

# 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 132 settembre 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

### Speciale convegno

- 3 Franca Ferrari  
*Unicità delle discipline e specificità della musica*
- 8 Anna Maria Freschi  
*Alla ricerca di connessioni tra fare e pensare in musica*
- 12 Giordano Montecchi  
*Si può vivere felici studiando o insegnando musica?*
- 18 Claudia Galli  
*Bisogno di cultura e doppia scolarità*
- 20 Ciro Fiorentino  
*Dalla scuola media al liceo: un passaggio da progettare*
- 22 Paolo Russo  
*Liceo musicale e università: prospettive di continuità*
- 24 Guido Salvetti  
*Dal liceo musicale al conservatorio*
- 25 Roberto Neulichedl  
*La formazione dei docenti del liceo musicale*

### Strumenti e tecniche

- 31 Rosalba Deriu  
*Progettare con i concetti nell'educazione musicale*

### Pratiche educative

- 40 Maria Grazia Bellia  
*Patchworks sonori*

### Libri e riviste

- 43 Franca Mazzoli  
*Le sperimentazioni didattiche di Giordano Bianchi*  
[su E. Bottero, I. Carbone, *Musica e creatività - La didattica di Giordano Bianchi*, Franco Angeli]
- 44 Luca Marconi, DA NON PERDERE
- 45 Marina Callegari  
*La musica è teatro?*  
[su C. Delfrati (a cura di), *Musica in scena - Il teatro a scuola*. Edt-Siem]
- 46 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA

### Rubriche

- 5 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Chi cerca trova*
- 7 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Tonalità*
- 16 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *Mundian to Bach* Ke di Laura Leante
- 28 Emanuela Perlina, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Upon a summer's day*
- 48 Annibale Rebaudengo (a cura di), GIORNALE SIEM: *Vent'anni della sezione di Padova* di Damiana Fiscon

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'università di Udine
Maria Grazia Bellia	operatrice musicale, Roma
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Marina Callegari	docente di Pedagogia musicale, Venezia
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale, Firenze
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale, Frosinone
Damiana Fiscon	docente di Educazione musicale nella scuola secondaria, Padova
Anna Maria Freschi	docente di Pedagogia musicale, Perugia
Claudia Galli	docente di Storia della musica, Palermo
Giovanna Guardabasso	docente di Pedagogia musicale, Rovigo
Laura Leante	docente di Didattica della popular musica, SISS Lazio
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Como
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Giordano Montecchi	docente di Storia della musica, Parma
Roberto Neulichedl	docente di Pedagogia musicale, Alessandria
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
Susanna Pasticci	ricercatrice all'Università di Cassino
Paolo Russo	docente di Storia della musica, Parma
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Milano
Guido Salvetti	musicologo, Milano
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona



Via Regina Margherita, 15 – 37060 Mozzecane – Verona  
 Tel. 045 6340500 – Fax 045 6340510  
[www.amadeusmusica.com](http://www.amadeusmusica.com)

# Unicità delle discipline e specificità della musica

FRANCA FERRARI

Il periodo del liceo corrisponde a una fase avanzata dell'età evolutiva per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo (è il periodo del compiacimento per le operazioni formali) e, viceversa, a una fase cruciale, molto delicata, dello sviluppo socio-affettivo e relazionale. Un aspetto problematico della nostra vita scolastica, che investe soprattutto quanto attiene alla motivazione allo studio e al lavoro scolastico, riguarda il fatto che, arrivati al liceo, gli accadimenti importanti dello sviluppo socio-affettivo poco hanno a che fare con l'organizzazione del curriculum e delle discipline, perché tutto, o quasi tutto, si matura fuori dalle aule e, spesso e volentieri, fuori dalla scuola.<sup>1</sup>

Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, vorrei iniziare ricordando che lo sviluppo dell'intelligenza, del pensiero, ha a che fare con la *capacità di crearsi delle immagini mentali del mondo*, dunque un corredo di modelli di rappresentazione della realtà sufficientemente ampio, ricco e duttile per rispondere ai problemi dell'adattamento e, in ultima analisi, della sopravvivenza.

In realtà è sempre stato così, sin dall'inizio dello sviluppo cognitivo. Dapprima il bambino ha utilizzato, per "afferrare" la realtà, degli schemi senso motori e poi, via via, dei modelli sempre più simbolici e formalizzati. In questo, il linguaggio ha avuto un ruolo fondamentale: non solo c'è uno stretto legame tra sviluppo del linguaggio e sviluppo dell'intelligenza (rappresentazione del mondo), ma ogni linguaggio è, in fondo, un modo diverso di rappresentarsi il mondo. L'ipotesi di

Sapir Whorf, secondo la quale, per l'appunto, l'uso di un determinato linguaggio plasma la visione del mondo e delle cose, e ne è plasmata, certo non riscuote più la credibilità di cui godeva una settantina d'anni fa, ma desta comunque un certo fascino, tanto più se confrontata sulle più recenti teorie delle intelligenze multiple e sui diversi modi, per l'appunto, di capire il mondo. È affascinante, per esempio, pensare al latino come a una lingua in cui la parola, il suono, che si usa per designare una cosa, o una persona, cambia a seconda del ruolo che quella cosa o persona ha nel discorso, per cui *Cesare, a Cesare, di Cesare, con Cesare* sono parole diverse, con un suono diverso, e invece all'inglese, in cui il suono della parola non solo non cambia a seconda della posizione logica nella frase, ma può anche essere indifferentemente soggetto, complemento o predicato.

L'intelligenza, ci ricorda Gardner, ha a che fare con la soluzione di problemi. Ora, l'adattamento, la possibilità di orientarsi per capire quali mosse fare per vivere e, possibilmente, per vivere felici, costituiscono dei problemi fondamentali, che nell'età del liceo cominciano a porsi con particolare evidenza. In questa chiave, potremmo dire che le discipline del curriculum liceale sono chiamate, tutte, a rispondere alla necessità di reperire modelli per potersi rappresentare mentalmente il mondo, e anche per riuscire a intravedere diversi modelli di mondi possibili.

In definitiva, penso che l'unicità delle discipline abbia a che fare con la constatazione che ogni disciplina è chiamata a fornire dei

*Sabato 13 marzo 2004 si è svolto a Rimini il convegno nazionale della Siem dedicato al liceo musicale. In questo Speciale convegno riportiamo alcune delle relazioni presentate in quella sede.*

suoi modelli, specifici, di rappresentazione del mondo. Così, le scienze biologiche ne forniscono alcuni, in base ai quali, per esempio, le specie e gli individui possono essere descritti, modellizzati, per l'appunto, attraverso il loro codice genetico, nonché a una serie di mutazioni in esso intervenute. La sala in cui ci troviamo, e le azioni che stiamo compiendo, sono suscettibili di una modellizzazione geometrica, o fisica, o chimica, ma anche poetico-letteraria e artistico-visiva.

## **Ogni disciplina ha i suoi modi di pensare e rappresentare il mondo**

Ogni disciplina può dunque essere intesa come un modo di vedere ed esprimere il mondo, di fornirne delle modellizzazioni. Da un lato, abbiamo dei modelli che tendono a semplificare la realtà in senso matematico, cioè a ridurre la complessità ad alcune variabili fondamentali, a schematizzarla. Dall'altro, abbiamo invece dei modelli narrativi o teatrali, in cui la realtà non risulta schematizzata, ma piuttosto raccontata o "messa in scena". Questo risale agli inizi della sapienza occidentale. Per esempio, tra i pre-socratici, i pitagorici ritenevano che il numero fosse la sostanza delle cose e che tutta la realtà potesse essere spiegata sulla base di una serie di opposizioni fondamentali: pari/dispari, limitato/illimitato ecc., e noi potremmo aggiungere: melodico/ritmico, armonico/contrappuntistico, metrico/ libero e così via. Questi opposti sono conciliati da un principio di armonia di cui massima scienza è la musica, che è, in altre parole, una sorta di

messa in forma numerica dell'universo. Sappiamo che la crisi dei pitagorici fu causata, tra l'altro, dalla scoperta dei numeri irrazionali, dell'infinità incommensurabile.

Così, ancora, sin dagli inizi della cultura europea il teatro è un'altra forma, opposta, di modellizzazione del mondo. Non per niente si parla, a proposito delle maschere teatrali, di *tipi*. Le maschere sono dei modelli, dei tipi di uomini o di donne, con cui ci si può confrontare anche a distanza di secoli. Recentemente, nel tentativo di star dietro ai compiti delle mie figlie, ho riletto Plauto. Mi sono accorta che il servo dell'Anfitrione e il Leporello mozartiano si presentano più o meno allo stesso modo: *Notte e giorno faticar per chi nulla sa gradir.../Noctesque diesque adsiduo satis superque est...*

Alla musica appartengono entrambi questi tipi di modellizzazione. I vari stili musicali possono, volendo, essere descritti in base alla vicinanza maggiore all'uno o all'altro. Così, il concerto grosso vivaldiano è, in senso logico-geometrico, un modello di rappresentazione del tempo e anche che dei rapporti sociali. Voglio citare il primo movimento dell'*Inverno* in un'incisione molto recente del *Concerto Italiano* di Rinaldo Alessandrini: vi emerge con straordinaria chiarezza il contrasto tra la lunga introduzione di archi e cembalo, che costruisce un paesaggio rigorosamente misurato, con tutte le parti omoritmiche appiattite sul continuo, e la gioiosa libertà ritmica, oltre che l'agilità melodica e di movimento, delle parti del violino solista come concertino: suona quasi come un emblema dell'opposizione cartesiana tra *esprit de geometrie* ed *esprit de finesse*.

Pensiamo invece a un preludio d'opera, verdiano o wagneriano. Vi prevale chiaramente la modalità di rappresentazione narrativa, o teatrale. O meglio: uno può ascoltare il preludio del *Macbeth* di Verdi con una prospettiva tasonomica, che si limita a riconoscere la "parata" dei temi melodici che poi si presenteranno nel cor-

so dell'opera, ma può anche fruirlo – ed è quello che ho notato più facilmente proponendo l'esperienza di ascolto non guidato a gruppi di età molto diverse – riconoscendo nel continuum musicale una articolazione narrativa o teatrale: per l'appunto il modello di rappresentazione del mondo che poi reggerà tutta l'opera.

### Modelli per pensare il tempo

Come sappiamo, la possibilità di veicolare la rappresentazione mentale del tempo costituisce una caratteristica specifica della musica, una vera e propria arma per la pedagogia musicale, se si tien conto del fatto che la maturazione dell'abilità di pensare il tempo avviene molto tardi rispetto ad altre. La rappresentazione mentale del tempo storico è un obiettivo improponibile per un ragazzino di 8-10 anni, a meno che non lo si provveda di *ancoraggi referenziali*, di documenti ed esperienze attive che gli permettano di dare concretezza a realtà che il suo pensiero ancora non è in grado di cogliere.

Ma anche a 15-17 anni la rappresentazione del tempo storico costituisce una sfida. Gli adolescenti hanno ancora delle difficoltà nella gestione del loro tempo: a pensarlo, a organizzarlo, a dargli senso. Non si spiegherebbe, altrimenti, il bisogno di "ammazzare il tempo" davanti alla tv, o bighellonando in giro. Il tempo degli adolescenti non è ancora quello frenetico e monetarizzato, da mercanti, dei loro genitori, ma neanche quello spensierato, che affida totalmente alle figure parentali la sua organizzazione, dei bambini. Per le mie figlie diciassetenni, ammazzare il tempo significa allontanare le responsabilità, che già conoscono e di cui hanno paura. La musica in cui si immergono non ha tempo, perché è una continua reiterazione e una canzone viene mixata nell'altra senza soluzione di continuità. «Non preoccuparti: il tempo non finisce» sembra dire.

Ecco allora che assume un senso tutto particolare l'idea di aiuta-

re questi adolescenti a entrare, come ascoltatori e/o come produttori, in paesaggi musicali in cui assaporare diverse forme e dimensioni del tempo. Ogni brano musicale è un paesaggio sonoro, forse con un suo rapporto figura/sfondo, forse con un colore e una densità caratteristici, ed è anche un viaggio, con un inizio, un percorso, una fine, e, ancora, è lo specchio di una dinamica di gruppo, cioè di una modalità di interazione tra parti sociali.

Penso al terzo movimento della *Musica per archi, percussioni e celesta* di Bartok, in cui, per la prima volta, ho scoperto il tempo non più misurato e uno spazio musicale non prospettico, né ortogonale, ma aperto ai brividi delle geometrie non euclidee: le parallele, da qualche parte nell'universo, vanno a incontrarsi.

### Le mete del liceo nel curricolo musicale

Gli studenti di liceo sono allo stadio delle operazioni formali di Piaget. Questa è l'età in cui l'esperienza scolastica deve fornire dei modelli esportabili di relazione con il mondo, cioè di relazione con se stessi, con gli altri, con gli eventi.

Possiamo ripensare a Bruner e alla sua teoria delle fasi dell'apprendimento: attivo/manipolativa, iconica, simbolica. Considerandole nella prospettiva dell'insegnamento musicale, credo si possa dire che, nella scuola primaria, l'obiettivo è l'acquisizione di una banca dati, il più vasta possibile, di schemi di manipolazione del suono – melodici, ritmico-motori, ritmico-grafici, ritmico-verbali, formali ecc. – ciascuno collegato a incursioni "memorabili" in repertori di diversa epoca, estrazione e sapore. In altre parole, la scuola primaria deve trovare al primo posto il coinvolgimento attivo e manipolativo nell'esperienza musicale, che stimola e sviluppa l'attenzione uditiva cominciando a costruendo un repertorio di immagini mentali a livello di timbro, ritmo, melodia, schemi di organizzazione formale ecc.

Nella scuola media l'obiettivo è invece il passaggio alla fase di concettualizzazione, di prima simbolizzazione e riorganizzazione delle immagini uditive, la scoperta del lavoro musicale in gruppi e della musica come strumento di relazione e autocompiacimento collettivo, l'acquisizione di consapevolezza sulle proprie risorse di ascoltatori e di produttori di musica, nonché sulle proprie passioni e attitudini, la acquisizione di "fili rossi", ancora abbastanza genera-

li, che consentano di collegare in modo attivo e creativo varie esperienze sonore e musicali.

Nei licei, e soprattutto nei licei musicali, diventa fondamentale la capacità, allenata sistematicamente, di interrogare i testi musicali, di farne emergere subito, anche nel momento esecutivo, vocale e strumentale, le caratteristiche strutturali e stilistiche, da correlare con le interpretazioni di cui li facciamo oggetto. In altre parole, la capacità di simbolizzare (nel senso bruneria-

no di *mentalizzare e comunicare*) gli schemi individuati, traslandoli da una realtà all'altra, da una disciplina all'altra. Trovare nella musica, come in qualsiasi altra disciplina, dei modelli efficaci (esportabili, appropriabili e sufficientemente esplicitivi) di relazioni con il mondo, con gli altri, con se stessi. Non è certo un'idea nuova. Vorrei riportare, a proposito di questo "saper interrogare il testo musicale", alcune righe della presentazione di Guglielmino al suo manuale (diffusis-

## Chi cerca trova

AUGUSTO PASQUALI

«Prof, va bene se all'esame porto una ricerca su Mozart?» No, non va bene affatto. Scusatemi, ma non se ne può davvero più della classica *ricerca*, ovvero un paio di tristi paginette ricopiate in bella calligrafia atte a certificare l'impegno dello studente. L'avvento di Internet e l'uso del computer dovrebbero aver finalmente decretato la morte per svalutazione di questo tipo di *lavoro*. Per qualsiasi insegnante è infatti chiaro che l'alunno furbacchione non deve neanche fare più la fatica di ricopiare le sue poche righe: basta un semplice "copia e incolla" seguito da un'elegante stampa del documento per avere la coscienza a posto (e la testa ugualmente vuota).

Al contempo però proprio Internet può diventare un alleato insostituibile per ridare dignità e senso alla nozione di *ricerca*, intesa come metodo di conoscenza del reale. La sterminata massa di informazioni a disposizione di chiunque consente, anzi, impone una riorganizzazione di queste secondo linee e criteri personali. Si alzi il tiro, dunque: non più disimpegnate paginette ricopiate da qualche enciclopedia, bensì indagini articolate e multimediali, magari anche semplici e ristrette, ma sempre frutto di scelte individuali e motivate. Una ricerca biografica su un compositore può rappresentare un livello semplice di ricerca storico-musicale da proporre alle classi. La prima cosa da fare è trovare il maggior numero possibile di informazioni biografiche. Saranno utili allora quei portali musicali che offrono un ampio ventaglio di informazioni biografiche. Fra quelli in italiano segnaliamo innanzitutto *Karadar Classical Music* ([www.karadar.it/Dizionario/Default.htm](http://www.karadar.it/Dizionario/Default.htm)), che può vantare un ricco *database* di musicisti "classici", con trattazioni semplici ma abbastanza esaurienti. Altre navigazioni utili possono essere fatte verso [www.ilmusicante.net/storiadellamusica](http://www.ilmusicante.net/storiadellamusica)

.html, [www.geocities.com/Tokyo/Temple/8529/musica/autori/autori.html](http://www.geocities.com/Tokyo/Temple/8529/musica/autori/autori.html), [show.supereva.it/falcesoft.freeweb/musici.htm?p](http://show.supereva.it/falcesoft.freeweb/musici.htm?p) e [www.classicalweb.it](http://www.classicalweb.it). E, già che ci siamo, segnaliamo anche un buon *database* di notizie riguardanti il mondo della musica commerciale: [www.ondarock.it/indicealfa.html](http://www.ondarock.it/indicealfa.html). Va da sé che per un approfondimento ulteriore sarà necessario rivolgersi ai siti specifici dedicati al musicista prescelto, facilmente rintracciabili per mezzo di un buon motore di ricerca ([www.google.it](http://www.google.it)).

Per spingere i ragazzi a riflettere sulle informazioni rinvenute e per evitare una mera riproduzione di testi già confezionati da altri, è però necessario portarli a operare una suddivisione qualitativa. Si chieda cioè ai ragazzi di ripartire il materiale trovato in tre settori: nel primo confluiranno le informazioni strettamente riguardanti la vita del musicista in questione; nel secondo quelle concernenti l'attività musicale e le opere; nel terzo i giudizi critici dati da altri sul musicista e sulla sua opera. Sarà proprio tale lavoro di ripartizione che impegnerà i ragazzi in un'attività di riflessione, di scelta, di giudizio personale che conferirà valore didattico alla ricerca stessa.

