridge, Cambridge University Press 1986). Del filone cognitivo si accennano solo alcuni aspetti, mentre assai illuminante è la trattazione sull'evoluzione della psicologia sociale, sintetizzata negli anni '90 nel volume, curato da Hargreaves e North, *The Social Psychology of Music* (Oxford, Oxford University Press 1997). Cruciale è poi la riflessione sull'incidenza che tale evoluzione ha avuto sulla psicologia dello sviluppo delle competenze musicali che, negli stessi anni, ha visto la pubblicazione della raccolta curata da Deliège e Sloboda *Musical Beginnings. The Origins and Development of Musical Competence* (Oxford, Oxford University Press 1997), e nel quale viene rilevato il passaggio da un'impostazione influenzata dal pensiero di Piaget a una che fa maggior riferimento a Vigotsky. Non lontano nei temi e di pari rilevanza è "Music sociology: getting the music into the action", di Tia DeNora, che prospetta quali spunti gli insegnanti di musica possano trarre dai mutamenti di impostazione della sociologia della musica degli ultimi vent'anni, dei quali l'autrice è stata una delle più autorevoli protagoniste, specie con le sue ricerche sfociate nel libro *Music in Everyday Life* (Cambridge, Cambridge University Press 2000) che già nel titolo mostra programmaticamente l'interesse per le esperienze musicali più comuni.

"Music education: perspectives from current ethnomusicology", di Jonathan Stock, e "What philosophy can bring to music education", di Estelle Jorgensen, si prestano soprattutto a un approfondimento pedagogico dei concetti di "musicalità" e "competenza musicale", fornendo un panorama di come tali concetti siano stati affrontati alla luce dell'etnomusicologia e della filosofia in Gran Bretagna e negli Stati Uniti.

Completano la raccolta "Music therapy with children: a complementary service to music education?" di Leslie Bunt, sulle possibili convergenze tra educazione musicale e musicoterapia, e "The past in the present: revitalising history in music education", di Marie McCarthy, che considera le tendenze più recenti della storiografia prospettando, in termini perlopiù alquanto generici, alcuni suggerimenti per il loro inserimento nell'educazione musicale.

Le molte dimensioni del sapere pedagogico-musicale

MARIO BARONI

Il volume è dedicato alla memoria di Giuseppe Porzionato, uno dei pochi ricercatori che negli ultimi decenni del secolo si siano dedicati in Italia allo studio della psicologia musicale e alle sue applicazioni in campo educativo. Una eccezione rarissima e lungimirante.

Porzionato è scomparso immaturamente da pochi mesi, ma a suo tempo aveva consegnato all'editore lo scritto che gli era stato commissionato e che compare fra i contributi del volume. Si tratta dell'ultima pubblicazione di una persona che a una preparazione impeccabile e a un grande entusiasmo professionale univa una capacità straordinaria di relazioni umane e una prorompente vitalità. Per tutti coloro che lo ricordano come se fosse ancora presente (e non si può non ricordarlo così) la lettura del suo scritto costituisce un'esperienza senz'alcun dubbio emozionante.

Il libro, dice Enrico Fubini nella sua presentazione, «può essere utile sia ai docenti che agli studenti di Conservatorio (in particolare per la Scuola di Didattica della musica) ed è altresì rivolto ai corsi universitari d'indirizzo pedagogico e musicologico, alle scuole universitarie di specializzazione musicale, nonché a tutti i docenti che si occupano di educazione musicale nella scuola primaria e secondaria».

Fubini ha ragione: è probabilmente vero che molti tipi di lettori diversamente interessati ai problemi dell'insegnamento possono essere attratti dagli scritti contenuti nel volume. Tuttavia è opportuno anche precisare che ciò può avvenire perché il volume è volutamente non omogeneo. Il lettore non deve immaginare di trovarvi un progetto unitario su un argo-

mento definito: si tratta piuttosto di proposte su temi differenziati, capaci di attrarre l'attenzione di soggetti assai diversi. Per questa ragione il modo migliore per presentarlo è quello di esporre anzitutto ciò che contengono i suoi capitoli.