Naturalmente, trattandosi di musica e di musicisti, il solo testo scritto non può soddisfarci. Il lavoro conclusivo, magari un foglio elettronico o un vero e proprio ipertesto, dovrà necessariamente comprendere immagini e fotografie, ma soprattutto dovrà presentare la registrazione di alcuni dei brani musicali nominati: non deve essere più tollerato che i ragazzi parlino e scrivano di musicisti senza averne mai ascoltato una nota. I brani che servono potranno essere allegati in formato *wave* o *mp3*: si tenga presente che alcuni dei siti citati (ad esempio [www.karadar.it](http://www.karadar.it)) consentono anche il *download* di numerosi brani musicali.

simo) di storia della letteratura italiana per i licei. L'antologia vi è presentata come una «scelta di testi [...] nei quali le passioni, le riflessioni e le vicende degli esseri umani di un determinato periodo storico vengono espressi in un particolare modo, obbedendo a regole, convenzioni, “arte del dire” che le civiltà precedenti avevano elaborato. È la presenza di queste tecniche, di questa elaborazione formale che rende “letterario” un testo»

E ancora «Tutto, in un testo, ha la sua importanza: [...] la scelta della misura prosodica (un cantabile e leggero settenario è ben diverso dal solenne e articolato endecasillabo), così come la scelta della forma metrica (la canzone, non foss'altro che per la sua lunghezza, ha “respiro” e ambizioni ben diverse dal sonetto); anche le scelte lessicali sono significative [...]; la collocazione di una parola all'inizio di un verso o alla fine non è casuale. [...] L'educazione letteraria (educazione, e non semplicemente informazione) non può significare altro che la capacità di cogliere la fisionomia specifica di un testo, di coglierne il sapore»

In più «Un testo rispecchia certamente – accettandola o modificandola, con un complesso rapporto di imitazione e di innovazione – una plurisecolare elaborazione retorica e formale, ma è anche altro: è l'espressione della visione del mondo, delle idee, della sensibilità diffusa, dell'immaginario e del quotidiano degli uomini fra i quali esso nasce. In un testo (o in una musica) vanno perciò cercate anche queste cose, ossia le sue radici storiche, le risposte che dà ai problemi e alle attese dei contemporanei. Per questo l'approccio al testo non può prescindere dalla dimensione storica».<sup>2</sup>

### Educazione al patrimonio

In questa prospettiva, la musica rientra in quella che un'apposita commissione del Consiglio d'Europa chiama «Educazione al patrimonio», per la quale il patrimonio culturale è «un insieme di risorse materiali e immateriali a cui per-

sone e comunità riconoscono un significato come testimonianza dei propri valori, credenze, saperi e tradizioni». Il patrimonio culturale, cioè, dà un'identità a territori e gruppi di popolazioni che in esso si riconoscono.

Ma se il patrimonio è portatore di identità, non per questo veicola un'immagine fissa e rigida di passato. Per natura, invece, è il prodotto continuamente arricchito di aggiunte successive e di una trasmissione. Spesso risulta dall'incrocio nei tempi e dalla migrazione delle idee, delle persone e dei saperi.

Un particolare interesse, secondo questa commissione del Consiglio d'Europa, nel suo documento più recente, inedito, rivestono i patrimoni culturali di frontiera. Cito traducendo: «La frontiera è un luogo critico. Rispetto a essa si è “di qua” o “di là”. Inquietata, perché è il luogo del confronto, dell'espansione e della negazione, in cui trovano demarcazione le identità e i gruppi. Ma essa anche attira e seduce perché è il luogo geometrico del “tra i due”, l'occasione dell'invito al viaggio, dello scambio e del superamento. Senza dubbio in nessun luogo, come sulle frontiere, si stabilisce il confronto delle identità attraverso lo spazio dell'Europa. L'identità europea potrà essere meglio percepita in questi luoghi critici, sensibili, in cui tutto diviene possibile dopo che si era creduto che tutto vi fosse più difficile».

E il testo termina con una proposta: «Ci sono ben pochi patrimoni in Europa che non siano stati modellati o influenzati da altri patrimoni, vicini o più lontani. Osservando da vicino la diversità dei patrimoni sapendo ritrovare il loro senso, ci si offre l'occasione di ritrovare un filo conduttore nel tempo e nello spazio, che ci permette di identificare oggi il capitale umano e il potenziale culturale, al tempo stesso, di territori e gruppi che condividono un'identità culturale. In un'Europa che ancora cerca il proprio legame sociale e il suo messaggio federatore (=costruttore di alleanza), la rilettura del patrimonio potrà offrire un itinerario chiaro verso la coesione e la convivialità».

È chiaro che la musica rientra in questa idea di patrimonio, e io credo che sia indispensabile per noi, soprattutto in questo momento, cimentarci con la sfida della ricerca e valorizzazione, anche in sede didattica, di pratiche e repertori musicali di frontiera, che costringano a mettere in collegamento l'esperienza di popoli diversi, nonché di genti e musiche di oggi con quelle di ieri. Ripenso allo stupore degli studenti quando riconoscono modi e formule dell'antifonario gregoriano nei riff del rock anglo-americano e della musica techno-dance, o la struttura strofica a quattro versi dell'innodia ambrosiana, diffusa in tutta Europa attraverso il monachesimo già a partire dal sesto secolo, nelle forme strofiche a quattro versi della *ballad* inglese e americana. Mi piacerebbe lanciare un invito a tutti gli insegnanti, che si sentono potenzialmente esploratori di queste zone di frontiera, a utilizzare l'associazione e la rivista come raccoglitori e moltiplicatori delle loro scoperte.

### Note

<sup>1</sup> Vorrei citare, a questo proposito, il rapporto valutativo sui laboratori musicali attivati in diverse scuole superiori italiane dopo la circolare del Progetto Speciale Musica del 1999, pubblicato dall'INVALSI. Da esso si evince la grande rilevanza che il laboratorio musicale extracurricolare può assumere nella vita scolastica per promuovere la cultura giovanile, iniziando con un primo passo estremamente importante che è il *dar fiducia*. Esso offre infatti occasioni per costruire dei ponti tra il modello della lezione frontale con guida adulta e la completa autogestione, introducendo presenze “leggere” (un professore di altra materia, un compagno più grande, un esterno ecc.), per aiutare i ragazzi, che in quest'epoca desiderano l'autonomia, ma hanno anche tanti dubbi, a costruire i loro progetti. Cfr. L. Branchesi, a cura di, *Laboratori musicali nel sistema scolastico*, Armando, Roma 2003, pp. 200 e oltre.

<sup>2</sup> Cfr. S. Guglielmino, *Il sistema letterario. Testi 1*, Principato, Milano 2000, p. 5.

FRANCESCO BELLOMI

«...i miei colori sono ciascuno parte di un vero e proprio accordo, e quando io prendo un colore dalla mia tavolozza, è assolutamente chiaro nella mia mente cosa deriverà da questo colore e come posso dargli vita. ... *Molto*, anzi, *tutto* dipende dalla mia sensibilità per *la infinita varietà di toni della stessa famiglia*». Questo frammento, tratto dalla quattrocentodicesima lettera di Vincent van Gogh al fratello Theo, illustra molto bene come, anche nel mondo della pittura, esista il concetto di tonalità. A scuola impariamo che gli accostamenti *tonali* sono quelli che prevedono la vicinanza di colori tutti appartenenti a una stessa famiglia (la famiglia dei gialli, quella dei verdi, dei rossi ecc.) mentre gli accostamenti *timbrici* sono quelli che vedono la vicinanza di colori appartenenti a famiglie diverse (un blu vicino a un rosso ecc.). I quadri di Giorgio Morandi sono degli inni ai grigi e ai violetti per la sua ininterrotta predilezione per questi accostamenti tonali. I musicisti usano gli stessi termini con significati simili in profondità, ma con significati di superficie, o specifici, assai diversi.

Esiste un significato ristretto di *tonalità* in musica che è in relazione alla musica colta occidentale che va, grosso modo, dalla fine del '600 alla fine del '800 circa. È il concetto di tonalità che conosciamo meglio perché è quello che imperversa sulla maggior parte dei libri di teoria musicale e di armonia. Al di fuori di questi limiti geografici e storici, quel concetto non funziona più così bene e siamo obbligati a cercare definizioni più astratte e generali. J.J. Nattiez ci racconta che negli anni '50 «si riteneva così confuso il concetto di tonalità, che nel VII Congresso internazionale di musicologia venne appositamente costituita una commissione di studio».

Quasi tutte le definizioni convergono su un aspetto: qualunque sia l'insieme di altezze prese in considerazione, si ha tonalità quando esiste una qualche relazione gerarchica fra queste altezze, cioè quando una o alcune di esse hanno, in un qualsiasi modo, un ruolo prevalente rispetto ad altre. È possibile rilevare queste gerarchie attraverso semplici rilievi statistici sulla percentuale di presenza dei suoni, come fanno gli etnomusicologi quando ricavano il *gamut* o *scala ponderata*. Il famoso *giro di blues* è costruito, nella sua forma più semplice, su sole tre altezze all'interno di un insieme assai più ampio.

I musicisti usano molte diverse strategie per far ca-

pire all'ascoltatore quali sono le note importanti di una certo insieme di altezze. Una delle più semplici si chiama pedale: in pratica fai sentire una certa altezza in maniera ininterrotta dall'inizio alla fine del brano o del frammento. Quella è la nota centrale, la *tonica*. Si chiama pedale per il semplice motivo che sugli organi antichi questa nota lunga era spesso prodotta azionando un tasto con i piedi (e questi tasti da azionare con i piedi sono detti appunto pedali). In ambito jazz, K. Jarrett è un vero mago nell'uso raffinato di questo elementare procedimento.

La tonalità nel senso ristretto è un sotto insieme assai piccolo compreso nel grande insieme della tonalità in senso allargato, che i musicisti preferiscono chiamare modalità. Questo caso particolare è però per noi di importanza strategica: gli abbiamo dedicato migliaia di volumi, ricerche, studi, che vanno dalla teoria musicale alla psicologia della musica. Uno sforzo immane che però in qualche caso ha finito per lasciare in ombra altri aspetti, non meno importanti. I monumenti teorici e artistici della tonalità sono il *Trattato di armonia* di Rameau e il *Clavicembalo ben temperato* di J.S. Bach, entrambi scritti intorno al 1722.

Muoversi all'interno di una certa tonalità è certamente rassicurante per l'ascoltatore, ma alla lunga può diventare noioso, come andare a spasso facendo sempre lo stesso percorso. Esistono quindi molti modi per contraddire le aspettative dell'ascoltatore e rendere l'ascolto più avventuroso e appagante. Ad esempio cambiare tonalità, modificare parzialmente la tonalità di partenza, variare la densità degli eventi tonali ecc.

Chopin è stato un genio dell'armonia tonale per la sua capacità di usare tutte le infinite sfumature dei rapporti tonali. Forse non è un caso che nel celebre episodio del film *Dreams*, Akira Kurosawa usi un suo preludio in una tragica passeggiata dentro ai paesaggi di Van Gogh.

In *La mer* di Debussy c'è un procedimento geniale che gioca sulle aspettative del nostro orecchio tonale: per tutto un episodio viene usato un certo insieme di altezze ben noto a tutti, senza che una di queste altezze venga mai toccata. Sarà la prima nota toccata nell'episodio successivo. E quando arriva è come se chi ascolta l'avesse desiderata, senza saperlo, fin dalla notte dei tempi, e sente sciogliersi qualcosa dentro di sé.

Compito per le vacanze: trovare in *La città vecchia* di De André quel cambio brusco di tonalità che ti «attorciglia le budella».

## Alla ricerca di connessioni tra fare e pensare in musica

ANNA MARIA FRESCHI

Quello della ridefinizione dei saperi musicali è un problema ampio e complesso, che ha attraversato, in questi lunghi anni di dibattito sulle riforme, sia il settore dell'educazione musicale di base, sia quello dell'istruzione musicale, rappresentato dai conservatori e dagli istituti musicali pareggiati. Tuttavia appare in questo momento particolarmente interessante affrontarlo in relazione ai licei musicali, poiché in questo segmento scolastico di nuova (o quasi) istituzione forse è presente lo spazio per ipotizzare soluzioni che superino le tradizionali barriere disciplinari e metodologiche.

D'altro canto una spinta in più a riflettere sulle connessioni fra i saperi stessi viene dal fatto che le modalità più probabili di realizzazione dei licei musicali vedono non tanto l'attivazione *ex-novo* di istituzioni formative autonome (troppo costose rispetto alla scarsità di risorse), bensì una gestione in rete fra licei "normali" e istituzioni musicali, a cui spetterebbe la responsabilità dell'area musicale. Ciò fa temere che il modello formativo risulti "disintegrato", non solo logisticamente, ma anche sul piano formativo. Da un lato infatti i saperi musicali rischiano di essere incollati esternamente alle cosiddette materie culturali, mentre dall'altro può diventare difficile ridisegnare le discipline musicali uscendo dalla tradizionale bipartizione fra strumento da una parte e materie complementari dall'altra, bipartizione che nella tradizione dei Conservatori assegna allo strumento stesso una centralità assoluta e indiscutibile.

In ogni caso quali che siano le soluzioni prevalenti, e i nomi che saranno attribuiti alle discipline dell'area musicale, è necessario interrogarci fin da ora sul modello di

sapere musicale che riteniamo più adeguato alle esigenze della realtà professionale in campo musicale. Anche se il liceo musicale (come tutti gli altri) non dovrà essere immediatamente professionalizzante, avrà comunque il compito di creare le basi per la formazione di diverse figure in campo musicale, tanto che nel suo ultimo anno è prevista una curvatura in tal senso. È funzionale alla costruzione di tali figure il modello che identifica la competenza musicale con la competenza strumentale di tipo pratico affiancata dai saperi teorici, storici e analitici? Noi abbiamo seri dubbi in proposito, in base alla convinzione che, proprio allo scopo di adeguare le competenze in uscita alle nuove esigenze professionali sia ormai inderogabile una riorganizzazione dei saperi musicali che individui forti connessioni fra il dominio pratico e quello teorico, fra il musicista *che fa* e quello *che pensa*.

Tali convinzioni sono motivate dall'assunzione di una prospettiva educativa di tipo culturalista, che Jerome Bruner ha delineato in successive pubblicazioni, prospettiva secondo la quale l'apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali (questo e i successivi accenni al pensiero di Bruner si riferiscono in particolare alla sua raccolta di saggi *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997). Tali risorse non sono insiemi di nozioni, bensì costituiscono un'attrezzatura che permette di creare, trasformare e negoziare significati che siano condivisi da una comunità. Nel caso delle arti l'attrezzatura non è soltanto di tipo intellettuale, ma è anche fatta di azione sulla materia, di rapporto con il corpo, di sensorialità, in sostanza di quel-

le che comunemente – e forse impropriamente – sono chiamate *tecniche*. In questo settore, quindi, il problema del rapporto pratica-teoria si pone in modo specifico e particolarmente pregnante.

Purtroppo nelle istituzioni educative (e non solo in quelle musicali) continuano a prevalere, in modo più o meno implicito, due modelli di apprendimento chiaramente antitetici e quindi difficilmente conciliabili: il primo, legato alla trasmissione di abilità operative (che gli anglosassoni chiamano *know how*), si basa sull'imitazione diretta fra maestro e allievo e trascura la riflessione sull'azione stessa; il secondo usato nel campo dei saperi teorici, è fondato sul travaso di idee e concetti ottenuto attraverso la memorizzazione e l'assimilazione mentale di assunti verbali (figura 1). L'uno caratterizza il conservatorio e l'apprendimento delle arti, mentre l'altro domina nella scuola in genere (compresa l'università), tanto che proprio l'inconciliabilità dei presupposti e dei metodi può spiegare in buona parte l'incomunicabilità fra questi due settori. Talvolta essi coesistono anche all'interno della stessa istituzione, ma la loro convivenza non è per niente agevole: basti pensare ai conflitti classici fra insegnanti di strumento e insegnanti di materie complementari.

Entrambi sono comunque inadeguati a fronteggiare le esigenze di relazione con società avanzate e modelli culturali non più monolitici. Il primo ad esempio funziona per le società tradizionali, ma non per quelle avanzate. Ha svolto egregiamente la propria funzione finché la tradizione musicale da trasmettere alle generazioni successive è stata ben definita e unitaria, ma è entrato in crisi quando questa si è parcellizzata, in seguito alla moltiplicazione dei generi musicali e delle loro funzioni sociali. Il secondo, d'altro canto, è incapace di rendere conto delle pratiche, e mostra le sue crepe sia in alcuni settori professionali in cui l'agire concreto ha un peso rilevante (medici, ingegneri, insegnanti), sia – in modo particolarmente evidente – nel campo artistico, nel quale è impensabile insegnare a



suonare o a dipingere semplicemente comunicando istruzioni verbali e spiegando le tecniche dei grandi artisti del passato.

Come superare dunque la contraddizione fra questi due modelli? Bruner suggerisce alcune parole d'ordine, che qui elenchiamo sinteticamente:

*capacità d'azione* (è necessario concepire la mente in modo attivo, orientata ai problemi, selettiva, interpretativa, diretta verso degli scopi, in relazione con il corpo);

*riflessione* (il puro apprendere non basta, occorre dare un senso a ciò che si impara attraverso la consapevolezza delle motivazioni e delle strategie);

*collaborazione* (l'intelligenza esiste nella condivisione con altri, in un ambiente con cui interagisce);

*esternalizzazione* (la produzione di opere assume un'importanza centrale, in quanto crea in un gruppo modi di pensare comuni e negoziabili).

Per annullare la dicotomia teoria-pratica non basta quindi accostare semplicemente nel piano orario del liceo la storia della musica, l'analisi e l'informatica musicale allo strumento (magari con la

sottesa convinzione che quelle abbiano una funzione integrativa, e quindi ancillare, rispetto a questo) ma occorre ridisegnare i confini degli ambiti disciplinari e, attraverso le strategie sopra elencate, riannodare all'interno di ognuno di essi le relazioni fra competenze teoriche e pratiche. In questo modo lo studio dello strumento potrà diventare strumento di accesso ai saperi teorici e questi ultimi si caratterizzeranno come punti di osservazione, visioni del mondo attraverso la musica, intesa non solo come patrimonio culturale, ma anche come pratica artistica.