Esordisce Teresa Camellini con uno scritto (pp. 15-68) sulla voce, diviso in tre parti. La prima è dedicata a una carrellata introduttiva che spazia dal pensiero filosofico (dalla "metafisica della voce") a quello addirittura mitologico, da considerazioni etniche, antropologiche psicologiche, al rapporto tra voce e corpo, tra oralità e scrittura. La seconda è dedicata ai fondamenti estetici della musica e del canto e a considerazioni sulla necessità di educare la voce sin dall'infanzia. La terza all'apparato fonatorio, alle tecniche del canto, ai registri vocali e in particolare alla voce bianca. Il contenuto del secondo saggio, del compositore Maurizio Pisati (pp. 69-120), è terribilmente difficile da riassumere: si tratta di una sorta di dialogo dell'autore con se stesso, o di brainstorming solitario. Chi legge può trovarvi di tutto e reagire a tutto, pagina dopo pagina.

Il terzo saggio, di Annibale Rebaudengo (pp. 121-169) è una trattazione sistematica su ciò che dovrebbero essere oggi le varie competenze di un insegnante di pianoforte (ma anche di altri strumenti) nella scuola media a indirizzo musicale. E fortunatamente il pianista qui delineato è agli antipodi del tradizionale "concertista" a cui non so quanti decenni di programmi di Conservatorio ci hanno abituato a pensare come a uno stereotipo che sembrava insostituibile.

Elita Maule, nel quarto capito-

lo (pp. 171-217) riprende e sviluppa le idee che stanno alla base delle sue molteplici precedenti riflessioni sulla didattica storica. Della storia musicale, ma anche di quella politico-sociale.

Gli ultimi due capitoli, di Mario Piatti (pp. 219-272) e di Giuseppe Porzionato (pp. 273-320) sono dedicati rispettivamente alla pedagogia e alla psicologia. Piatti riaffronta il tema del rapporto pedagogia-didattica musicale, a cui aveva dedicato un intero volume qualche anno fa, e qui lo sviluppa in tre ambiti specifici: quello delle pratiche musicali, dei contesti educativi e delle professioni educative. Porzionato si dedica a un saggio di rassegna sulla ricerca psicomusicale che parte dai classici studi tedeschi della fine dell'Ottocento, tocca le teorie della Gestalt e della psicanalisi, passa al mentalismo e al comportamentismo degli anni Trenta e Quaranta, e concludere con le tendenze più recenti del cognitivismo e della psicobiologia. Un contributo prezioso per essenzialità e per esemplare chiarezza.

I tre capitoli più direttamente connessi con problemi didattici sono quelli di Rebaudengo, Maule e Piatti. Anche quest'ultimo, nella sua parte introduttiva, si dedica a una breve rassegna dei problemi dibattuti negli ultimi decenni, ma poi passa a temi più specifici. Giustamente parte da come la musica è oggi socialmente vissuta e segnala i due tipi di esperienza che più hanno contribuito a modificarne la sostanza in tempi brevissimi: la diffusione dei mass media e l'affermazione di nuove tecnologie di produzione e riproduzione. A questa diffusione corrisponde, secondo l'autore, un'esigenza di orientamento che ha portato a una trasformazione dei sistemi formativi: soprattutto alla nascita di un «mercato della formazione musicale [...] funzionale a una pluralità di esigenze» e spesso concorrenziale con le istituzioni pubbliche, anche se solo in parte sottoposto a controlli e verifiche. Sui due punti indicati da Piatti (recenti trasformazioni sociali e istituzionali) sarebbe estrema-

mente urgente una raccolta di dati precisi per capire meglio quali sono i movimenti in atto: certo smuovere i sociologi su argomenti come questi è tutt'altro che facile, ma il problema da lui segnalato esiste e andrebbe risolto. Il capitolo continua poi con una impegnativa rassegna (assai utile e limpida) dei principali problemi suscitati dalla riflessione pedagogica degli ultimi anni, e conclude su alcune professioni educative nate di recente, che si affiancano alle trasformazioni istituzionali precedentemente sottolineate.

Il capitolo della Maule esordisce con un avveniristico "Musica e storia nella scuola del Duemila" nella fiducia (speriamo ben riposta) che le conoscenze storiche continueranno a essere alla base della cultura europea e dei curricula scolastici. Nel corso del capitolo si toccano argomenti diversi: osservazioni sulla "storia che piace" a bambini e ragazzi (e sull'opportunità di partire da quella) nonché sulle difficoltà di acquisire concetti storici complessi (il senso del tempo e della cronologia); raccomandazioni metodologiche (le storie del quotidiano e le ricerche d'ambiente al posto delle tradizionali storie basate sui grandi monumenti) e suggerimenti didattici (per esempio, uso di drammatizzazioni e multimedialità).

Uno dei limiti del libro è costituito dal fatto che in parecchi casi i suoi contributi tendono a toccare i massimi sistemi, con qualche eccesso di teorizzazione che rende i risultati talvolta un po' nebbiosi. Da questo punto di vista nel capitolo di Rebaudengo si respira invece aria fresca: si parla di un tema definito e preciso, si dicono cose chiare e soprattutto utili. È un contributo ricco di idee, magari anche discutibili, ma sempre stimolanti. Il tema principale è quello delle competenze che dovrebbe avere un insegnante di strumento delle scuole medie a indirizzo musicale. Il pianoforte sta alla base di questo tipo di didattica: anche un docente di strumento monodico, secondo l'autore, dovrebbe utilizzare competenze pianistiche, e certamente superiori a quelle che im-

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

A. Portera, *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 369, € 30,00.

Questo testo è il risultato di un convegno internazionale tenutosi all'Università di Verona, in onore di Luigi Secco, uno studioso, emerito di Pedagogia, che si è impegnato in questi ultimi anni sull'educazione interculturale, affrontandola da più punti di vista. Il sottotitolo è già significativo: esplorare gli aspetti epistemologici e didattici della pedagogia e dell'educazione secondo l'ottica dell'intercultura. I presupposti del lavoro sono enunciati nella prefazione dal curatore del volume: nelle società occidentali la cultura ora predominante sembra condurre a un essere umano sempre più ripiegato su se stesso, saturo di atteggiamenti individualistici e narcisistici, autoreferente, orientato ai beni materiali e alla quantità, eclettico rispetto ai valori (opportunismo etico); l'elemento preponderante è la sfera del privato e del personale, il campo dei propri interessi, dei desideri mutevoli, del benessere psicofisico, della propria autorealizzazione, accompagnato da una certa presa di distanza, se non indifferenza, verso il definitivo, le scelte decisive che impegnano la vita del soggetto. Il settore educativo, di conseguenza, viene investito da insicurezze e semplificazioni riduttivistiche; si ripensano frettolosamente le strategie d'intervento, i programmi scolastici, i curricula formativi: il risultato sono soluzioni tecnicistiche, svuotate di reali finalità chiare, assiologicamente ancorate (un esempio è il didattichese ossessionato quasi quotidianamente dalle verifiche), che invece di migliorare complicano la situazione.

Con questo contributo, attraverso le riflessioni teoriche e le esperienze presentate, si intende gettare le fondamenta sulle quali elaborare risposte indirizzate a costruire una «casa pedagogica interculturale», in grado di porsi quale solido riferimento per insegnanti, educatori professionali e per tutti coloro che hanno a cuore il miglioramento della convivenza umana. Nella prima parte si fa una panoramica esauriente di come si è configurata la pedagogia e l'educazione interculturale in Italia nei paesi europei (riportando anche prese di posizione storiche e documenti di organismi internazionali); la seconda parte racchiude ulteriori approfondimenti teorici chiarendone gli aspetti concettuali e di sviluppo; la terza illustra alcune esperienze concrete. In tale sede ci si sofferma su tre dei saggi contenuti nel volume, tutti a diverso modo interessanti e stimolanti.

Il saggio di Duccio Demetrio si focalizza sulle implicazioni interculturali nella ricerca dell'interiorità, facendo convergere, in un equilibrio faticoso ma pregnante e arricchente, la costruzione della relazione con l'altro con la ricerca di sé e la formazione della propria identità, postulando un neouniversalismo esistenziale. La svolta nell'educazione interculturale, al di là delle sue retoriche, si sta indirizzando verso una prospettiva transculturale, che vuole prescindere dall'accentuazione delle differenze etniche, religiose, linguistiche a vantaggio di una messa al centro della categoria universale della valorizzazione, della tutela e dell'integrazione del soggetto umano che cerca, da bambino, da giovane, da adulto, la propria strada. Si tende a scoprire «che possiamo quasi meditare su noi stessi, sul senso della nostra vita, [...] se abbiamo dimestichezza con il pensiero filosofico o siamo stati educati ad autoeducarci anche in senso religioso, impariamo, con la scrittura degli eventi cruciali della nostra esistenza, a far interloquire le