### Una mappa dei saperi musicali

Un tentativo in tal senso è stato compiuto nei programmi dell'area musicale varati dalla Commissione MIUR per i licei musicali. In essi sono stati delineati quattro ambiti (interpretativo-esecutivo, teorico-compositivo, tecnologico, storico-sociale), all'interno dei quali l'elencazione di conoscenze e abilità vede la compresenza dell'azione diretta con i materiali e i linguaggi sonori e della riflessione consapevole sulle regole procedurali e le strategie che la sottendono. Collo-

cando ciascuno dei quattro ambiti su altrettanti lati di uno spazio quadrato, abbiamo provato a tracciare una mappa dei saperi musicali (figura 2), che mettesse in evidenza intersezioni e sconfinamenti. Percorriamola partendo dalle zone vicine ai lati, dove troviamo i tratti più specifici delle quattro aree. L'ambito *esecutivo-interpretativo* è il campo della produzione sonora con mezzi meccanici (strumenti e voce), che richiede l'instaurarsi di una relazione consapevole fra la gestualità e la sensorialità, ed è quindi il luogo della inscindibile relazione fra mente e corpo, presupposto indispensabile dell'acquisizione di una padronanza tecnica ed espressiva degli stessi mezzi. Qualcosa di analogo accade sul lato opposto, quello *tecnologico*. Qui il suono non è risultato di un gesto meccanico, bensì di una elaborazione elettronica, ma anch'essa necessita sia di competenze teoriche (basti pensare all'acustica) sia di operatività. In entrambi, quindi, la produzione sonora si arricchisce di senso se è orientata da un uso consapevole e motivato delle tecniche espressive.

Spostiamoci ora nelle zone laterali. L'ambito *teorico-compositivo* ha già insito nel proprio nome

<p><b>Si impara per imitazione</b> (acquisizione del <i>know how</i>)</p> <p><i>Presupposti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lo studente non sa come fare</li> <li>• impara se gli viene mostrato e con l'esercizio</li> <li>• la competenza consiste in talento e abilità piuttosto che in conoscenza e comprensione</li> <li>• la conoscenza si forma come le abitudini e non è collegata né alla teoria, né alla negoziazione o all'argomentazione</li> </ul> <p><i>Conseguenze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poca distinzione fra <i>know how</i> e <i>know about</i></li> <li>• rigidità delle competenze</li> </ul>	<p><b>Si impara dall'esposizione didattica</b> (acquisizione del <i>know about</i>)</p> <p><i>Presupposti:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lo studente è una "tabula rasa"</li> <li>• impara se gli si presentano fatti, principi e regole che devono essere imparati, ricordati e applicati</li> <li>• la competenza consiste nella capacità di acquisire nuove conoscenze tramite abilità mentali</li> <li>• la conoscenza è un complesso di opere: va ascoltata e consultata</li> </ul> <p><i>Conseguenze:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• il <i>know how</i> viene fatto discendere automaticamente dal <i>know about</i></li> <li>• la mente viene concepita in modo passivo</li> <li>• la conoscenza è intesa come accumulo progressivo di dati</li> </ul>
--	--

Figura 1: Modelli del rapporto mente-cultura

«Imparare a eseguire qualcosa con abilità non porta alla stessa combinazione di maestria e flessibilità che si ottiene attraverso un apprendimento che unisce alla pratica la spiegazione concettuale» (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997, p. 67)

la relazione fra teoria e pratica: è il luogo dei codici e dei procedimenti costruttivi, delle regole grammaticali e sintattiche, ma insieme della produzione di opere. Separare questi due aspetti significherebbe condannare la teoria alla sterilità e la pratica compositiva allo sradicamento culturale. Anche l'ambito *storico-sociale*, tradizionalmente regno dei saperi teorici, si confronta con la dimensione delle pratiche, sia in quanto si occupa di modi, luoghi e funzioni dell'ascolto/analisi/interpretazione della musica, sia perché interroga le tradizioni musicali nelle loro relazioni con i contesti di riferimento e con le dinamiche artistiche contemporanee, allo scopo di attivare negli studenti capacità di orientamento culturale in senso sincronico e diacronico. Diventa cioè, riprendendo un'espressione di Bru-

ner, luogo del Presente, del Passato e del Possibile.

Spostandoci progressivamente verso il centro del quadrato, incontriamo zone che attraversano i confini degli ambiti – indicati dalle diagonali tratteggiate – e l'integrazione teoria-pratica si fa ancora più evidente e profonda. Riappaiono le corrispondenze fra lato superiore e inferiore: in entrambi si tratta di sviluppare una progettualità, rispettivamente interpretativa e compositiva, che sconfini negli ambiti teorico-compositivo e storico-sociale nutrendosi di procedimenti di analisi e di contestualizzazione. Inversamente e specularmente l'espressione creativa e la ricerca sonora, tipiche della pratica compositiva, fanno i conti con la materialità sonora, sia di tipo acustico che elettronico.

Infine al centro del quadrato (o

forse del labirinto) troviamo sia la padronanza dei codici notazionali che la consapevolezza linguistica, stilistica e comunicativa, risultato dell'integrazione fra i quattro ambiti e presupposti essenziali per la costruzione di competenze in grado di situarsi nel contesto culturale. Seguendo le direttrici tracciate in questa mappa – percorribili indipendentemente dalla definizione di un preciso quadro disciplinare – compito del liceo musicale non è più insegnare “la musica”, bensì insegnare ai ragazzi a “essere musicisti in questa cultura”, cioè ad agire in essa non solo per adattarsi ma anche per modificarla, con la capacità di riflettere sulla propria azione e di negoziarne i significati con altri, consapevoli della propria identità musicale e responsabilità sociale, forti della propria autostima, pronti a inserirsi in settori pro-

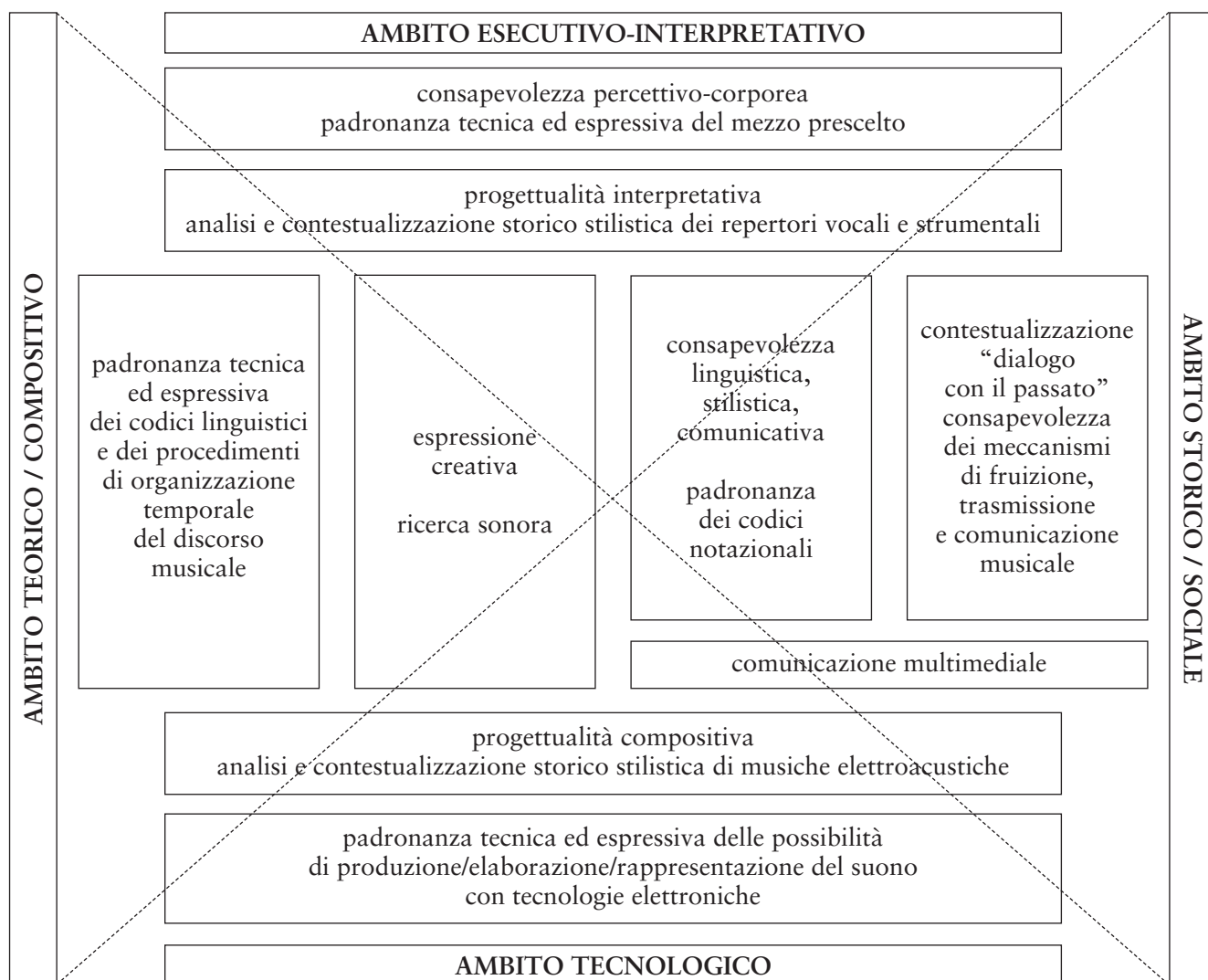


Figura 2: Mappa dei saperi musicali

fessionali diversi (secondo capacità, inclinazioni, interessi) e magari a inventarsene di nuovi.

Sulla base di questa prospettiva, abbiamo provato a ridisegnare un quadro delle professioni musicali che facesse emergere il loro rapporto con le fondamentali dinamiche culturali dei settori artistici (figura 3). Già nel 2001 il *Gruppo di lavoro per il raccordo fra l'alta formazione musicale e la formazione musicale di base*, presieduto da Guido Salvetti, aveva inserito nella sua Relazione conclusiva un elenco molto ampio di professioni che implicavano la presenza di competenze musicali differenziate, tentando di superare l'inesorabilità del destino di strumentista solista foriero di (quasi) inesorabili frustrazioni. La collocazione di queste e di altre professioni nell'ambito delle tre funzioni culturali (produzione di opere musicali, produzione di opere sulla musica e mediazione culturale) intende da un lato ribadire l'ampiezza e la ricchezza dei ruoli che le competenze musicali possono svolgere, ma soprattutto mostrare come nessuno di questi ruoli può essere esercitato senza l'interazione con le diverse funzioni culturali, pena l'isolamento e la frustrazione sociale. Né lo strumentista

né il musicologo possono sviluppare la propria professione disinteressandosi ai meccanismi della mediazione culturale, cioè ai modi in cui può attivarsi una comunicazione fra le proprie opere e un pubblico di ascoltatori o di lettori. Il primo non può non preoccuparsi di promuovere la propria attività e di inventare forme nuove e più efficaci di concerto in relazione a diversi contesti sociali; il secondo deve fare i conti fra l'altro con i mezzi di comunicazione di massa e le nuove tecnologie, in modo da valorizzare il proprio lavoro di ricerca e renderlo fruibile.

D'altro canto chi opera nel campo della mediazione deve essere consapevole dell'importanza di questo suo ruolo, ma al tempo stesso non può permettersi di sottovalutare il legame con la produzione musicale sul piano artistico e scientifico, se non vuole impoverire e banalizzare la propria azione. L'insegnante di strumento che non ha mai riflettuto sul senso culturale e sociale del proprio lavoro non sarà capace di comunicarlo ad allievi e collaboratori, né potrà qualificarlo, se non lo farà interagire con la vita musicale e culturale del proprio territorio, anche attraverso la propria attività parallela di strumentista.

Per nessuna delle figure professionali indicate nello schema sono sufficienti competenze solo sul piano pratico o solo su quello teorico: a chi osservi con attenzione il panorama culturale non può non apparire oggi altrettanto inadeguato chi non ha una "visione" del linguaggio di cui si serve per comunicare, chi non sa osservare le proprie pratiche comunicative e le tecniche che gli consentono di padroneggiarle (la parola greca *theoria* significa appunto visione, osservazione) e chi non ha avuto occasione di fare esperienza diretta del linguaggio su cui riflette.

Probabilmente una delle cause principali del progressivo isolamento della musica nel panorama culturale del nostro paese risiede proprio nella scarsa consapevolezza, da parte di molti musicisti, del loro ruolo di attori culturali e sociali, scarsa consapevolezza che è in gran parte conseguenza della formazione ricevuta. Sta diventando urgente rompere questo isolamento e una delle possibili soluzioni risiede in un rinnovamento dei contenuti e dei metodi della formazione, attraverso l'occasione che ci è offerta dalle riforme in corso, sia quella della secondaria superiore che dei conservatori.



Figura 3: Funzioni culturali e professioni musicali

# Si può vivere felici studiando o insegnando musica?

GIORDANO MONTECCHI

La riforma degli studi musicali avviata con la legge 508 avanza e strada facendo somiglia sempre più a un vestito tutto buchi e rattoppi. In merito a questa benedetta [s]riforma si è spesso detto, con un'osservazione dettata dal senso comune, che era come una casa costruita a partire dal tetto, senza le fondamenta e senza i muri. Giunti a questo punto però l'immagine non mi pare più tanto calzante. Se la riforma dei conservatori annaspa e le scuole medie sono sotto attacco, se i licei sperimentali rantolano e i licei musicali sono solo nelle favole, la ragione è un'altra: non sono i muri che mancano, ciò che manca è il progetto, il disegno, la planimetria della casa intera.

## Ridefinire il paradigma

Questa riforma è nata storpia in quanto mancante del suo presupposto imprescindibile: la ricollocazione della musica nel quadro complessivo dei saperi e della formazione del nostro paese, nonché la definizione di un paradigma, di uno statuto di come la musica e le sue discipline dovranno o potranno figurare negli assetti della scuola pubblica italiana che, dal remigino al dottorando, volenti o nolenti si vanno delineando. Nessuna riforma potrà darsi una prospettiva consapevole e lungimirante senza un sostanziale ripensamento dell'educazione musicale di base e della formazione musicale professionale: che cosa? come? chi? perché?

Quella che segue è una lista di domande in apparenza banalissime:

- cos'è e come si definisce l'oggetto dell'educazione musicale?

- quali sono il valore e le finalità dell'educazione musicale nella formazione complessiva dell'individuo e del cittadino?
- quali i saperi e le abilità da trasmettere?
- quali risorse umane e quali istituzioni devono adempiere questo compito?
- quali obiettivi formativi e profili professionali prefiggersi all'avvio del XXI secolo?

Sono domande che sarebbero banali se in materia ci fosse quantomeno un'opinione largamente condivisa. Al contrario, si tratta di questioni assolutamente controverse, su cui infuriano polemiche a non finire, dai massimi sistemi ideologici alle meschinità di campanile e di corporazione, tracciando uno scenario che – e non certo da oggi – concorre fortemente a scoraggiare eventuali prospettive di miglioramento.

Preceduta da considerazioni di questo genere, la domanda del mio intervento sembrerebbe dunque puramente retorica. È possibile studiare (o insegnare) musica e vivere felici? in Italia? oggi? nella scuola pubblica? nei conservatori? nelle università? La risposta più razionale e logica sembrerebbe *No*. Le considerazioni che seguono nascono appunto dal rifiuto di arrendersi a questa risposta.

La vita di tutti i giorni ci dice che il divario, la distanza fra l'esperienza della musica che si realizza in età adolescenziale e giovanile e l'offerta formativa di musica della scuola secondaria aumenta inesorabilmente. È lì, nella scuola che si misura in tutta la sua entità la distanza che corre fra la realtà mediatica della musica quotidiana, ossia fra l'esperienza musicale della popolazione, e il paradigma della musica come linguaggio d'é-

lite, come canone d'arte, patrimonio da conoscere e da amare. In questo scenario il compito dell'insegnante di musica assomiglia sempre di più a quello di un missionario che si propone di convertire i pagani, oppure gli adoratori del vitello d'oro, traendoli dalle tenebre, schiudendo i loro cuori e i loro occhi (orecchi) alla luce della verità.

## Grandi aspettative e cocenti delusioni

Ebbene questa distanza me la raffiguro come il luogo dell'infelicità musicale. Infelicità del docente che constata lo scarso *appeal* comunicativo del suo campionario o addirittura l'incomunicabilità fra lui e i suoi interlocutori. E infelicità degli allievi ai quali la parola "musica" suscita curiosità e aspettative che il più delle volte andranno brutalmente deluse di fronte a quanto il docente proporrà loro.

La chiave di ciò sta nel fatto che al termine *musica* nel linguaggio del docente e nel linguaggio dello studente corrispondono enciclopedie scarsamente confrontabili se non completamente diverse. Il che non significa necessariamente antitetico, almeno sul piano dei valori. Sia per i consumatori di musica industriale sia per gli estimatori di musica d'arte infatti, come hanno osservato Simon Frith e altri studiosi di popular music, concetti quali valore-estetico, logica commerciale, purezza, ricerca, rigore, forza espressiva possono essere ricondotti a significati comuni e condivisi. Solo che essi vengono applicati a oggetti e a pratiche musicali radicalmente diversi: nei due ambiti ascoltare, apprezzare, fare, suonare, cantare, comporre, creare sono condotte decisamente eterogenee.

Un atteggiamento pedagogico che il nostro missionario sembra adottare di frequente è quello di fare qualche concessione agli idolatri, cercando di assecondarne le credenze, ridurre la percezione della distanza e della diversità, fino a insinuare l'idea di una possi-

bile vicinanza e affinità, prima di tentarne la conversione: «Com'è fatta questa canzone? Toh, ma guarda un po', proprio interessante: l'avresti mai detto che anche Mozart in questo pezzo fa più o meno la stessa cosa. Ascolta... ».

La speranza è che il ragazzo apra gli occhi sulla infinita superiorità mozartiana. Il che potrà accadere – e forse molto più spesso di quanto si pensi – ma difficilmente il merito o la responsabilità di questa acquisizione sarà della scuola, di questa scuola.

Beninteso questo scollamento, questa non-sincronizzazione fra l'universo dei desideri e dei valori che un giovane porta potenzialmente in sé da un lato e, dall'altro lato, il modo e le finalità per cui la scuola interpreta questo universo è una condizione pressoché ontologica della realtà educativa, per la semplice ragione se non ci fosse differenza fra il non-educato e l'educato tutti quanti dovremmo cambiare mestiere. Concediamo pure che chi si occupa di una certa disciplina tende inevitabilmente ad assegnare a essa uno statuto speciale. Eppure nel caso della musica questo scollamento, questa divaricazione presenta aspetti del tutto particolari, diversi rispetto ad altre aree disciplinari di carattere artistico o letterario.

Vediamo qualche esempio. Prendiamo l'educazione artistica. Essa è abitualmente contemplata come disciplina di insegnamento nel curriculum della scuola secondaria secondo un ventaglio che va dalla storia e dall'analisi fino all'esercizio e anche all'affinamento della pratica vera e propria. Di norma – tranne encomiabili eccezioni – è raro che lo studente adolescente abbia sviluppato una sua competenza in materia di arti figurative, che ami Raffaello piuttosto che Giorgione oppure ami Van Gogh e non sopporti Cézanne. Diciamo che di norma lo studente non ha un suo consistente *capitale* culturale pre-acquisito su questo terreno.