esperienze vissute, le scelte, gli errori, i pentimenti, con i grandi temi universali della condizione umana» (p. 186), così che possiamo mantenere viva la ricerca di qualcosa che vada oltre la quotidianità (il supplemento d'anima di Bergson), pur partendo da essa (il piano autobiografico della formazione, le «mininarrazioni» personali). La nuova via verso la convivenza umana sembra essere «in realtà un crocevia (un'altra metafora dell'incontro e dell'interculturalità) dove possono incontrarsi esperienze umane antiche e contemporanee, nella solidarietà e alleanza a prescindere dalle diverse convinzioni di fede [...] Mettere al centro del dialogo quanto ci accomuna piuttosto che quanto ci distingue equivale a non perdere la speranza che al di là degli incontri "materiali", commerciali, utilitaristici, tra culture e storie, sia possibile perseguire una via che ci dimostra quanto grandi nell'umano ritrovato siano le possibilità di capirsi» (p. 186).

Il saggio di Pietro Roveda si appunta sul rapporto tra conflitto, sofferenza ed educazione interculturale. Essa infatti non può non essere attraversata anche dalle ambivalenze della sofferenza e del conflitto. La sofferenza può diventare sinonimo di altri termini «tentativo, tensione, sforzo, fatica, impegno, decisione, salto di qualità, per poter rielaborare, gestire e orientare i nostri conflitti verso sponde umanamente più pregnanti e soddisfacenti» (p. 215). La conflittualità è un dato di fatto delle persone e delle culture; l'importante è che essa venga accettata come banco di prova, come terreno teso alla costruzione di più fertili confronti e non si ripieghi nella diffidenza verso ogni tu, vicino o diverso che sia. Vero è che la situazione di incertezza del mondo contemporaneo può dilatare enormemente la sfiducia verso gli affetti sinceri, la coesione sociale e il dialogo solidale, la convivenza tra le etnie, tra gli stati, le classi. Da questo punto di vista, la gestione dei conflitti in vista di una «dinamica della decisione umana» (H. Thomae), diventa parte di una educazione della volontà con le caratteristiche che vi si accompagnano. Ogni vera decisione rispecchia tre precise istanze: «una reazione profonda, dispiegata su tutti gli aspetti antropologici: coinvolge quindi gli interessi, le tendenze e i valori centrali di ogni soggetto interessato senza lasciarlo attendere in atteggiamenti banali o superficiali [...] La seconda istanza riguarda una reazione protesa al futuro [...]. La terza istanza implica una reazione chiarificatrice, rispetto alla situazione iniziale di incertezza o di conflittualità. La chiarificazione consiste essenzialmente nel saper trovare nuove sintesi creative, ristrutturando le norme, i progetti, e le soluzioni preesistenti» (p. 228).

Infine, il saggio di Luigi Secco si concentra sull'educazione della volontà e sul processo del decidere. Attraverso il dialogo interculturale si potenziano la capacità di conoscere, di giudicare, di valutare, si creano le condizioni per la formazione della volontà. Tuttavia nel processo del decidere, segnato da una serie di operazioni (conoscenza, motivazione, deliberazione) «le premesse possono saltare tutte per l'ingresso di variabili non solo non contemplate anteriormente ma neppure contemplabili» (p. 339). In effetti, c'è sempre una dinamica tra persone; l'intercultura, afferma l'autore, in sé e per sé non esiste; esistono i rapporti tra persone appartenenti a diverse culture ed è su questi che occorre fermare l'attenzione. Lungo questa linea di pensiero si collocano le esperienze a chiusura del volume. Esse affrontano aspetti salienti che riguardano: le problematiche delle donne immigrate in Italia, la pedagogia dell'incontro con soggetti diversamente abili, l'educatore concepito come poeta, la relazione amicale, la didattica per l'intercultura, il ruolo della storia e delle storie nell'educazione interculturale, una ricerca sui contenuti veicolati dai mass media e la funzione della fiaba e della lettura per conoscere l'altro.

para negli attuali corsi di "pianoforte complementare". Dovrebbe per esempio saper accompagnare l'allievo che suona, poniamo, il violino, perché la musica va fatta imparare nel suo insieme e perché gli strumenti monodici si prestano poco a sviluppare l'orecchio armonico. I pianisti, poi, dovrebbero saper armonizzare, improvvisare, trascrivere, leggere a prima vista, trasportare e servirsi di tecnologie multimediali, per far fronte a tutte le possibili necessità: quella di proporre analisi all'ascolto, di accompagnare danze o voci, di improvvisare esempi, e così via, mentre non è proprio indispensabile far sentire agli allievi gli *Studi trascendentali* di Liszt. Attraverso il sito *Edumus* Rebaudengo è entrato in contatto con qualche decina di insegnanti che gli hanno fornito ampia documentazione sulla loro formazione e sulle loro esperienze. Il capitolo è in buona parte basato su questi documenti. Alla fine però discute anche su quale dovrebbe essere in concreto e in dettaglio, il compito del conservatorio nella formazione di questi nuovi tipi di strumentisti.