Prendiamo ora il caso di quella che potremmo chiamare educazione letteraria. Anch'essa viene fornita dalla scuola secondaria che

fornisce ampi ragguagli critici e antologici, abbinandovi regolari esercitazioni pratiche di scrittura. Anche in questo caso – tranne i soliti casi eccezionali, tanto rari quanto lodevoli – l'adolescente difficilmente ha un suo consistente capitale pre-acquisito di letture, di frequentazioni poetiche, di gusti, di passioni o di idiosincrasie consolidati.

Ancora sul terreno delle arti c'è poi il cinema, oppure un altro importante linguaggio creativo dei nostri tempi quale il fumetto. Ma per questi ambiti la scuola secondaria *non* fornisce – salvo rare eccezioni – alcun tipo di educazione. La cosa è quasi un paradosso, perché è proprio su questo terreno che a differenza della letteratura e delle belle arti, lo studente vanta un suo consistente e precoce capitale culturale. Eppure la scuola di norma interferisce poco o niente con questo immaginario individuale o di gruppo, astenendosi dall'educare, dal governare in qualche modo questo ambito della maturazione culturale o sottoculturale del giovane.

### La formazione musicale tra arte e esperienza di vita

Vediamo l'educazione alla musica. Molto più che in altri paesi europei, la scuola pubblica italiana, primaria e secondaria, per una tradizione ormai longeva, è sempre stata in bilico tra obbligatorietà e facoltatività, fra esclusione e inclusione della musica dall'ambito dell'intervento educativo. La musica, specie in Italia, si è via via trovata a rivestire il ruolo di disciplina controversa, di terreno difficile, per qualcuno pilastro dell'educazione che l'individuo ha il diritto di ricevere in dote, per altri competenza settoriale o addirittura superflua nel quadro dell'educazione di base.

Questa incertezza del sistema educativo ha fatto sì che nell'ultimo mezzo secolo, in virtù soprattutto della esponenziale diffusione e influenza della comunicazione mediatica sulla popolazione giovanile, la musica sia diventata un

territorio pedagogicamente brado, nel quale lo studente totalmente lasciato a se stesso acquisisce non un vasto, bensì spesso un vastissimo capitale culturale o sottoculturale. Giovani o non giovani, la musica è di fatto uno dei beni mediatici su cui la popolazione investe in modo più massiccio e significativo dedicandole tempo, affetti, denaro (per quanto in misura largamente inferiore alla media europea). Di fatto la musica come *common practice*, come esperienza di vita – esperienza soprattutto mediatica – rappresenta una realtà la cui entità sfugge non solo al docente ma, circostanza ben più grave e decisiva, allo stesso sistema educativo. Tuttavia “sfugge” non è forse il termine esatto. Infatti questa realtà non sfugge, semmai anzi viene esorcizzata.

In quanto mercificata, eterodossa, frutto di fattori assolutamente casuali e non controllati, la musica dell'esperienza comune dell'adolescente viene bollata in genere come inculturale o addirittura deleteria, come paradigma di diseducazione e di fatto affrontata come come disvalore o come vizio: in sostanza come comportamento da correggere. Ho la netta impressione che nella scuola italiana – e forse non solo in Italia – ci sia una marcata tendenza a concepire l'educazione alla musica soprattutto come ri-educazione musicale; musicalmente parlando la scuola ha qualcosa di un'istituto di correzione, alla stregua del vecchio *risformatorio*.

In sintesi possiamo affermare che l'educazione musicale, specie in Italia, sta alla scuola come l'educazione sessuale sta alla famiglia. O in modo ancora più esplicito: la musica sta alla scuola come il sesso sta alla famiglia. Le cose che mamma e papà si decidono un bel giorno a spiegare, nascondendo l'imbarazzo, i ragazzi le hanno già imparate dagli amici e dalle amiche con altri nomi e tutt'altre esemplificazioni. Quel giorno è il primo giorno in cui il figlio prova un senso di tenero compatimento per i genitori: per lui un modo, non contemplato, di diventare adulto; per loro, di diventare vecchi.

Qualcosa di simile accade con la musica nella scuola. Per un insieme di ragioni, l'educazione musicale nella scuola secondaria italiana si impianta attualmente in modo inefficace, marginale e tardivo ponendosi in modo antagonista o addirittura conflittuale con l'adolescente e con il suo capitale culturale che in modo più o meno palese viene tendenzialmente declassato e delegittimato. Di proposito uso il termine di Bourdieu, «capitale», trattandosi di un patrimonio di esperienze, convincimenti, saperi e non di rado di abilità che sono già ampiamente collaudati, codificati, radicati e operativi dal punto di vista del gusto e del comportamento. Di fatto nell'adolescente, la musica come capitale culturale e la musica come capitale scolastico sono due realtà non comunicanti, spesso antitetiche e orientate a distruggersi l'un l'altra.

### Motivazione e demotivazione

Per il docente è desolante constatare l'insensibilità, la disinformazione e la demotivazione della classe nei confronti della grande musica. Lo studente è come un catecumeno o una pecorella smarrita: «caro figliolo tutto quello che sai e che ami non vale niente, anzi è un peccato, un peccato originale che ti allontana dalla verità e dalla bellezza e ti impedisce di apprezzarla. Vieni: potrai finalmente aprire gli occhi. E quando avrai aperto gli occhi ti renderai conto che prima vivevi nell'oscurità». *Jahiliyya*, direbbero gli islamici, l'età dell'ignoranza, come essi chiamano l'epoca storica precedente alla rivelazione coranica.

Evidentemente ci sono anche altri punti di vista, in base ai quali l'insegnante di musica è un povero rincoglionito che di musica proprio non capisce niente. Il batterista diciassettenne di *emo-core* si guarda bene dal dire al prof. di musica che da mattina a sera lui ascolta Fugazi e Henry Rollins e che con gli amici in garage si fa di ben altro che di solfeggio, cardellini, pastorali, schiaccianoci e via discorrendo. Ma questo è ancora

un caso particolare e fortunato. In fondo l'insegnante e il metallaro, per quanto impossibilitati a comunicare, sono due potenziali interlocutori e avversari fra i quali è perlomeno pensabile una qualche dinamica culturale.

La realtà invece predominante è quella assolutamente statica e culturalmente amorfa di ragazze e ragazzi chiusi in un'assordante e impenetrabile gabbia mediatica, pressoché anestetizzati agli stimoli non solo della «grande musica», ma anche e soprattutto (circostanza assai più grave) alle sollecitazioni delle innumerevoli musiche alternative e underground, dall'indie rock alla world music, alla IDM (la cosiddetta *Intelligent Dance Music*) che, nella galassia giovanile, sono già cultura di nicchia.

Nell'impatto con questa realtà l'educazione musicale si trova in un vicolo cieco, ancorata alla certezza che il proprio sistema di valori sia il sistema di valori e che le menti giovanili debbano essere bonificate dalla spazzatura che le ingombra. Dal proprio osservatorio l'educatore musicale appare totalmente incapace di discernere alcunché nello sterminato orizzonte delle musiche contemporanee (musiche certo non solo giovanili), entro una gamma di fenomeni che vanno dal puro feticismo mediatico alle tendenze portatrici di contenuti di critica e di innovazione anche radicali. Una di fronte all'altra stanno due credenze, due morali molto, troppo lontane fra loro.

Non mancano le eccezioni naturalmente. Ci sono docenti ben consapevoli di questa condizione e ci sono testi di educazione musicale per le scuole medie esemplari nel loro sforzo di riconnettere la musica come arte alla musica come esperienza di vita. Ma ce ne sono altri che sotto questo profilo sono a dir poco raccapriccianti. E comunque non è questione che possa essere risolta da un testo o da un docente, per quanto valorosi, mandati allo sbaraglio senza risorse e senza coperture in un sistema che ne fagociterà inesorabilmente le migliori intenzioni.

### L'educazione mediatica

All'inizio dicevo che la circostanza più grave è la mancanza del progetto, della planimetria dell'intero edificio. Questa planimetria di cui si avverte terribilmente la mancanza non è altro che un nuovo quadro teorico di riferimento senza il quale educazione, formazione e alta formazione musicale continueranno a brancolare nel buio. Ho distinto due nozioni di musica: musica come esperienza di vita – ossia la cultura, la competenza propria dell'ascoltatore generico (ammesso che esista) o dell'appassionato – e musica come arte, come disciplina di un apprendistato artistico professionale da parte del giovane che aspira a fare il musicista. In un giovane questa seconda nozione è oggetto per lo più di una scelta precisa e minoritaria, a volte subita. Eppure, e senza alcun intento provocatorio, ritengo che in una scuola pubblica rivolta a tutti qualsiasi progetto educativo che intenda ridare un ruolo e un valore alla musica tout court debba innanzitutto confrontarsi se non addirittura fondarsi sulla prima nozione, ossia la musica come esperienza quotidiana.

Non la chiamerei neppure educazione musicale, o meglio collocherei questo specifico ambito educativo all'interno di quella che potrebbe essere il pilastro di una scuola capace di confrontarsi con il tempo presente e che si potrebbe chiamare «educazione mediatica», in un'accezione forse non così radicale ma comunque affine al concetto di *media education* di Noam Chomsky: educazione quindi alla fruizione consapevole, all'autodifesa dalle prevaricazioni, all'uso comunicativo e ideativo dei diversi mezzi che la tecnologia della comunicazione ci mette fra le mani quotidianamente esponendoci per contro a tutta una serie di rischi materiali e intellettuali.

L'educazione all'ascolto e alle diverse pratiche musicali costituirebbe necessariamente uno dei settori principali di questa educazione mediatica, strettamente e criticamente collegata all'esperienza della musica che per gran parte

degli individui è e resta oggi esperienza puramente mediatica. L'obiettivo sarebbe quello di introdurre precocemente nell'esperienza del ragazzo, in modo pedagogicamente guidato, dalla scuola elementare fino al liceo, consapevolezza e abilità crescenti nell'interagire con la fortissima pressione musicale cui i media lo sottopongono quotidianamente.

Questa idea dell'educazione mediatica non attenua però l'opportunità di una educazione che offra a tutti anche la possibilità di un approccio alle diverse prassi musicali, dai rudimenti della pratica strumentale e vocale, all'utilizzo creativo di un software musicale ecc. Sappiamo che in Italia come in altri paesi gli adolescenti maturano una forte motivazione alla musica e che molto spesso essa viene messa in pratica: l'Istat ci comunica che circa il 30% degli adolescenti fra gli 11 e i 19 anni dichiara di suonare o di aver suonato uno strumento. Si direbbe che la scuola attuale non solo non intercetti questa domanda, bensì tenda a reprimerla, sostituendola con i paradigmi della musica come arte.

Sembra quasi che si voglia scongiurare il pericolo che un giovane possa acquisire un'eccessiva confidenza con una pratica musicale non ortodossa, con le tentazioni – proseguendo nella metafora – del sesso libero. Eppure, nel modo più *aesthetically* e *pedagogically incorrect* che mi riesce di pensare, ritengo invece che la giustificazione più vera del perché a scuola si dovrebbe insegnare musica sia proprio questa: per dare risposta a ciò che una grossa percentuale degli adolescenti chiede e spesso si sforza di fare coi propri mezzi, ossia fare musica nel senso di imparare a suonare uno strumento per appropriarsi delle canzoni o delle musiche predilette; imitare i propri idoli e non di rado, a poco a poco, empiricamente, prendere sempre più dimestichezza con la pratica della musica.

## Investire sulla motivazione

Compito della scuola dovrebbe essere il valorizzare questo "investimento" orientandolo a una motivante prospettiva di crescita della consapevolezza e del gusto, ma guardandosi bene dal cristallizzare questa crescita nell'educazione alla "grande musica", facendone cioè un percorso *obbligato* che dalla *bassa* pratica della *popular music* si elevi al livello dell'apprendistato artistico.

Il mancato diffondersi della pratica del *Musizieren* viene sovente indicato come una delle principali cause del declino musicale italiano registratosi negli ultimi due secoli. Nel corso del XX secolo, con la diffusione mediatica della musica e la democratizzazione dei mezzi creativi il *Musizieren* ha conosciuto una sua poderosa metamorfosi e, insieme, una capillare rinascita post-moderna se vogliamo chiamarla così. Ebbene una volta di più l'Italia, sembra non solo non assecondare questa tendenza, ma addirittura ostacolarla.

## Mettere fine agli ostracismi

Mentre in tutto l'Occidente la musica del passato e la musica del presente, la *popular music* e la musica d'arte hanno innescato uno straordinario e molteplice feedback reciproco a livello sia della vita musicale, sia dell'insegnamento, dalla scuola di base fino ai più alti livelli della formazione accademica, da noi si persevera negli ostracismi incrociati il cui aspetto più grave non è tanto l'ottusa e monocorde condanna accademica nei confronti della *pop music*, bensì l'effetto ulteriore che ne scaturisce: ossia il crescente allontanamento dei giovani dalla musica d'arte. Una responsabilità gravissima che il sistema scolastico italiano porta tutta intera sulle sue spalle dopo aver resistito granitico a tutti i tentativi di introdurre dei cambiamenti.

Solo a partire da una solida base generale profondamente ripensata di educazione mediatica e più specificamente di educazione alle *arti uditive*, nonché di valorizzazione delle pratiche musicali amatoriali e spontanee, intese come componenti essenziali di un percorso educativo rivolto a tutti, è possibile progettare nella scuola secondaria superiore un coerente, incisivo e innovativo indirizzo musicale o musicale-coreutico, un indirizzo che sia anche in grado di dare finalmente all'alta formazione quel senso compiuto che al momento le manca. Con indirizzo coerente, incisivo e innovativo intendo un progetto formativo che si ponga non in antagonismo con le musiche dell'esperienza quotidiana ma che ne tematizzi le innumerevoli suggestioni in un'offerta formativa commisurata alle realtà e alle pratiche molteplici del mondo musicale contemporaneo. La scuola dovrebbe far capire a tutti i giovani che la musica che essi ascoltano, amano, suonano, cantano o ballano è un momento particolarmente importante della loro esperienza e della loro educazione, meritevole di essere valorizzato, coltivato, allargato e approfondito. Ed è solo da questa premessa che uno specifico indirizzo di studi musicali potrà trovare nella scuola secondaria di oggi o di domani il senso, il valore, le finalità che gli competono e che attualmente gli sono precluse.

Ci sono buone anzi ottime probabilità che per l'ennesima volta il nostro paese perda questo treno dello sviluppo musicale. Sarà una mia deformazione professionale eppure ritengo che la misura più urgente per scongiurare questo rischio perennemente ricorrente sia uno sforzo collettivo per superare il terribile handicap culturale di un'ideologia che è una sorta di passione nazionale per le gerarchie e le discriminazioni di ordine estetico. Perseverando in questa prospettiva, invece, si continueranno a partorire riforme al talidomide.

# Mundian To Bach Ke

[PUNJABI MC]

LAURA LEANTE

*Dedichiamo questa rubrica all'analisi di una musica di "frontiera" proposta da Laura Leante, studiosa di popular music ed esperta di fenomeni di mutazione interculturale. I repertori di "contaminazione" hanno conquistato negli ultimi anni uno spazio di attenzione progressivamente crescente presso il pubblico italiano: oltre a porre in primo piano una serie di importanti questioni legate all'interpretazione analitica del testo musicale (un testo, peraltro, che è tutto da "ricostruire" attraverso un accurato procedimento di trascrizione), queste musiche sollecitano una più ampia riflessione sulle problematiche dell'identità culturale e delle influenze reciproche tra musiche tradizionali e repertori occidentali. (Susanna Pasticci)*

*Mundian to Bach Ke* è una canzone di Punjabi MC, musicista e dj inglese nato e cresciuto a Birmingham: oltre a scalare le classifiche pop europee, negli ultimi due anni questo pezzo ha acquistato una grande notorietà anche presso il pubblico italiano, soprattutto in seguito alla sua inclusione nella colonna sonora del film *Sognando Beckham* (2002). In un contesto didattico, l'analisi di questa canzone può rappresentare un valido ausilio per lo studio dei fenomeni di mutazione interculturale: attraverso un pezzo di questo genere, infatti, l'insegnante di educazione musicale può introdurre gli studenti alla conoscenza di tradizioni musicali "altre" muovendosi su un terreno – quello della *popular music* – assai familiare ai ragazzi.

*Mundian To Bach Ke* presenta diversi caratteri tipici del *bhangra* indiano, ed esemplifica le modalità attraverso cui avviene l'incontro tra elementi della *popular music* occidentale (nella fattispecie strumenti, sonorità e un ampio uso della tecnica del campionamento) ed elementi della musica indiana (in particolare l'organico, la forma, la vocalità, i contenuti testuali): è proprio su questi ultimi che concentreremo la nostra attenzione.

Nella sua accezione originale, il *bhangra* è una danza legata alle festività della raccolta nei villaggi agricoli del Punjab (India nord-occidentale): successivamente, a partire dagli anni Ottanta del ventesimo secolo, il *bhangra* si è sviluppato come una forma musicale nata dall'incontro tra la tradizione folklorica indiana e la *popular music* angloamericana. In particolare, esso ha rappresentato il mezzo attraverso cui le popolazioni del Punjab emigrate – prima in Gran Bretagna e poi nel resto del mondo – si identificano come *Punja-*

*bi in occidente* e riaffermano i propri valori tradizionali. Sebbene ancor oggi la produzione, la diffusione e la fruizione di questa musica siano legate soprattutto alla realtà delle comunità di diaspora, occasionalmente alcuni brani *bhangra* fanno breccia nel mercato del pop, per lo più nel segno di mode che si alimentano di un fascino, spesso generico, per l'esotico.

Il testo, in lingua punjabi, è una ammonizione rivolta a una giovane donna a difendere la propria virtù (*Mundian To Bach Ke* significa «Sta' attenta ai ragazzi»), e aderisce pertanto ai valori tradizionali della società indiana. Gli strumenti della tradizione folklorica del Punjab utilizzati in questa canzone sono la *chimta* (una percussione costituita da un'asta di ferro ripiegata e fornita di cimbali), il *toombi* (uno strumento a corda unica, costruito in legno o bambù con una piccola cassa ricavata da una zucca ricoperta con una pelle) e soprattutto il *dhol*, un grosso tamburo cilindrico a doppia membrana suonato in piedi con due bacchette di legno, a cui è affidata l'esecuzione della formula ritmica trocaica (lunga-breve) di otto pulsazioni che è venuta a connotare l'espressione più moderna del *bhangra* (riportata nella *nota alle trascrizioni*).

Dal punto di vista formale, il pezzo è strutturato in sezioni A e B che si alternano a parti strumentali, due delle quali costituiscono un'introduzione e una coda; tale struttura, ricorrente nel repertorio *bhangra*, si discosta dalle forme più frequenti nella *popular music* angloamericana (la forma strofa-ritornello e la struttura AABA tipica della forma canzone anglosassone).