Teresa Camellini, Elita Maule, Mario Piatti, Maurizio Pisati, Giuseppe Porzionato, Annibale Rebaudengo, *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricerche per insegnare*, Progetto didattico di Teresa Camellini, Introduzione di Enrico Fubini, Ets, Pisa, 2003, pp. 328, € 18,00.

La musica come lingua materna

GIOVANNA GUARDABASSO

Un adulto canta melodie e ritmi con inflessioni espressive, si muove con un movimento fluido, continuo: ogni tanto un silenzio. Tranquillamente, senza fretta, offre lo spazio del silenzio ai bambini, perché questi possano riempirlo, se e quando saranno pronti e lo desidereranno. L'adulto rinforzerà le loro risposte – vocali, motorie – imitandole e integrandole nel proprio canto, con la consapevolezza che gradatamente queste diverranno sempre più coerenti con la sintassi della musica da lui proposta. I bambini in questione hanno un'età variabile tra 0 e 2 anni e sono impegnati nel processo di acculturazione musicale che, nel metodo Gordon, diventa una parte fondamentale dell'intervento educativo.

Edwin E. Gordon ha prodotto negli Stati Uniti un'approfondito studio sul tema dell'apprendimento musicale, elaborando una vera e propria teoria, la *Music Learning Theory*, e sviluppando un'articolata metodologia operativa per l'insegnamento ai bambini della musica propria della loro cultura di appartenenza.

Il libro di cui ci occupiamo – *L'apprendimento musicale del bambino* – è il primo delle sue numerose pubblicazioni che viene edito in Italia. È presentato come un saggio che illustra i fondamenti teorici della *Music Learning Theory* per la fascia 0-6 anni ed è corredato da due appendici e da un glossario del curatore, Andrea Apostoli, che hanno lo scopo di chiarire al lettore i numerosi riferimenti ad aspetti specifici della metodologia di Gordon, che nel volume vengono spesso richiamati, ma non illustrati.

Per l'autore la musica si apprende grazie a processi del tutto

simili a quelli che riguardano l'apprendimento della lingua materna: il periodo più favorevole va dalla nascita ai cinque anni e sono i genitori, i familiari e gli educatori a svolgere il ruolo di «guida informale» (p. 11) nei confronti dei bambini, permettendo lo sviluppo delle capacità linguistiche.

Il modello di apprendimento descritto nel testo è un modello che procede per *stadi*, in ognuno dei quali compaiono delle novità sostanziali sul piano cognitivo. Alla *fase di acculturazione* (da 0 a 2-4 anni), seguiranno la *fase di imitazione* (da 2-4 a 3-5 anni) e *quella di assimilazione* (da 3-5 a 4-6 anni).

A questo modello di apprendimento corrisponde un modello di insegnamento che si modifica in funzione delle *fasi* sopracitate ma rimane sempre centrato sulla «guida informale» che si fa via via più strutturata, rendendo possibile lo sviluppo ottimale della competenza cognitivo-musicale del bambino che gli consentirà di realizzare l'*audiation*, concetto cardine della prospettiva cognitivista di Gordon (cfr. p. 29).

L'*audiation* è la chiave della musicalità e costituisce ciò che il pensiero è nei riguardi del linguaggio. È un'abilità complessa, differente dalla semplice percezione o dalla memorizzazione, poiché implica la capacità interiore di pensare la musica.

È un processo cognitivo che ci consente di produrre interiormente musica, ma anche di collocarla in un contesto sintattico, comprendendo le relazioni che, ad esempio, una melodia ha con la sua pulsazione di base (*macrobeat*), con le suddivisioni (*microbeat*), con il metro, con la tonica ecc. Questa comprensione dap-

prima è intuitiva e si concretizza, ad esempio, nel saper cantare la nota base di una melodia, nel seguirne la pulsazione ecc. e in seguito, nel periodo dell'istruzione formale (dai sei anni in poi), riguarderà tratti linguistici sempre più complessi, riferiti alla melodia, al ritmo, all'armonia, ma anche alla forma e allo stile (p. 33) e consentirà di giungere a una concettualizzazione le cui radici affondano saldamente nel terreno di capacità già ben sviluppate.

Il volume espone la *Music Learning Theory* relativamente al periodo prescolare (*Audiation preparatoria*), accenna alle esperienze da realizzare all'inizio dell'istruzione formale e presenta l'opinione dell'autore sull'apprendimento di uno strumento.

La teoria e la metodologia di Gordon presentano aspetti interessanti e, in una certa misura, innovativi. Difatti, nonostante le sue conclusioni richiamino teorie già note (ad esempio il concetto di sviluppo prossimale di Vygotskij, le teorie di Gardner, il pensiero di Francès) o metodologie in uso (penso soprattutto a certi aspetti del metodo Kodàly), il suo merito sta nell'aver operato una sistematizzazione originale di un notevole corpus teorico, giungendo a elaborare – in seguito ad anni di ricerca ed esperienza diretta con i bambini – una metodologia coerente ed efficace per lo sviluppo delle capacità ritmiche e melodico-tonali e per l'alfabetizzazione musicale.

A mio parere questo è l'ambito in cui la metodologia manifesta la sua efficacia, poiché è orientata verso gli aspetti strutturali e sintattici del linguaggio musicale. Essa merita di essere conosciuta, senza dimenticare tuttavia che da sola non può esaurire ciò che intendiamo per educazione musicale, specie nel periodo prescolare.

Basti ricordare l'enorme importanza delle sperimentazioni musicali spontanee dei bambini sugli oggetti e sugli strumenti, che non vanno necessariamente ricondotte alle dimensioni ritmico-melodiche culturalmente defi-

nite per essere considerate *musicali*, o ancora la rilevanza degli aspetti simbolici nell'espressione dei bambini fra 3 e 6 anni. Al contrario, dalla lettura del testo emerge chiaramente come l'autore intenda proporre un modello per l'educazione musicale *tout court*, rispondendo forse a un'esigenza più consona alla cultura statunitense che a quella italiana.

La lettura del volume, pur presentando spunti interessanti, mostra a mio parere alcuni limiti.

Pur essendo un saggio teorico infatti, il testo manca di riferimenti espliciti all'orizzonte di studi che pure si intravede sullo sfondo e che dovrebbe costituire il contesto scientifico di riferimento, utile per l'approfondimento e la comprensione della teoria. Il testo è comunque corredato da una bibliografia finale che, per un disguido, è saltata nella versione italiana e che, per il momento, è disponibile sul sito www.aigam.it in attesa che l'editore provveda a una integrazione.

D'altra parte si avverte l'esigenza di trovare esemplificazioni più chiare di una metodologia che viene appena accennata e che costituisce invece, secondo me, il principale motivo di interesse della proposta di Gordon.

La lettura del testo può certamente gettare qualche seme di curiosità, che trova risposte soltanto quando si riescano a concretizzare le attività proprie del metodo, cogliendone così, appieno, gli aspetti più efficaci. Questo è possibile soprattutto attraverso la pratica e l'osservazione diretta o, in una certa misura, grazie ad altre pubblicazioni dell'autore che contengono anche una corposa sezione operativa.¹

Avendo avuto l'occasione di conoscere le applicazioni pratiche della metodologia Gordon, vorrei sottolineare alcuni degli aspetti che mi sono apparsi più significativi.

In primo luogo è interessante l'idea della guida informale che, nel periodo prescolare, non spinge il bambino all'imitazione, alla ripetizione, alla prestazione, ma offre la musica come nutrimento

per la costruzione di un pensiero musicale interiorizzato, costruzione che si realizza su un terreno di scambio, di domande e risposte, nel rispetto dei tempi spontanei di apprendimento dei bambini. In questo senso, anche la scansione in *fasi* e *stadi* dello sviluppo, così come indicata da Gordon, pur nascondendo il rischio di una eccessiva rigidità, mette tuttavia l'accento sulla possibilità di aiutare i bambini a compiere un loro cammino, coerente con lo sviluppo cognitivo, senza forzare le tappe e senza proporre troppo precocemente esperienze eccessivamente strutturate e prescrittive.