L'introduzione strumentale presenta un breve frammento melodico eseguito dal *toombi* – un campione che, variamente montato, rimane costante per tutto il pezzo – e il *dhol*, a cui è affidato il *pattern* trocaico. La canzone non presenta uno sviluppo armonico, ma è di chiaro impianto modale, come la musica tradizionale indiana. La voce maschile entra sul registro acuto ed esegue una melodia strutturata in distici e basata in prevalenza su intervalli di seconda e terza (esempio 1).

Nella sezione B, il *dhol* è sostituito dalle percussioni elettroniche. È a questo punto che viene inserito un campione – il suono di un basso sintetizzato – tratto dalla colonna sonora della serie televisiva americana *Supercar*, assai popolare negli anni Ottanta: tale processo è reso possibile dalla sovrapposizione del ciclo ritmico in otto pulsazioni del *bhangra* con il metro 4/4 del frammento campionato (esempio 2).

La canzone si sviluppa attraverso l'alternanza di sezioni A e B con l'aggiunta – poco prima della dissolvenza finale – del richiamo «Ohe!, Ohe!», tipico incita-



mento punjabi alla danza. La nostra analisi evidenzia come, al di là della sua apparente veste pop, gli elementi della tradizione indiana presenti in *Mundian To Bach Ke* siano molto più numerosi di quanto non possa sembrare a un primo ascolto; attraverso l'unione di

tali elementi con alcuni tratti tipici del pop angloamericano, il pezzo si qualifica sia come esempio di *bhangra* sia, più in generale, come espressione dei fenomeni di appropriazione e trasformazione interculturale della musica.

**Esempio 1: introduzione strumentale a frammento della sezione A**

Musical score for Example 1. It features three systems of staves. The first system includes Toumbi (treble clef, key signature of two flats), Dhol (percussion), and a second Toumbi staff. The second system includes a vocal line with lyrics: "Su tu a tu tu tu di se tu pa ke na di lu", a second Dhol staff, and a Chhanta staff. The third system includes a third Toumbi staff, a vocal line with lyrics: "Pal le vie e na kh tu la se ra kh tu", and another Dhol staff. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like "attacco dhol".

**Esempio 2: frammento della sezione B**

Musical score for Example 2. It features two systems of staves. The first system includes Toumbi (treble clef, key signature of two flats), Voice (treble clef, key signature of two flats), Campane da Supercar (bass clef, key signature of two flats), Dhol (percussion), Rullante (percussion), and Grancassa (percussion). The second system includes a second Toumbi staff, a second vocal line with lyrics: "hu er hu in bo ci mu tu a er tu", and a second Campane da Supercar staff. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like "etc.".

**Nota alle trascrizioni e legenda**

Le trascrizioni hanno un carattere descrittivo, e sono da considerarsi funzionali all'analisi di *Mundian To Bach Ke* qui proposta. L'appartenenza del brano a un genere non-eurocolto ha influenzato alcune scelte di trascrizione: oltre all'utilizzo dei segni diacritici

sotto esplicitati, si è deciso di omettere le indicazioni di metro, facendo corrispondere la battuta a ciascun ciclo di otto pulsazioni eseguito dal *dhol*. Allo stesso modo, per evitare di suggerire un'impostazione armonica assente nella canzone, le alterazioni in chiave sono state indicate secondo il loro ordine di apparizione.

Altezza del suono leggermente superiore a quella indicata dalla nota: ↑

Glissando ascendente:

Esecuzione della formula ritmica sul *dhol*:

Diagram illustrating the execution of a rhythmic formula on the *dhol*. It shows a sequence of notes on a staff, with an equals sign followed by a more detailed notation. The notation specifies "pelle destra" (right skin) and "pelle sinistra" (left skin) for the *DHOL*. The notes are grouped into measures, with some notes marked with a bar over them.

## Bisogno di cultura e doppia scolarità

CLAUDIA GALLI

Prima di focalizzare il tema dell'intervento, è importante fare una premessa di merito e una di metodo. La ragione forte che orienta con convinzione verso il liceo musicale risiede nella necessità di superare l'obbligo di doppia frequenza scolastica – scuola superiore e conservatorio – al quale sono costretti numerosi studenti. La riflessione parte dai dati della prima tabella. Ho intervistato 80 ragazzi e ragazze tra i 14 e i 19 anni della Lombardia e della Sicilia interrogandoli sul loro impegno di adolescenti che studiano uno strumento in conservatorio e, contemporaneamente, hanno scelto di attrezzarsi culturalmente frequentando una scuola secondaria superiore.

L'onere medio di lavoro settimanale appare improponibile perché eccessivo, invasivo rispetto a un quadro esistenziale che deve potere includere anche relazioni sociali, sport, divertimento, volontariato ecc. Ma osserviamo anche la seconda tabella, ricavata da un rapporto Censis del dicembre 2003 e relativa alla distribuzione geografica dell'Alta Formazione Musicale in Italia. Emerge una notevole disomogeneità di presenza; in diverse province, tra l'altro, non c'è né il conservatorio né un istituto pareggiato. Questo significa che all'impegno orario di frequenza scolastica e di studio individuale si somma spesso un inevitabile pendolarismo ulteriormente gravoso in termini di tempo. Uno degli esiti negativi della doppia scolarità, tralasciando ma non dimenticando il quotidiano complesso e faticoso degli studenti coinvolti, risiede nella percentuale rilevante di abbandono o del conservatorio o della scuola superiore. Non esistono dati nazionali, ma non credo di sbagliarmi nell'ipotizzare una disper-

sione di talenti (ossia di potenzialità positive sia musicali che culturali) preoccupante. La sola ragione che ha spinto quindici su quaranta dei miei studenti del conservatorio di Palermo ad accontentarsi della licenza media – e non ho informazioni su chi ha rinunciato alla formazione musicale – consiste nell'incapacità di affrontare e gestire la doppia frequenza. Il liceo musicale si configura dunque come la soluzione razionale a un problema reale che costituisce un'anomalia negativa nel panorama scolastico italiano.

Per quanto riguarda la premessa di metodo: Maddalena Patella, nell'organizzare il convegno, nel mese di ottobre ha inviato la richiesta a tutte le direzioni scolastiche regionali di collaborare alla nostra indagine di rilevazione dei dati sulle scuole secondarie che attivano un indirizzo musicale. Gli IRRE avrebbero dovuto contattare gli istituti inoltrando un questio-

nario appositamente predisposto. Le risposte sono state poche e parziali: la comunicazione si è interrotta a diversi livelli. Dunque l'analisi delle esperienze si basa sulle informazioni in mio possesso: informazioni ampie e importanti ma, purtroppo, non esaustive.

I progetti in atto che possono costituire un modello per il futuro liceo musicale sono riconducibili a tre impianti di struttura e curriculum: i licei musicali annessi al conservatorio; i licei musicali del "Progetto Mozart", appoggiati ai licei artistici, più il liceo musicale di Arezzo; le sperimentazioni liceali con un ampio spazio dato alla musica, declinate cioè nella direzione del liceo musicale.

Alla luce di quanto evidenziato nella premessa di merito e considerata la necessità di armonizzare il liceo musicale con la riforma in atto dei conservatori (ai quali si accederà dopo la maturità per conseguire il diploma accademico di primo livello, il diploma accademico specialistico di secondo livello, il diploma di specializzazione e il diploma di formazione alla ricerca), i tre modelli rivelano vantaggi e svantaggi che è opportuno esplicitare seppure in forma schematica.

I licei annessi sono attivi a Milano, Parma, Trento, Torino e

	Media	Giornate impegnate
Frequenza scuola secondaria	30 ore	5-6
Studio individuale scuola secondaria	15 ore	
Frequenza conservatorio	8 ore	3-4-5
Studio individuale conservatorio (strumento + materie complementari)	20 ore	
Totale	73 ore	

Tabella 1: Impegno settimanale orario

	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Totale
Conservatori	20	8	7	22	57
Istituti musicali pareggiati	6	4	5	6	21
Totale conservatori	26	12	12	28	78
distribuzione percentuale					
Conservatori	35,1	14,0	12,3	38,6	100,0
Istituti musicali pareggiati	28,6	19,0	23,8	28,6	100,0
Totale conservatori	33,3	15,4	15,4	35,9	100,0

Tabella 2: Distribuzione degli istituti dell'Alta Formazione Musicale per tipologia di istituto e ripartizione geografica

Piacenza (i dati si riferiscono all'esame di stato del 2002: alcune esperienze stanno peraltro esaurendosi). Si osservi, a titolo esemplificativo, il piano orario di Milano (tabella 3).

*Vantaggi:* il superamento della doppia scolarità, il monte-ore di frequenza ragionevole (intorno alle 30 ore settimanali che sembrano costituire la media a cui si tende in tutti gli ordini di scuola), la coerenza formativa di un progetto complessivo di educazione (cultura e musica insieme), la possibilità di impartire tutti gli insegnamenti strumentali, la garanzia del raccordo con la fascia post-liceale, il titolo di maturità artistica a indirizzo musicale.

*Svantaggi:* il modello liceale interno non appare possibile nel quadro della riforma del conservatorio al quale si dovrebbe accedere dopo la maturità; la disomogeneità della distribuzione territoriale.

Inoltre sono previsti: Esercitazioni corali: 2 ore settimanali fino al compimento inferiore; Esercitazioni orchestrali: 4 ore settimanali dopo il compimento inferiore; Pianoforte complementare (tempo non precisato): per i non pianisti fino alla quarta liceo; Materie opzionali (tempo non precisato): lingua latina e lingua tedesca.

Il secondo insieme riguarda alcuni licei artistici e istituti d'arte – Cuneo, Brindisi e Tempio Pausania ai quali si sono poi aggiunti Parma e Lucca – autorizzati nel 1998 dal MIUR ad attivare indirizzi sperimentali di liceo musicale secondo il cosiddetto “Progetto Mozart”; il liceo musicale di Arezzo è invece appoggiato al liceo classico e propone un impianto curricolare autonomo. Prendiamo, come esempio, il liceo musicale di Cuneo (tabella 4).

*Vantaggi:* il superamento della doppia scolarità, la coerenza formativa di un progetto complessivo di educazione, l'adeguatezza rispetto al progetto di riforma del conservatorio, il raccordo con la fascia scolastica precedente (l'ammissione degli alunni dalle scuole medie a indirizzo musicale è auto-

MATERIE CURRICOLARI	I	II	III	IV	V
Religione	1	1	1	1	1
Italiano	4	4	4	4	4
Storia	2	2	2	2	2
Filosofia			2	2	2
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Lingua straniera (inglese)	2	2	2	2	2
Matematica	3	3			
Fisica e matematica			3	3	3
Chimica e biologia	3	3			
Educazione fisica	2	2	2	2	2
Anatomia			1	1	
TOTALE	19	19	19	19	18
MATERIE MUSICALI	I	II	III	IV	V
Storia della musica	3	3	3	3	3
Teoria e solfeggio	2	2			
Teoria e analisi	1	1	3	3	3
Strumento (o canto o composizione strum.)	2	2	2	2	2
TOTALE	8	8	8	8	8
TOTALE COMPLESSIVO	27	27	27	27	26

Tabella 3: Liceo musicale annesso al conservatorio di Milano

MATERIE	BIENNIO		TRIENNIO		
	I	II	III	IV	V
Italiano	5	5	3	3	3
Storia	2	2	2	2	2
Inglese	3	3	3	3	3
Francese	3	3	3	3	3
Matematica ed informatica	4	4	3	3	3
Fisica			2	2	2
Filosofia			2	2	2
Diritto ed economia	2	2			
Storia delle arti			2	2	2
Scienze della terra	3				
Biologia		3			
Educazione fisica	2	2	2	2	2
Religione o materia alternativa	1	1		1	1
Strumento	1	1	1	1	1
Esercitazioni d'insieme	1	1	1	1	1
Teoria e cultura musicale	5	5			
Canto corale	1	1	1	1	1
Storia della musica	2	2			
Analisi, composizione, nuove tecnologie		4	4	4	
Teoria e storia della musica			3	3	3
Approfondimento esercitazioni d'insieme		1	1	1	
TOTALE	35	35	34	34	34

Tabella 4: Liceo musicale “Progetto Mozart” (dal sito del liceo musicale di Cuneo)

matica), il titolo di maturità artistica a indirizzo musicale.

*Svantaggi:* il carico orario appare troppo gravoso (intorno alle 35 ore settimanali, a eccezione di Arezzo che si struttura su 30-31 ore settimanali), gli insegnamenti strumentali sono pochi (a Cuneo

piano, chitarra, flauto, violino, clarinetto e sassofono: ci vogliono almeno 6 alunni per impartire l'insegnamento), il raccordo con la fascia post-liceale deve essere meglio definito (a eccezione di Arezzo), la disomogeneità della distribuzione territoriale.

*Sperimentazioni liceali con ampio spazio alla musica, declinate nella direzione del liceo musicale*

In questo insieme sono raccolte le sperimentazioni liceali declinate nella direzione del liceo musicale grazie alla presenza quantitativamente e qualitativamente rilevante di materie musicali inserite nel curriculum utilizzando l'autonomia didattica e la specifica sensibilità dei Centri Servizi Amministrativi (gli ex-provveditorati) e/o enti locali. Si tratta di esperienze molto differenziate e difficilmente riassumibili, realizzate sulla specificità didattica, culturale e territoriale delle singole realtà. A titolo indicativo, per rendersi conto della consistenza progettuale di numerosi impianti che ho avuto modo di esaminare, riporto i dati relativi al liceo dei beni culturali a indirizzo musicale di Taranto (tabella 5).

*Vantaggi:* il superamento della doppia scolarità, la coerenza formativa di un progetto complessivo

MATERIA	I	II	III	IV	V
Religione	1	1	1	1	1
Italiano	5	5	4	4	4
Latino	3	3	3	3	3
Storia	2	2	2	2	3
Geografia	2	2			
Filosofia			2	2	2
Lingua straniera	3	3	2	2	2
Matematica e informatica	3	2	2	2	3
Fisica			2	2	
Scienze naturali		2	2	2	2
Musicologia	2	2	2	2	2
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Teoria e analisi musicale	3	3	3	3	3
Strumento	1	1	1	1	1
Educazione fisica	2	2	2	2	2
TOTALE	29	30	30	30	30

Tabella 5: Liceo dei beni culturali a indirizzo musicale di Taranto

di educazione, l'adeguatezza rispetto al progetto di riforma del conservatorio, il raccordo con la fascia scolastica precedente (in alcuni casi), il monte-ore di frequenza ragionevole (nella maggior parte dei casi), l'adesione a specifiche istanze territoriali.

*Svantaggi:* gli insegnamenti strumentali sono pochi (nella quasi totalità dei casi), il raccordo con la fascia post-liceale poco definito, la disomogeneità della distribuzione territoriale, l'assenza di titolo di maturità a indirizzo musicale.

## Dalla scuola media al liceo: un passaggio da progettare

CIRO FIORENTINO

Trovarsi a discutere sull'avvio, speriamo imminente, dei licei musicali – partendo da un particolare punto di vista, quello degli altri settori che, completata la transizione della riforma, formeranno il percorso degli studi musicali – credo sia il segnale della volontà di radicare la riflessione nelle esperienze che questi settori hanno vissuto e sulle loro caratteristiche ed esigenze. I licei musicali, per definizione, rappresenteranno la fase intermedia degli studi. Al di là quindi del non marginale compito di offrire dei possibili sbocchi professionali, si troveranno a gestire, da un lato, la necessità di accogliere alunni provenienti dalla scuola media e dall'al-

tro a garantire livelli in uscita adeguati all'intenzione di ottenere un elevamento complessivo della preparazione. Sarebbe però oltremodo limitativo immaginare il loro avvio come il prodotto di queste esigenze, ignorando che esso stesso produrrà delle ripercussioni sull'organizzazione e sulle modalità operative degli altri settori.

Sulla base della mia esperienza, intendo quindi analizzare alcune caratteristiche delle scuole medie a indirizzo musicale, con l'intento di sottolinearne la validità al fine di proporre il mantenimento, nell'organizzazione dei licei, evidenziando nel contempo qualche limite, che proprio l'avvio del settore di

studi che ne rappresenta il proseguimento logico, sinora mancato, potrebbe evidenziare.

L'esigenza di rapportarsi con un'utenza non sempre fortemente motivata, ha indotto gli operatori delle scuole medie a indirizzo musicale a cercare gli aspetti motivazionali dell'apprendimento nel vissuto dell'alunno. Si è trattato di un'acquisizione favorita e indotta dal fatto stesso di operare nella scuola media, che per sua natura ha un ruolo orientativo ed è quindi particolarmente attenta a cogliere le esigenze, le attitudini e le aspirazioni degli alunni. Ciò ha comportato la necessità di rimettere in discussione il modello di studi con il quale ci eravamo formati, caratterizzato dalla centralità, sia nella motivazione sia nelle finalità, del raggiungimento di obiettivi quali ad esempio l'esecuzione di un particolare repertorio (ovviamente è una semplificazione, e me ne scuso, ma credo che la sostanza sia questa). Sin dall'inizio è apparsa evidente l'impossibilità di imporre, come necessari in astratto, aspetti comunque

importanti quali una corretta impostazione o la necessità di svolgere esercitazioni di carattere tecnico.

È stato quindi necessario sostituire la “motivazione finale” con un percorso motivazionale che permettesse di determinare di volta in volta il livello di acquisizione necessario in ognuno degli aspetti, al fine di poter realizzare il repertorio: intendendo con ciò non il repertorio classico e finale del proprio strumento, bensì quello in corso nel momento stesso in cui si opera o nelle sue immediate vicinanze. Questo aspetto è destinato, a mio avviso, a subire notevoli modifiche e miglioramenti proprio a seguito dell'avvio dei licei. Infatti la mancanza di un percorso successivo alle scuole medie a indirizzo musicale ha reso del tutto autoreferenziali tali scelte, rendendo impossibile una verifica diffusa di tale modello didattico e soprattutto tararne l'equilibrio tra le esigenze immediate e quelle a medio e lungo termine. L'unico riferimento finora possibile era infatti rappresentato dal passaggio di alunni dalle scuole medie a indirizzo musicale ai conservatori che, seppur molto diffuso, è stato giustamente vissuto, da entrambe le parti, come una anomalia e quindi non ha ingenerato alcun effetto rilevante di revisione dei rispettivi modelli.

La scelta dei metodi, degli studi e del repertorio ha subito nelle scuole medie a indirizzo musicale una notevole evoluzione, sia per quel che riguarda la particolarità degli organici scolastici sia per quanto riguarda l'attenzione alla necessità di legare tale scelta a motivazioni di carattere interdisciplinare o semplicemente ai gusti e al vissuto musicale degli alunni. Credo inoltre che, per motivi legati più al vissuto dei docenti che per la reale problematicità di questo aspetto, su di esso saranno imbastite le dispute più vivaci. Non sarà infatti possibile un profondo e serio aggiornamento del repertorio senza una conseguente rivisitazione delle caratteristiche stesse dell'apprendimento strumentale e ciò metterà in discussione le caratteristiche tecniche e stilistiche dei vari strumenti. Si pensi, a titolo di

esempio, alla necessità di dare uno spazio sicuramente maggiore alla pratica dell'improvvisazione, all'esecuzione di repertori contemporanei, di diversi generi e culture. Fino a oggi nelle scuole medie a indirizzo musicale ciò è accaduto senza il vincolo di dover misurare i livelli in uscita sulla base di obiettivi comuni e condivisi. L'avvio dei licei porterà invece inevitabilmente a stabilire con maggiore chiarezza da un lato le necessità dell'apprendimento di base necessario per l'utenza cui ci si rivolge e dall'altro a stabilire le modalità di passaggio da un apprendimento caratterizzato da una forte impronta orientativa a quello di indirizzo professionale rappresentato dai licei.

Nell'organizzazione delle attività dei docenti, in molte scuole medie a indirizzo musicale, si vanno sempre più affermando momenti di intervento e di collaborazione con le scuole elementari. In alcuni casi il processo è stato favorito dalla sempre maggiore diffusione degli istituti comprensivi, in altre dalla semplice necessità di presentare e far conoscere alla potenziale utenza le possibilità e le specificità dell'offerta formativa che le caratterizzano. Inoltre, al di là delle possibili ripercussioni dell'attuale riforma dei cicli, è opinione condivisa che sia indispensabile anticipare quanto possibile l'inizio dell'apprendimento strumentale.

È quindi ipotizzabile un intervento dei docenti di strumento e dei colleghi di Educazione musicale sin dai primi anni della scuola elementare, al fine di avviare alla pratica strumentale un maggior numero di alunni. Si tratta quindi di costruire un percorso di apprendimento dal quale possano emergere attitudini e scelte motivate per i singoli alunni, superando tra l'altro l'attuale modello delle prove orientativo-attitudinali o degli esami di ammissione. Le scuole medie a indirizzo musicale, o ciò che rappresenterà il settore di base degli studi musicali, dovranno caratterizzarsi per la capacità di elaborare percorsi che permettano di partire da un approccio di tipo orientativo per giungere gradualmente a una scelta di indirizzo, tale da consentire, a coloro che voglia-

no avviarsi verso lo studio professionale della musica, di poter frequentare un liceo musicale.

Tra le attività caratterizzanti che hanno segnato una profonda innovazione didattica, la pratica della musica d'insieme assume sicuramente un ruolo di particolare rilievo. Questo aspetto è destinato ad ampliarsi ulteriormente per le innumerevoli possibilità d'impiego che offre, sia in termini di rielaborazione collettiva degli apprendimenti, sia per il suo possibile utilizzo nelle attività interdisciplinari e nella produzione di lavori destinati a esecuzioni pubbliche. Nella pratica didattica delle scuole medie a indirizzo musicale infatti, l'esecuzione pubblica e la collaborazione con le altre attività della scuola per la realizzazione di produzioni interdisciplinari è una prassi consolidata. Essa, inoltre, assume un particolare rilievo motivazionale in quanto permette all'alunno di poter riscontrare un riconoscimento sociale delle competenze acquisite e una loro valorizzazione, ampliata tra l'altro proprio dall'effetto dell'insieme. L'attività collettiva, dai piccoli gruppi da camera alle orchestre presenti in molte scuole medie a indirizzo musicale, ben si adatta alla valorizzazione e alla coltivazione di un ampio spettro di competenze musicali. Intendo con ciò mettere in rilievo che il pericolo maggiore, derivante dalla frammentazione del percorso degli studi, non deve essere visto nel rischio di abbassamento dei livelli di apprendimento dei vari stadi, quanto nella diversa disposizione dell'ordine e del livello delle competenze e abilità previste. In assenza di un adeguato confronto tra gli operatori dei diversi settori, non è difficile immaginare che proprio dalle inevitabili e fisiologiche differenze degli obiettivi specifici di ciascun settore, possano derivare le maggiori difficoltà.

Non si tratta quindi di ipotizzare un percorso che non preveda fratture o differenze di impostazione, bensì di riconoscere sin d'ora queste differenze e operare in modo che gli alunni possano affrontarle con un bagaglio e una elasticità nella preparazione che consentano loro di poterle superare.

# Liceo musicale e università: prospettive di continuità

PAOLO RUSSO

Nella netta dicotomia tra formazione professionale e formazione liceale delineata dalla Legge Moratti, n. 53 del 24 marzo 2003, e dal cosiddetto Documento di Fiuggi del febbraio 2003,<sup>1</sup> il sistema dei licei (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, scienze umane, tecnologico) è radicato nella *teoria*, ovvero «al conoscere fine a se stesso, in quanto formazione della persona».<sup>2</sup> È un quadro normativo che pone un'alta sfida alla formazione musicale, perché, in musica più che per altre aree del sapere, è necessario individuare una sintesi tra una scuola pensata per pensare e una formazione necessariamente indirizzata al fare; ma se il liceo musicale dovrà essere liceo, dovrà avere un nocciolo in comune alla sua categoria di appartenenza, a prescindere dal suo "accidente" d'essere "musicale". O meglio, il suo "accidente" dovrà consentire lo sbocco – e quindi fornire «le conoscenze e le abilità necessarie per poter esercitare le *competenze teoriche*»<sup>3</sup> relative – tanto nella Alta Formazione Musicale che nell'ampio raggio dell'offerta formativa delle università, dai corsi di laurea in Musicologia, o in Beni musicali, a tutti i corsi di laurea delle facoltà umanistiche e scientifiche.

Le critiche a questo quadro sono radicali e sostanziali, ma non è questa la sede per esprimere una posizione al proposito. Per quel che riguarda l'effettiva crescita della nostra cultura musicale, tuttavia, vi sono alcuni aspetti che possono essere considerati positivi.

Per la prima volta da oltre duecento anni, lo studio della musica torna a far parte della cultura globale del cittadino italiano, in un duplice senso:

a) al musicista è, statutariamen-

te, richiesto un nocciolo di cultura generale comune a tutte le altre formazioni. Il prezzo di questa riconversione culturale, è, però, lo sradicamento della pratica musicale dal mondo dell'artigianato in cui fino alla legge n. 508 era stata concepita: questo per noi resta ancora una sfida aperta. Il timore che ciò vada a detrimento della qualità della competenza esecutiva è alto. È peraltro un timore condiviso dagli istituti d'arte che, se si trasformeranno in licei artistici, faranno di tutto per non perdere la loro specificità pratica, esecutiva e creativa: sarebbe forse utile cercare strategie comuni per rivendicare l'atto creativo (esecutivo musicale o artistico) come atto culturale e non meramente artigianale, così che possa rientrare a pieno titolo nel *curriculum* standard del liceo di morattiana definizione, e non tra le materie di laboratorio accessorie.

b) La musica viene considerata elemento imprescindibile anche nella formazione di chi musicista non sarà. Nei documenti ministeriali è infatti esplicitamente dichiarato che le «conoscenze e abilità artistiche o musicali devono certamente essere di patrimonio comune, ed è impensabile immaginare che un giovane possa finire qualsiasi liceo senza che i professori lo abbiano sollecitato comunque a padroneggiarle».<sup>4</sup> Insomma non potrà più essere considerato persona colta quell'individuo che non abbia mai ascoltato, almeno una volta, *Il Combattimento* di Monteverdi, così come oggi non è considerato tale chi non abbia mai letto almeno un sonetto di Petrarca. Dobbiamo rivendicare la presenza della musica come disciplina specifica, dotata di una propria consistenza e di propri statuti, al pari della matematica o della letteratura, o della fisica.

## Due indicazioni per i licei musicali

Il documento di Fiuggi afferma che, nel liceo musicale e coreutico, la «competenza musicale e coreutica, sia esaminata alla luce della sua evoluzione storica, nonché delle sensibilità estetiche, delle conoscenze scientifiche». Riconoscere che la musica, nelle sue implicazioni storiche e critiche, assolve a una funzione formativa, significa affermare che alla riflessione sulla musica, alla storia della musica e alla critica musicale deve essere garantito un adeguato monte ore tra le materie curriculari, il più possibile offerte anche agli altri licei. Il liceo musicale e coreutico vanterà una maggior ampiezza e articolazione di questa presenza. In quest'ambito pare necessario operare secondo due direttive che potrebbero essere affidate rispettivamente ai primi due bienni del liceo.

1. Quando insegniamo musica, insegniamo una disciplina che ha un nome polivoco: ciò che intendiamo noi per musica, non è spesso ciò che con questo termine intendono i nostri allievi; e non soltanto perché sono diversi i repertori a cui facciamo riferimento. Il diverso senso che diamo alla parola musica sta principalmente nel diverso atteggiamento di ascolto. Usualmente si avvicina la musica come oggetto di divertimento, di riconoscimento di gruppo, perfino di esercitazione tecnica esecutiva, tanto nei casi di studi strutturati (conservatoriali o simili) che di studi improvvisati e autodidatti (nel caso delle pratiche nei gruppi di musica giovanile).

Un ascolto liceale – in tutti i licei, ma tanto più nel liceo musicale e coreutico – dovrebbe però sollecitare l'allievo a un passo differente: si tratta di fornire i mezzi per acquisire la capacità di passare dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, quasi per osmosi, alla cultura come ricostruzione intellettuale. E non importa che si tratti di cultura musicale popular, rock, leggera, colta, jazzistica o altro: in ogni caso è importante che nella scuola si verifichi questa trasformazione verso una concettualizzazione dell'espe-

rienza musicale che consenta al giovane cittadino di comprendere il proprio mondo sonoro e di sottoporlo a valutazioni e a giudizio che lo aiuti nella costruzione della propria identità culturale come presa di coscienza intellettuale, e perciò critica, della realtà. In ambito musicale, forse più che in altre discipline, il problema della storia è dunque questione imprescindibile. Più che con le altre arti, infatti, il cittadino-consumatore ha dimestichezza con fenomeni musicali, direi per *osmosi*, per assorbimento spontaneo di modelli e presenze di suoni.

Ma il passaggio da questo livello alla ricostruzione intellettuale della propria cultura, richiede altre modalità di percezione della musica, richiede di porre l'opera musicale come problema conoscitivo, richiede la capacità di saper porre domande all'esperienze di ascolto, domande che, partendo dal carattere analitico formale, arrivino alla produzione di senso. In un liceo, obiettivo dell'ascolto e della riflessione sulla musica dev'essere il rafforzamento delle capacità interpretative, della produzione di senso di un brano rapportato a un mondo di idee e di cultura in senso lato. È un problema che tocca, forse, in misura minore, i colleghi di storia dell'arte, perché più raramente l'esperienza artistica fa parte di un mondo proprio e autonomo dello studente: più facilmente, quindi, di fronte a un quadro attiverà disposizioni intellettuali e di conoscenza.

L'obiettivo del primo biennio dei licei – di tutti i licei, sebbene in misura differenziata – sarà l'acquisizione di strategie di osservazione, di ampliamento e diversificazione dei repertori, si tratterà, insomma di colmare la distanza tra i propri codici di rapporto con l'evento musicale, codici formati nell'esperienza quotidiana, e i codici di opere che da questo universo si discostano.

2. Il secondo biennio, infine, ma anche il quinto anno conclusivo, potrà essere dedicato alla storia della musica, come curriculum organico. Abbiamo oggi l'idea di più storie che si intersecano: storie che concepiscono l'opera come documento o, viceversa, come monu-

mento. Abbiamo quindi storie delle istituzioni musicali, storie come circolazione e ricezione delle opere, storie del linguaggio musicale e delle tecniche compositive ed esecutive. È chiaro che anche a questo livello tale insegnamento non può limitarsi alla trasmissione di informazioni; l'obiettivo deve essere *l'acquisizione di metodologie* capaci di *far parlare* le fonti, o meglio, prima ancora, di *interrogare* le fonti, in modo tale da costruire quadri storici e modelli interpretativi funzionali ai diversi piani educativi.

Queste due strategie dovrebbero essere integrate nella sostanza del liceo di morattiana definizione e, sebbene variabilmente dosate, incluse nel curriculum grazie ai *Piani di studio personalizzati*, alle differenti situazioni ambientali e personali, agli obiettivi specifici di apprendimento che ciascun liceo dovrà darsi con i *nuclei di aggregazione interdisciplinare* (tematici, problematici, progettuali), elaborati in propria autonomia. Da questo livello minimo il liceo musicale e coreutico dovrebbe potersi poi caratterizzare e trovare una propria specificità – sempre sul piano della cultura musicale idonea a preparare lo studente anche all'accesso alle università.

A quel punto, però, resterà aperta una sfida notevole: riusciremo a pensare una formazione strumentale che sia anche elaborazione culturale? Riusciremo cioè a riconoscere anche come un nostro problema, quello che i colleghi di arte si stanno ponendo da tempo: e cioè che la manualità artistica non è solo artigianato ma elaborazione intellettuale e culturale? Si tratta di progettare un percorso di studio che non trasmetta soltanto tecniche esecutive o puro addestramento all'esecuzione, ma sia concepito come spazio fisico e mentale in cui nascano, si affinino e si verifichino le idee, lo spazio della formazione operativa e critica.

Gli studi di didattica dello strumento sono già avviati da diversi anni, in Italia, e meriterebbero maggior diffusione e maggior radicamento nelle scuole italiane. Ma oltre alla didattica strumentale anche le materie finora cosid-

dette complementari come teoria, o armonia, dovrebbero essere intese in un reale progetto di formazione culturale, intese cioè non soltanto come tecniche di manipolazione dei suoni ma anche come intelligenza della musica, capaci di dare senso alle strutture sonore. Oltre al maggior spazio dedicato alle materie storico critiche, insomma, sarebbe da prevedere nel liceo musicale e coreutico un insegnamento di teoria musicale orientato al pensiero musicale, alla intelligenza dell'organizzazione dei suoni, alla applicazione sulla partitura di precisi processi cognitivi che riesca a spiegare razionalmente processi musicali, altrimenti assorbiti per intuito o per *osmosi* dalla pratica strumentale. Come accennavo prima non è molto diverso, nella sostanza, che la cultura musicale assorbita per osmosi sia classica o rock o jazz, perché senza un salto di livello che renda l'esperienza musicale un fatto conoscitivo, l'assorbimento resta acritico e quindi pre-colto anche se effettuato tramite l'esercizio della manualità esecutiva.

Trovare questa soluzione servirà soprattutto a smentire alla radice la netta antinomia ministeriale tra agire e riflettere, e la conseguente visione propedeutica del liceo a ulteriori percorsi formativi teorici e pratici di completamento professionale che in musica – così come nelle arti figurative, non può proprio essere rimandato agli ultimi anni dell'adolescenza, tanto meno ai primi anni della maturità.

#### Note

<sup>1</sup> Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione – Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, incontro dei 250 esperti nominati dal ministro Moratti in vista dell'attuazione della riforma del sistema educativo di istruzione e formazione, secondo la legge delega n.53 del 24 marzo 2003, Fiuggi, 27-28 febbraio 2003.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Rapporto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito, con D.M. 18 luglio 2001, n. 672, Roma, 28 novembre 2001 (a cura di Giuseppe Bertagna).

## Dal liceo musicale al conservatorio

GIUDO SALVETTI

Una legge dello Stato (la famosa 508/99 di riforma dei conservatori) è tutto tranne che una certezza, visto che viene modificata tutte le volte che si rivela scomoda per *lobbies* potenti, o rischia di essere troppo riformatrice. Un'altra legge, quella che istituirebbe i licei musicali, giace nel limbo delle carenze di bilancio; alibi, questo, perfettamente funzionale a tenere aperta ogni opzione anche sui conservatori presenti e futuri, i quali occupano di fatto (che a loro piaccia, come talvolta autolesionisticamente avviene; o a loro non piaccia) la fascia di formazione musicale che vien definita come "liceale".

Nel parlare dei licei musicali e del loro rapporto con i conservatori si tratta allora preliminarmente di decidere se arrischiarsi nel mare aperto delle ipotesi futuribili (quale liceo nelle intenzioni del legislatore? quale conservatorio?), o di verificare se, anche in una situazione stagnante e praticamente bloccata dal convergere del malgoverno e del corporativismo, c'è una realistica via che sia, se non di rinnovamento, almeno di razionalizzazione dell'esistente.

Dopo aver profuso un'enormità di energie personali nella navigazione a mare aperto, propondo oggi per la ragionevolezza di attenermi a dati un poco più certi di quelli che possono offrire le leggi dello Stato, in un momento storico in cui, più che mai, la cosiddetta certezza del diritto è poco più che un trastullo per ingenui. Tra le (relative) certezze porrei l'istituzione, nei conservatori attuali, di trienni superiori, a cui si intenderebbe far accedere chi è in possesso di diploma di scuola media superiore. Tra le (molto relative) certezze porrei anche la con-

statazione che, per poter accedere a questo triennio, è pur necessario – nella stragrande maggioranza dei casi – che esista un segmento di formazione musicale che si collochi nella fascia d'età che si definisce come liceale, cioè in quello stesso segmento di formazione non musicale che sembrerebbe indispensabile per avere il titolo d'accesso al triennio superiore degli studi musicali.

In questa prospettiva si può ragionare anche senza ipotecare l'effettiva e piena applicazione delle leggi riformatrici sui conservatori e sui licei musicali. Ci si può porre, cioè, convenientemente, le seguenti domande: quale livello di competenza musicale crediamo possa essere pertinente all'ingresso nel triennio post-secondario degli studi musicali? E ancora: quale livello di abilità esecutiva consideriamo debba essere acquisito prima dell'ingresso nel triennio post-secondario degli studi musicali?.

Indico con il termine "competenza" esattamente il complesso delle conoscenze che almeno due intere generazioni di riformatori hanno indicato come gravemente carenti nei conservatori retti dalle leggi del 1918/1930/1994: conoscenze di teoria della musica (con ciò intendendo un'area che comprende, oltre alla teoria elementare, la conoscenza delle strutture armonico-contrappuntistiche e dei processi compositivi); conoscenze di storia della musica (con ciò intendendo la conoscenza, anche di lettura e di ascolto, delle opere musicali nei secoli; ma intendendo anche la comprensione dei contesti ideologici, economici e sociali a cui quelle opere sono appartenute e appartengono); conoscenza della dimensione culturale complessiva a cui appartiene l'esperienza musi-

cale (dimensione che appartiene, nei diversi approcci, alle discipline letterario-filosofiche-artistiche e a quelle scientifico-tecniche).