In Gordon c'è attenzione verso il concetto di «età musicale» grazie al quale l'insegnante può adeguare il suo intervento al livello di sviluppo dei bambini, dedicando, ad esempio, tempo all'*acculturazione* anche con bambini di 5, 6 o 9 anni che ne abbiano necessità. In questo senso la sequenza *acculturazione limitazione/assimilazione* può costituire, a mio parere, un utile riferimento per modelli di insegnamento musicale in più contesti.

In secondo luogo la varietà musicale garantita dall'uso di tutti i modi presenti nella nostra cultura musicale e di metri vari, compresi quelli meno usuali (5/8 ad esempio), presenta il vantaggio di non instaurare nei bambini abitudini percettive ristrette, in nome di una presunta semplicità (melodie in maggiore e metro in 4/4 o 6/8), e di stimolare lo sviluppo di un adeguato «vocabolario musicale di ascolto» (p. 15) ricco e complesso, in analogia con quanto avviene nell'apprendimento del linguaggio verbale.

Infine le possibilità di formazione della capacità di *audiation*, ci ricordano come lo sviluppo del pensiero musicale sia la condizione – spesso disattesa – per una espressione musicale autonoma e personale.

Per concludere penso che valga la pena di soddisfare le proprie curiosità su Gordon e sul suo pensiero: se lo desiderate, mettetevi in cerca di occasioni pratiche!²

Note

¹ Per il periodo 0-6 anni cfr. Gordon, Reynolds, Valerio, Bolton, Taggart, *Music Play. The Early Childhood Music Curriculum. Guide for Parents, Teachers and Caregivers*, GIA Publications, Chicago 1998.

² Potete consultare i siti dell'Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale: www.aigam.org; dell'Associazione Musica in culla: www.muscainculla.it; del Centro Didattico Musicale onlus: www.centrodidatticomusicale.it, nel quale si realizza un'esperienza di integrazione fra le metodologie Gordon e Orff-Schulwerk.

Edwin E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano 2003, pp. 144, € 21,00.

Animazione musicale a Lecco

La Scuola di Animazione Musicale del Centro Studi Di Benedetto di Lecco si presenta nel suo ix anno di età profondamente ristrutturata.

Interessato alla formazione di una professionalità educativa giocabile sia nel lavoro scolastico sia nel lavoro sociale, il nuovo progetto vuole riproporsi per una fruibilità più semplificata e per una maggior flessibilità.

La scuola si organizza in seminari e moduli, spesso proposti in co-docenza, che l'iscritto può organizzare in un piano di studi personalizzato secondo le proprie esigenze.

Il profilo formativo acquisisce specializzazioni in diverse aree: nido e prima infanzia, scuola primaria, secondaria, extrascuola, giovani, adulti, anziani istituzionalizzati, disagio e intercultura. Si sperimenta una nuova sede, a Pusiano, con possibilità di alloggio.

Il completamento del percorso formativo, del tirocinio e un colloquio finale danno accesso a un diploma. I corsi sono riconosciuti dal Miur attraverso l'MCE.

Altre informazioni su www.csmdb.it.

La Regione Piemonte e la Siem: un modello di collaborazione

a cura di Annibale Rebaudengo

Le sezioni della Siem di Torino e Novara, su incarico della Regione Piemonte, hanno svolto il compito di aggiornare i docenti di strumento delle scuole di musica del territorio piemontese. La Siem si è trasformata in un ente di servizio per un'altra istituzione, con compiti che peraltro le sono propri. Una via che potrebbe rivelarsi fruttuosa per raggiungere docenti di strumento che altrimenti sarebbero rimasti estranei all'idea di potersi aggiornare in età adulta e, in specie per quelli che operano in luoghi periferici, un'occasione per conoscenze e confronti di esperienze didattiche ed esistenziali. Giuseppe Grazioso, che insieme a Elena Ferrara ha progettato e seguito i corsi, ci descrive il percorso e gli esiti.