Sia che la formazione musicale nella fascia d'età liceale si svolga, in futuro, in specifici licei musicali; sia che essa si svolga presso i conservatori più o meno ben convenzionati con licei interni o esterni, questa della "competenza" è la questione da affrontare e risolvere radicalmente. E il modello formativo non può che essere, a mio parere, che un modello omogeneo, per il pianista come per il cornista e perfino per il futuro cantante (cioè per chi in futuro deciderà di fare il cantante) e per il futuro compositore (cioè per chi in futuro deciderà di fare il compositore).

Alla fascia post-secondaria che si ammanta del titolo di universitaria può accedere solo chi questa competenza l'ha acquisita. Se poi ci saranno dei conservatori che, pur di avere studenti, ammetteranno – magari con quiz e test di squallido livello – qualsiasi candidato, anche il più privo di una qualsiasi cognizione del caso, sarà una scelta di cui si renderanno direttamente responsabili. Ma il problema della competenza non si sposterebbe, con quelle scelte, di un solo centimetro rispetto al punto nel quale ho cercato di definirlo.

A questo modello sostanzialmente omogeneo dell'acquisizione in anni liceali della competenza musicale, fa da contraltare la pluralità dei casi che non può non contraddistinguere l'acquisizione dell'abilità esecutiva. Bisogna tener conto delle precocità, che non sono certamente delle mostruosità di cui, alla fin fine, vergognarsi un poco, come sembrano pensare alcuni pedagoghi ideologizzati. Bisogna tener conto delle accelerazioni improvvisi, e degli arresti spesso inspiegabili, nel processo di apprendimento. Bisogna tener conto di tempi di apprendimento che per alcuni sono lenti perché profondi. Bisogna tener conto della tempistica molto diversificata tra strumenti diversi, tra discipline diverse, tra orientamenti professionali e opzioni diverse.



La mancata accettazione di questa serie di evidenze è la vera ragione del sostanziale fallimento storico dei cosiddetti licei musicali sperimentali che sono andati chiudendosi, quasi tutti, nei conservatori. Essi avevano scommesso su una sostanziale omogeneità anche nel processo formativo dell'abilità; e avevano quindi introdotto elementi di rigidità che hanno mortificato le precocità e drammatizzato i ritardi, ponendo fuori prospettiva, tra l'altro, l'orientamento verso professioni musicali non esecutivo-strumentali (tecnico del suono, operatore musicale, compositore, musicologo, ecc.) contro le quali ha oggettivamente giocato la rigidità delle griglie ora-

rie delle discipline e degli insegnamenti.

Se sono realistiche le due prospettive che sopra sono andate sommarie indicando, il momento dell'ingresso nel triennio post-secondario avrà anch'esso una duplice valenza: quella di verificare per tutti la competenza di base senza la quale l'acquisizione dell'abilità rimane in un ambito di artigianalità che dovrebbe essere estraneo alla formazione professionale superiore che ci chiede il contesto internazionale; quella di individuare il livello di abilità a cui ognuno è pervenuto, per poter decidere se nei tre anni è ragionevole il raggiungimento di un conveniente livello professionale, se

invece occorre prevedere un allungamento del futuro percorso (con anni integrativi, debiti da colmare o simili), se infine non esistono le condizioni minime per un utile ingresso nel triennio.

Soltanto un modello che abbia una simile flessibilità potrà anche permettere l'individuazione di interessi e di attitudini verso professioni musicali non esecutive: da sondare nella fascia liceale, seminando interessi e delineando prospettive; da definire al meglio nella fascia post-liceale, con un investimento culturale che si spera possa liberarsi quanto prima dell'improvvisazione e del dilettantismo quasi ovunque imperanti nelle cosiddette "nuove professioni".

## La formazione dei docenti del liceo musicale

ROBERTO NEULICHEDL

L'intervento si articola a partire dalla definizione: a) del contesto scolastico di riferimento (liceo musicale e coreutico); b) del rapporto tra le discipline e le possibili figure dei docenti (e i relativi profili professionali) rispondendo in particolare alla domanda: quale rapporto è possibile ravvisare tra *obiettivi formativi, discipline, ruoli e profili dei docenti?*; c) delle problematiche connesse alla preparazione degli insegnanti, individuando possibili percorsi per la formazione anche in considerazione dei modelli oggi disponibili.

### Il liceo quale contesto di riferimento

La problematica investe varie questioni connesse all'architettura stessa dell'impianto curricolare, cioè la suddivisione in ambiti disciplinari, la specificità delle singole discipline e il loro possibile grado d'interazione (inter-funzionalità).

In questo quadro, grande importanza riveste la potenziale fruttuosa convivenza della doppia dimensione artistica: quella *musicale* e quella *coreutica*. È quindi importante chiarire quale sia il modello culturale che regge un impianto formativo basato su questo binomio (musica/coreutica) nel più vasto quadro del "fare artistico".

In particolare, considerare *musica* e *coreutica* come due modalità di un fare artistico significa anzitutto considerare il *fare significato* nella sfera estetica connessa al *fare artistico* e, altrettanto importante, considerare attentamente il sotteso delicato rapporto unitario e di interdipendenza tra ciò che, in particolare per la musica, si è soliti dividere in due ambiti separati: *arte* e *scienza*.

Conseguentemente andrà considerata l'architettura dell'impianto curricolare, con particolare attenzione sia alla suddivisione delle attività formative in ambiti disciplinari, sia alla specificità delle sin-

gole discipline e al loro possibile grado d'interazione.

Per poter in qualche modo ipotizzare un impianto curricolare che rispetti questi requisiti, pare inevitabile assumere una posizione *relativistica* che potremmo anche definire, per dirla con Morin, *eco-logica*, cioè aperta a una definizione delle parti (le *discipline*) senza dimenticare il tutto (l'*impianto curricolare*, appunto). Questa *relativizzazione/ecologizzazione* del fare artistico vede delle implicazioni ad almeno tre livelli di profondità, in quanto essa comporta il saper:

- ri-conoscere *il* proprio contesto culturale di riferimento come *uno* tra i possibili;
- ri-conoscere *la* musica come *una* tra le arti;
- ri-conoscere *il* proprio specifico disciplinare come *uno* tra i tanti.

È da questa premessa che verranno sviluppati i due punti a seguire.

La questione riguarda dunque il rapporto tra il possibile grado di specializzazione a livello delle singole discipline e quello della formazione trasversale, ovvero potenzialmente interdisciplinare, nella preparazione dei docenti.

Se da un lato la specializzazione appare fondamentale è pur vero che, soprattutto in ambito artistico, ogni specializzazione dovrà trovare i suoi punti di contatto con le discipline altre. Si tratta in sostanza di

prospettare una specializzazione che, senza far venire meno al necessario affinamento di una specificità, riesca a mantenersi comunque aperta. Ma affinché questa apertura non rimanga un fatto episodico o spontaneo (quindi non strutturale), devono essere individuati dei modi concreti per sostanziare l'intento interdisciplinare. I dispositivi formativi qui proposti investono:

- il piano metodologico (tra generale e specifico);
- il rapporto dialettico tra teoria e prassi nella musica intesa quale arte e scienza;
- il rapporto tra contenuti concettuali e contenuti materiali.

Questi elementi di trasversalità consentono d'ipotizzare un'ideale *area formativa comune* della docenza da porre alla base della formazione più strettamente specialistica. Ma per poter là arrivare, dovranno prima essere più dettagliatamente osservati, sempre nell'ottica sopra focalizzata, i singoli elementi portanti dell'impianto curricolare considerando in particolare *obiettivi formativi, discipline, ruoli e profili docenti*.

### Dagli standard formativi alla formazione dei docenti

Un'analisi delle competenze ricavabili dagli standard formativi fissati dal MIUR consente di ipotizzare almeno i seguenti tipi d'insegnamento:

- percettivo, teorico e analitico musicale;
- di prassi esecutivo-interpretative (mediante lo studio dello strumento principale);
- di prassi esecutive-interpretative nella musica d'insieme (in gruppi da camera, in ensemble timbricamente omogenei, in orchestra, coro ecc.);
- storico, critico e analitico musicale;
- compositivo;
- tecnologico;
- strumentale funzionale (mediante lo studio di un secondo strumento).

Va osservato che il Ministero ha recepito solo in parte le indicazioni presentate dall'apposito

gruppo di lavoro (Fiuggi, 28 febbraio 2003), escludendo invece quelle in ordine a *competenze creative* (esplorative e di elaborazione anche mediante forme di improvvisazione), *competenze comparative* (per quanto attiene lo studio delle musiche della contemporaneità e in ambiti non accademici) e alla *consapevolezza sul piano della corporeità e della psicoaffettività*. La cancellazione o sostituzione di termini o espressioni chiave ha riguardato in particolare:

- il concetto di repertorio *internazionale* (corretto in *occidentale*), le *semplici strutture formali* (corretto in *piccole forme*);
- *improvvisazione; suonare a orecchio; elaborazione; autovalutazione; proprio metodo di studio; manipolazione; relazioni tra la musica, la psicomotricità, l'emotività e le scienze cognitive* (tutte espressioni, queste, cassate nel testo finale).

Senza entrare nel merito di questa scelta culturale, la progettazione della formazione degli insegnanti dovrà dunque soddisfare le esigenze delineate dalla riforma complessiva del sistema, ma senza rinunciare ai paradigmi fondamentali che la stessa ricerca educativa (e artistica nel nostro caso) vanno maturando nel corso della loro crescita autonoma rispetto alle istanze e scelte politiche contingenti.

### Obiettivi formativi generali e specifici

Gli obiettivi formativi generali comportano almeno due ordini di problemi: quello della *trasversalità delle competenze* (in vista anche dei possibili futuri passaggi da liceo a liceo) da un lato e, dall'altro, quello del rapporto tra formazione generale e specifica (che si esplica poi molto pragmaticamente in quantità e qualità delle quote orarie attribuite a ciascuna disciplina).

Gli obiettivi formativi specifici tendono invece a evidenziare il tipo di competenze precise alle quali si presume possano (debbano) puntare i vari docenti del futuro liceo musicale-coreutico. Tali competenze possono forse essere così

sinteticamente elencate:

- *compositive*;
- *performative* (esecutive/interpretative);
- *notazionali, teoriche e storico-analitiche*;
- *tecnologico-informatiche*;
- trasversali al fare artistico.

Volendo quindi tracciare un ipotetico collegamento tra macro campi di competenze e materie di studio, si può ipotizzare almeno una prima serie di particolari competenze disciplinari quali assi portanti della formazione specificatamente musicale del curriculum liceale:

- compositive (elementi di composizione);
- esecutivo-interpretative specifiche (strumento principale);
- esecutive-interpretative nella musica d'insieme (musica d'insieme e orchestra);
- notazionali e teorico/analitiche (teoria musicale tecniche di lettura/scrittura musicale);
- percettivo/psico-sensomotorie (educazione dell'orecchio e musica-movimento);
- tecnologiche e multimediali (organologia, informatica musicale, e interfacce uomo-suono-macchina);
- storiche e critico/analitiche (storia delle culture musicali ed estetica musicale);
- strumentali funzionali (studio di un secondo strumento).

Il livello di specializzazione di ogni disciplina (anche ai fini della formazione dei futuri docenti) dovrà considerare il ruolo di ogni disciplina nella sua doppia portata e funzione: quella *disciplinare* (caratterizzata dal grado di autonomia di ogni disciplina) e quella *interdisciplinare* (caratterizzata dal suo grado di apertura).

Mentre sul piano *disciplinare* appare abbastanza evidente la necessità di una elevata formazione specialistica del docente (formazione che dovrebbe comunque essere garantita in larga parte già in ingresso), va però immediatamente detto che questa stessa formazione dovrà qualificarsi pienamente anche nel suo intento interdisciplinare affinché l'*apertura* non risulti un fatto episodico o spontaneo (cioè non strutturale).

Perché ciò si possa concretizzare, è quindi fondamentale che il futuro docente di liceo musicale-coreutico veda il suo profilo finale calibrato almeno su queste quattro aree di competenza:

- tecnico-teorico-strumentali specifiche per ogni disciplina;
- interdisciplinari generali e interdisciplinari specifiche per l'ambito artistico;
- metodologico-didattiche specifiche;
- psicopedagogiche e didattiche generali per la fascia liceale.

### La formazione dei docenti di discipline musicali e coreutiche

Va anzitutto detto che, come *laboratorio culturale* per la trasmissione/elaborazione dei *saperi*, la formazione specialistica dei docenti dovrebbe porre le premesse per:

- *l'approfondimento delle conoscenze specifiche*, mediante un *approccio dialettico* al *sapere* e al *fare* di tipo artistico;
- la costruzione di una *autonomia progettuale* e di *capacità autorigenerative* (e non *autoclonanti*) della didattica, mediante lo strumento della *ricerca artistico/educativa*.

Ma riprendendo alcuni dei concetti precedentemente espressi, va anche osservato che una *economia/ecologia* della trasmissione/elaborazione del sapere musicale deve poter considerare almeno tre nuclei formativi fondamentali con riferimento specificatamente a:

- rapporto dialettico tra teoria e

prassi nella musica intesa quale arte e scienza;

- rapporto tra contenuti concettuali e contenuti materiali nel fare artistico;
- piano metodologico (tra generale e specifico).

Questi elementi dovrebbero essere trasversali alle varie docenze e, in tal senso, potrebbero a ragione costituire la base di un'*area formativa comune* nella preparazione specialistica dei docenti per il settore artistico (tabella 1).

Nella prospettiva delineata, anche sul piano delle diverse competenze, il ruolo dei conservatori e quello delle università appaiono irrinunciabilmente complementari e inevitabilmente ancorati al destino del mondo della scuola secondaria che viene direttamente investita dei problemi della società. È questo un nodo nevralgico della formazione di futuri docenti su cui si dovrà riflettere senza pregiudiziali di partenza.

La costruzione di percorsi formativi deve vedere al tavolo della progettazione queste diverse competenze, avendo chiaro come obiettivo finale il progetto culturale di fondo nello spirito della ricerca. Una ricerca non condotta in modo avulso dalle prassi educative, ma radicata nel contesto scolastico nel quale gli studenti (futuri insegnanti) e gli insegnanti della scuola secondaria siano parte attiva e attori principali.

Il progetto formativo dovrebbe quindi puntare alla:

- *costruzione di una progressiva autonomia progettuale* e, soprattutto, *di capacità autorige-*

*nerative della didattica, mediante lo strumento della ricerca artistico/educativa;*

- *dialettizzazione del sapere e del fare artistico* in un'ottica formativa che non rinunci a una scelta culturale rispettosa sia del soggetto umano (quale individuo e soggetto sociale), sia del musicale quale fenomeno culturale complesso.

Se fosse possibile immaginare una fusione degli attuali percorsi formativi aventi valore abilitante per le scuole secondarie, cioè le Scuole di Didattica della Musica, per i Conservatori, e le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) in ambito universitario, andrebbero valorizzati, per le scuole di Didattica della Musica, i seguenti aspetti:

- punto di riferimento per gli studenti in un nucleo stabile d'insegnanti;
- bilanciato rapporto tra insegnamenti teorici e pratici;
- rapporti variegati e non ipercodificati con il territorio e con il mondo della scuola;
- accorpamento delle prove intermedie di verifica a carattere complessivo interdisciplinare.

Mentre delle SSS andrebbero valorizzati questi aspetti:

- pluralità di competenze e di stili d'insegnamento;
- sistema integrato con le scienze della formazione;
- rapporto strutturato con il mondo della scuola mediante la fondamentale figura del supervisore al tirocinio.

25~30 crediti formativi (attività di base)	45~55 crediti formativi (attività caratterizzanti e integrative)	20~25 crediti formativi	12~18 crediti formativi	10 crediti formativi
	didattica della formazione musicale strumentale e della direzione musicale			
area comune	didattica della composizione e della formazione musicale storico teorico-analitica	tirocinio	area elettiva	esame finale
	didattica delle tecnologie sonore e della multimedialità			

Tabella 1: Schema dell'ipotesi d'impianto formativo di un biennio di specializzazione per i futuri docenti di musica del liceo musicale e coreutico.

# Upon a summer's day

## [COUNTRY DANCE – INGHILTERRA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

The musical score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 6/8 time signature. It consists of 18 measures. Section A1 (measures 1-2) is marked with a box labeled 'A'. Section A2 (measures 3-4) is marked with a box labeled 'A2'. Section A3 (measures 7-8) is marked with a box labeled 'A3'. Section B (measures 9-18) is marked with a box labeled 'B'. The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some measures containing repeat signs and first/second endings. The piece concludes at measure 18 with the instruction 'per finire'.

La *Country dance* è una forma di danza nota nell'ambiente rurale inglese fin dalla metà del '500 e successivamente accettata anche dalla nobiltà. La sua diffusione è dovuta anche all'opera dell'editore John Playford che ne pubblica nel 1651 la prima raccolta. Le *Country dances* si distinguono in *Rounds*, *Longways* e *Squares*, in base alla posizione di partenza, cerchio, file contrapposte o figure geometriche. I passi sono limitati e di semplice esecuzione, convenzionalmente, in base ai trattati risalenti al '500, si è scelto di partire sempre con il piede sinistro.

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](http://www.siem-online.it).

Posizione di partenza: tre dame e tre cavalieri (il cavaliere tiene la dama alla sua destra) disposti su due linee frontali

### Parte A1

*Lead up*: ogni coppia si prende per mano ed esegue un *double* in avanti e uno indietro, quindi *set and turn*. Ripetere tutto partendo con dx.

### Parte A2

*Side* con il partner iniziando con il sx, ritorno con il dx, *set and turn*, ripetere con dx

### Parte A3

*Arm* (braccio dx) con il partner partendo con sx, *set and turn*, ripetere con dx

### Parte B (ritornello coreografico)

Le dame e i cavalieri si prendono le mani  
10-13 Un *double* avanti con sx e uno indietro con dx  
14-17 la dama e il cavaliere 1 con 8 passi si dirigono verso la dama e il cavaliere 2 e 3 passando sotto l'arco formato dalle loro braccia mentre alla 16-17 le coppie 2 e 3 eseguono due passi laterali a sx per scalfare di una posizione, la coppia 2 ora è al posto della coppia 1.

Le coppie 2 e 3 ripetono ognuna la parte B.

Al termine tutti i ballerini saranno tornati al loro posto

[Struttura: A1 – B – A2 – B – A3 – B]

Per finire: riverenza, i ballerini chinano leggermente il capo.

**Spiegazione dei passi.** Nota bene: tutti i passi e le figure spiegati partendo con sx si ripresentano partendo con dx, a specchio. *Double*: passo con sx, dx, sx, il dx chiude appoggiando la mezza punta vicino all'incavo del sx tenendo il peso del corpo sul sx, per permettere al dx di eseguire il successivo *double* partendo con dx. *Simple*: il sx apre a sx, il dx chiude appoggiando la mezza punta vicino all'incavo del sx tenendo il peso del corpo sul sx, per permettere al dx di eseguire il successivo *simple*. La combinazione di *double* e *simple* dà luogo a figure caratteristiche e ricorrenti.