La Regione Piemonte con la Legge Regionale 3 settembre 1991 ha stanziato l'erogazione di contributi a favore dei comuni della Regione stessa nonché degli istituti e delle scuole di musica legalmente costituiti per organizzare corsi di orientamento musicale. I comuni possono anche avvalersi della collaborazione di associazioni musicali che siano anch'esse legalmente costituite. I corsi, di durata triennale, sono di tre tipi: bandistico, corale e strumentale. La legge citata ha anche istituito un Albo regionale al quale possono iscriversi gli insegnanti che abbiano i requisiti professionali richiesti per la conduzione di ciascun corso. Per ottenere il contributo regionale gli enti organizzatori devono scegliere gli insegnanti tra quelli iscritti all'Albo oppure affidare l'incarico a persone di chiara fama e in possesso dei requisiti professionali valutati da un'apposita commissione consultiva.

In sede di applicazione della legge sono stati emanati i programmi di studio che, nella loro prima versione, ricalcavano quelli delle corrispondenti scuole di conservatorio: teoria, solfeggio parlato, pratica strumentale «opportunosamente integrati da un graduale ascolto di musiche, scelte dal repertorio classico e moderno e adeguatamente illustrate». È facile osservare come programmi di questo tipo non siano adatti all'orientamento musicale. Il fenomeno è piuttosto diffuso: si organizzano corsi di orientamento o similmente denominati e si finisce col trasformarli in un avvio all'addestramento strumentale per il quale, tra l'altro, la maggioranza degli insegnanti è meglio preparata.

Nella Regione Piemonte si è però verificato un evento che dovrebbe servire da esempio per tutte le situazioni analoghe. La commissione consultiva, formata da Marilena Damberto, presidente, Daniele Tessa, Pietro Busca e Paolo Tonini Bossi, ha constatato l'inadeguatezza dei programmi rispetto alla finalità dei corsi, ne ha

preparato una nuova versione e ha sollecitato il presidente della giunta regionale a emanare un decreto di riforma del regolamento di iscrizione all'Albo. Le linee portanti dei nuovi programmi sono: educazione dell'orecchio musicale, ritmica motoria, canto e solfeggio cantato, ascolto, rapporti tra suono, movimento e grafia, notazione intuitiva e passaggio a quella tradizionale, musica d'insieme, creatività. A queste attività si aggiunge lo studio dello strumento e una integrazione per il canto corale a partire dal secondo anno. L'educazione musicale entra così a pieno titolo nei corsi regionali. La riforma del regolamento di iscrizione all'Albo prevede che quello precedente rimanga in vigore fino al 2006, ma che nel frattempo gli interessati si possano iscrivere a quello nuovo. Per farlo devono possedere uno dei seguenti requisiti: diploma in Didattica della musica o in Musica corale o in Composizione, oppure frequentare gratuitamente un corso regionale di aggiornamento della durata di 48 ore, oppure dimostrare di aver frequentato uno o più corsi equivalenti nella durata e nei programmi a quello regionale.

La Regione ha affidato la conduzione del corso alla Siem che ha deciso di attivarne lo svolgimento in due sedi: Torino (155 iscritti) e Novara (46 iscritti). Poiché è stato fissato il limite di 25 partecipanti a ogni corso, sono state programmate sei edizioni a Torino e due a Novara. La prima edizione si è svolta dal 29 settembre al 22 dicembre 2003. La seconda edizione di Torino è in via di svolgimento. Ecco l'elenco degli argomenti: 1. Fondamenti dell'educazione musicale; 2. Il suono: percezione, discriminazione, analisi e produzione; 3. Ritmo e melodia: percorsi tra mente e corpo; 4. Musica d'insieme; 5. L'ascolto musicale; 6. Didattica dello strumento musicale. I docenti di Torino sono stati: Giuseppe Grazioso (argomenti 1, 3, 5), Maria Gemma Voto e Germana Busca (2), Mariateresa Lietti (4), Annibale Rebaudengo (6); quelli di Novara: Elena Ferrara (1, 5), Raffaele Molinari (2), Antonella Moretti (2, 4), Paolo Cerlati (3), Annibale Rebaudengo (6).

La reazione dei partecipanti è stata quanto mai significativa. Inizialmente hanno dimostrato una certa perplessità per essere costretti a frequentare un corso che li introduceva in una dimensione dell'insegnamento musicale che la maggioranza di loro non conosceva e che nulla aveva a che vedere con il lavoro che dovevano fare. Poi, di lezione in lezione, la perplessità si è trasformata in curiosità, in interesse, in messa in crisi delle proprie convinzioni e, infine, in quasi completa adesione. L'educazione musicale ha fatto un passo avanti.

Giuseppe Grazioso