The image shows a musical score for a dance piece. It consists of two systems of music. The first system includes Melodia 1, Melodia 2, Glockenspiel, Xilofono, Basso, and Piano. The second system includes Mel. 1, Mel. 2, Glk., Xil., Bas., and Pno. The score is written in 3/4 time and includes various musical notations such as notes, rests, and chords. Chords are indicated above the staves, and there are 'Intro' and 'per finire' markings. The score is divided into sections A and B.

**Figure.** *Set and turn* di sx: un simple a sx, un simple a dx, un double a sx girando su se stesso con un piccolo cerchio. *Side*: eseguendo un double con sx dame e cavalieri si incrociano sfiorandosi con spalla dx e dopo essersi incontrati si voltano terminando *vis a vis*, quindi tornano con un double di dx in posizione di partenza sfiorandosi con spalla sx. *Arm* di sx: dame e cavalieri con 8 passi semplici partendo con sx eseguono un giro completo in senso orario dandosi il braccio dx teso e appoggiato all'altezza del gomito.

**Attività di movimento.** Si invitano gli alunni a muoversi nello spazio imitando il portamento delle dame e dei

cavalieri del medioevo, immaginando varie situazioni sociali: il pranzo, la conversazione, le cortesie, i duelli.

**Attività strumentali.** La diminuzione. Prassi molto frequente dell'epoca, consiste nell'arricchire una semplice melodia con brevi frammenti di scale o note di passaggio. Si invitano gli alunni a scegliere piccole celle musicali da ornare e arricchire: ad esempio alla misura 6 *do* e *re* possono essere sostituiti da *do-si-do*, *re-do-re*.

**Esecuzione strumentale.** La danza viene ripetuta tre volte, con l'accordo finale per la riverenza. L'introduzione parte dal levare della quarta misura. Nel file midi viene dato un esempio di organizzazione strumentale.

# PUBBLICITA

# Progettare con i concetti nell'educazione musicale

*Produrre un apprendimento significativo destinato a durare nel tempo, perché integrato nel patrimonio esperienziale e cognitivo degli allievi, è un obiettivo irrinunciabile dell'insegnamento musicale che può essere facilitato dalla didattica per concetti. L'articolo ne presenta i principali presupposti teorici e un' esemplificazione operativa, realizzata in una quarta elementare.*

ROSALBA DERIU

La programmazione per obiettivi ha rappresentato un grande balzo in avanti nella razionalizzazione del processo di insegnamento e di apprendimento. Ma sono ancora molte le questioni aperte: la riflessione su aspetti come l'affettività, la corporeità, la relazione con l'ambiente e con la complessità della cultura, ha generato nuove ipotesi di lavoro fra cui la progettazione, la modularità, la programmazione per concetti (si veda ad esempio Crispiani, Serio, 1996). Ciascuna di queste ipotesi ha pregi e difetti ed è probabilmente azzardato sostenerne una contro tutte le altre: come sostiene Pontecorvo (1999, p. 12) «non tutto si apprende nello stesso modo e nelle stesse condizioni» perché l'apprendimento è legato a innumerevoli fattori: di contenuto, di situazione, di contesto, di modalità comunicative, oltre che, ovviamente, di cultura.

Dunque situazioni diverse richiedono strategie diverse e la competenza dell'insegnante si misura sulla sua capacità di utilizzare in modo intelligente e flessibile le diverse possibilità offerte dalle teorie didattiche. Lungi quindi dal volere attribuire a una prospettiva didattica un primato assoluto rispetto ad altre, vorrei qui discutere alcune ipotesi organizzative proprie della didattica per concetti e provare ad applicarle all'educazione musicale. Come si sa, la didattica per concetti ha fra i suoi padri Ausubel, un antesignano della prospettiva cognitivista nell'ambito della psicologia dell'educazione, il cui contributo (apparso per la prima volta nel 1968) è stato fondamentale sia per il modo di intendere l'apprendimento come acquisizione consapevole di contenuti significativi, sia per l'aver posto con forza l'attenzione sulle conoscenze pregresse del discente quale molla fondamentale di ogni ulteriore apprendimento. Questi aspetti sono stati successivamente studiati soprattutto nell'ambito della didattica delle discipline scientifiche; molto meno invece è

stato prodotto nell'ambito della didattica delle discipline artistiche e dell'educazione musicale in specifico.

Credo invece che la lezione provocatoria e dirompente di Ausubel possa fornire molti spunti di riflessione anche all'educazione musicale.

## L'apprendimento significativo

Ausubel ha mostrato in modo chiaro che l'apprendimento avviene solo quando l'individuo incorpora una nuova conoscenza all'interno della propria struttura cognitiva. È questo quello che egli definisce l'*apprendimento significativo* contrapposto a quello *meccanico*, cioè l'apprendimento che non si integra con la rete concettuale già posseduta che, quindi, non viene modificata. Destinato a durare poco e a passare senza lasciare tracce, l'apprendimento meccanico non è particolarmente desiderabile nella scuola che invece dovrebbe mirare ad apprendimenti significativi.

Il concetto di struttura cognitiva non è nuovo: Piaget lo utilizzava per spiegare lo sviluppo infantile, affermando che essa si modifica nel tempo, si aggiusta e ristrutturata continuamente in un processo dinamico che non conosce soste. È a questa struttura cognitiva, intesa come un insieme «di aspettative che sono costruite sulla base della propria esperienza del mondo, all'interno di una cultura data e che consentono di organizzare la propria conoscenza prevedendo situazioni, relazioni, interpretazioni relativamente alle nuove informazioni che vengono dall'esterno» (Pontecorvo, 1983, p. 329), che affidiamo il compito di guidare la nostra esistenza, di darle un significato e di consentire la nostra interazione con l'ambiente circostante. Ogni apprendimento comporta dunque non tanto un'aggiunta di nuovi elementi, quanto una ristrutturazione

dell'intero campo cognitivo. Ne consegue che la stessa struttura cognitiva esistente – il contenuto sostanziale della struttura conoscitiva individuale e le sue più importanti caratteristiche organizzative in un particolare campo del sapere di un momento dato – è ciò che più influisce sull'apprendimento in quel campo. E che l'insegnamento può dirsi efficace solo quando riesce a innestare le nuove conoscenze nella rete cognitiva dei discenti. Dunque, conclude Ausubel, se dovessimo ridurre tutta la psicologia dell'educazione a un solo principio, potremmo affermare: scopri quello che l'allievo già sa e organizza di conseguenza il tuo insegnamento.

### Un materiale potenzialmente significativo

La prima condizione perché si realizzi un apprendimento significativo è, per Ausubel, che il compito consista nell'assimilazione di un materiale «potenzialmente significativo», cioè di una conoscenza collegata in modo sostanziale e non arbitrario alle idee rilevanti della disciplina. Un elenco di parole scollegate, ad esempio, non rappresenta un compito potenzialmente significativo. Certe liste di opere musicali e certi elenchi di date della loro creazione – che ricorrono ancora in qualche pratica didattica – potrebbero rientrare in questo tipo di compito non significativo. Assai più spesso però succede che la mancanza di significatività stia non tanto nel contenuto proposto, ma nel modo di presentarlo: il docente ha ben chiari i rapporti esistenti fra il contenuto e il complesso della sua disciplina, ma non riesce a rendere manifesti tali rapporti ai suoi discenti. Ausubel porta, a questo riguardo, un esempio illuminante: gli esperimenti condotti in laboratorio come se fossero una ricetta da cucina, privati di un'adeguata comprensione dei criteri metodologici e sostanziali di base, ben poco contribuiscono all'acquisizione del metodo scientifico. Infatti il lavoro in laboratorio e la soluzione di problemi sono esperienze genuinamente significative solo se si basano su regole e concetti compresi chiaramente e solo se le operazioni costitutive sono esse stesse significanti.

Esistono nell'educazione musicale esempi di apprendimenti relativi a materiali e attività non significativi? A parte gli elenchi di cui sopra, retaggio di una vecchia e inutile didattica nozionistica, credo che rientrino in questo ambito anche quelle proposte che rendono attivi gli allievi facendo loro compiere diverse esperienze in prima persona ma non prestano sufficiente attenzione al momento della riflessione e non sono quindi in grado di sollecitare un'adeguata comprensione dell'esperienza svolta. Un'attività di movimento sulla musica che non renda esplicite le relazioni fra movimenti suggeriti dall'ascolto e strutture musicali rischia di lasciare l'attività nell'ambito dell'intuitività implicita, senza far crescere le competenze dei ragazzi. Ma anche un'attività di improvvisazione cui non segua un'adeguata riflessione sui materiali sonori utilizzati e sui criteri che hanno guidato l'invenzione rischia di lasciare le abilità creative dei discenti a un li-

vello empirico e istintivo da cui potrebbe non scaturire un reale sviluppo delle loro competenze. Possiamo quindi affermare che il *fare* di per sé non garantisce il *capire* e che se pure il *fare* è presupposto necessario di ogni comprensione, il passaggio dall'azione alla rielaborazione cognitiva è un processo di astrazione che l'insegnante ha il compito di stimolare e guidare.

### Possedere un'adeguata rete cognitiva

La seconda condizione perché si verifichi l'apprendimento significativo è, secondo Ausubel, che il discente possieda le conoscenze indispensabili per comprendere il nuovo. Il possesso di un'adeguata rete cognitiva necessaria per affrontare una nuova conoscenza coincide solo in parte con il possesso dei prerequisiti della logica della programmazione per obiettivi che prevede l'acquisizione della conoscenza *a*, cui seguirà quella *b* ecc., secondo una logica di accumulazione progressiva rigorosamente graduale, ma anche un po' artificiosa. Possedere un'adeguata rete cognitiva non significa avere delle conoscenze linearmente intese, ma disporre di una struttura mentale adeguata e capace di modificarsi, aggiustarsi e ristrutturarsi per accogliere la nuova informazione. Analogamente la nuova informazione, per potersi inserire nella rete cognitiva e stimolare il suo aggiustamento, deve rappresentare un nodo culturale capace di integrarsi organicamente con altre conoscenze e di dar vita a un insieme strutturato e ben organizzato di conoscenze. Pontecorvo (1999, p. 33) sostiene che «le conoscenze, sociali e individuali, non si costruiscono come se fossero dei pezzi isolati di informazione, ma come corpi comprensivi di conoscenze che formano un insieme coerente e un modo generale di ragionare [...]; il concetto di molecola è potente perché è parte di un contesto di ragionamento in cui esistono altri strumenti concettuali come atomi, ioni, legami chimici che possono essere utilizzati».

È interessante notare a questo punto, che l'approccio *complesso* all'educazione anticipato da Ausubel, e il suo rifiuto della concezione dell'insegnamento lineare proprio delle teorie sulla programmazione fino agli anni '80, sia uno dei temi dominanti della riflessione pedagogica di questi ultimi tempi (ripreso anche nella didattica dell'insegnamento strumentale da Freschi, 2001). La teorizzazione più nota è quella proposta da Morin, il quale conduce una critica serrata alle concezioni atomistiche della conoscenza e afferma l'urgenza che la scuola sviluppi un pensiero capace di contestualizzare e globalizzare le sue informazioni e le sue conoscenze, giungendo a sostenere che «una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione» (Morin, 1999, p. 19).

Nell'ambito musicale è ormai assodato che ciascuno di noi, a prescindere dai processi di educazione cui è stato formalmente sottoposto, possiede un insieme di conoscenze e di concetti che orientano la sua esperienza musicale, consentendogli ad esempio, di interpretare come *musicali* certe situazioni e come *non mu-*



sicali certe altre e suggerendogli di intervenire *in certi modi* all'interno di alcuni contesti (ad esempio cantando in chiesa durante una funzione liturgica) e *in modi diversi* in altri contesti (ad esempio cantando la sera insieme al gruppo di amici ricordando i tempi passati). Generalmente queste conoscenze si formano in modo spontaneo, attraverso l'osservazione e l'interazione con l'ambiente che ci circonda, in virtù di processi intuitivi del tutto inconsapevoli, come ha mostrato in modo inconfutabile Francès (1959). Ma, indipendentemente dai modi con cui esse si costruiscono, queste conoscenze svolgono un'importante funzione nell'interpretare e dare senso all'esperienza culturale con cui ci confrontiamo (assumo qui le ipotesi di Stefani, 1987).

È chiaro dunque che le idee preesistenti entrano sempre nei processi di acquisizione di nuove conoscenze: possono addirittura impedire l'assimilazione del nuovo, in omaggio a quel principio di conservazione che regola gran parte della nostra vita, o modificare il nuovo contenuto per renderlo compatibile con la rete concettuale preesistente. Se questo succede ci vorrà molto tempo, lavoro ed energie per "scoprire" dove si è verificata l'interferenza, per correggere le vecchie conoscenze e consentire così il nuovo apprendimento. Tempo e fatica che si sarebbero potuti risparmiare se il docente avesse prestato maggior attenzione alla rete cognitiva degli studenti.

L'attenzione per la rete cognitiva degli allievi nasce quindi *anche* dal bisogno di garantire l'efficacia e, se si può usare il termine, la produttività dell'insegnamento poiché la sottovalutazione di ciò che l'individuo sa rischia di complicare enormemente i processi di apprendimento e di vanificare anche le più sofisticate tecniche didattiche. A ciò potremmo aggiungere anche che l'attenzione per la rete cognitiva degli allievi consente di scoprire insospettite conoscenze, gusti, interessi, abilità che, se opportunamente "agganciati", faciliteranno il percorso di apprendimento. In altri termini: le preconoscenze possono interferire negativamente con l'apprendimento, ma possono rappresentare anche un potente motore dei processi educativi. Se solo si presta loro sufficiente attenzione.

## La scelta del discente

L'ultima condizione posta da Ausubel perché si verifichi l'apprendimento significativo è che il discente scelga di assimilare il nuovo contenuto in modo sostanziale e non arbitrario, cioè che sia disponibile a ristrutturare la propria rete cognitiva per integrarvi la nuova conoscenza.

È il richiamo all'azione personale dell'allievo, alla sua voglia e alla sua motivazione a imparare. Ed è infine l'affermazione di una verità fondamentale: il compito dell'insegnante si esaurisce nel predisporre le condizioni ottimali perché l'apprendimento si verifichi, ma nessuno potrà sostituirsi al discente in quello che rappresenta comunque un lavoro esclusivamente suo.

La questione della partecipazione attiva dei sogget-

ti al processo di apprendimento e delle tecniche utili a sollecitare motivazioni e interessi degli studenti non riguarda solo i contenuti, ma anche gli approcci e i metodi. Possiamo certamente riconoscere che sono capaci di agganciare la motivazione degli allievi quei contenuti che appartengono a loro e, in qualche misura, parlano di loro stessi. In questa direzione si muovono molte proposte che scelgono come punto di partenza del percorso proprio la musica giovanile (ad esempio, Ferrari, Strobino, 1994). Ma se riesce a collegarsi all'esperienza e al sapere degli allievi, ogni concetto-chiave dell'esperienza musicale è in grado di sollecitarne motivazioni e voglia di partecipare. Insieme ai suoi studenti Franca Ferrari ha realizzato e descritto un percorso che ruota intorno al concetto di melodia romantica, che, a prima vista, potrebbe sembrare quanto di più lontano possa esserci da interessi, gusti e valori dei ragazzi di oggi. Il percorso riesce invece a collegare saldamente un concetto centrale dell'esperienza musicale, il *romantico*, alla realtà quotidiana dei ragazzi attraverso la domanda di avvio: *cosa si intende comunemente oggi per melodia romantica?* (Studenti della scuola di didattica della musica, Ferrari, 2000).

Il problema centrale della didattica sembra dunque essere *come* collegarsi alla struttura concettuale dei discenti. Il *brainstorming*, le attività di discussione guidata o le esperienze di espressione libera (le attività di disegno, di movimento e l'invenzione di storie a partire dall'ascolto della musica) in cui l'insegnante assume il ruolo di osservatore, consentono di far emergere la rete concettuale preesistente e rappresentano quindi tecniche utili per avviare ogni nuovo apprendimento.

Chiedendo ai ragazzi una partecipazione attiva al progetto educativo, queste tecniche possono creare motivazione alle fasi successive del lavoro. Anche l'utilizzo di materiali noti, come canzoni e brani conosciuti e amati dagli studenti, facilita l'appropriazione e l'integrazione dei nuovi contenuti proposti, così come l'uso di criteri generali e non specifici, quali sono quelli di ripetizione, contrasto e variazione – studiati sperimentalmente da Imberty (1981) e proposti per l'analisi del discorso musicale anche nell'ambito dell'educazione musicale (Della Casa, 1985).

In generale è sempre vero che il ricorso ad altri ambiti del sapere già conosciuti dai soggetti consente la moltiplicazione dei punti di ancoraggio della nuova conoscenza alla rete cognitiva.

Una seconda osservazione: la rete concettuale posseduta da ciascuno è ben strutturata giacché si è costruita per successivi aggiustamenti, sulla base delle esperienze effettivamente compiute ed elaborate; perché si verifichi l'apprendimento tale struttura deve essere modificata dal soggetto stesso. Si tratta di un'operazione complessa che può essere enormemente facilitata dall'adozione del metodo operativo, del *problem solving* e di tutte le tecniche riconducibili all'apprendimento per scoperta, strumenti privilegiati per stimolare la ristrutturazione delle proprie reti cognitive, almeno fino al termine della fase delle operazioni concrete che Piaget colloca intorno ai 12 anni. Ma anche successivamente, quando il pensiero astratto con-

sente all'individuo di operare sui concetti senza manipolarli concretamente, l'operatività, intesa come possibilità di rielaborare gli oggetti della conoscenza, permette di integrare il nuovo contenuto nella propria rete cognitiva stabilendo relazioni significative fra il nuovo e ciò che è già conosciuto. Alcuni studenti sono autonomamente in grado di compiere tali operazioni ma non tutti. L'insegnante può dunque svolgere un ruolo importante in questa fase, proponendo e insegnando le tecniche che sollecitano la rielaborazione personale, come imparare a estrapolare da un testo, da una discussione o da un'esperienza i concetti chiave, metterli in relazione, elaborare schemi riassuntivi e mappe concettuali (secondo le indicazioni fornite da Novak e Gowin, 1989), imparare a riformulare la nuova conoscenza nel proprio lessico dicendo la stessa cosa in modi diversi, imparare a produrre formulazioni chiare e non ambigue ecc.

### Il carattere ricorsivo degli apprendimenti complessi

La complessità è caratteristica propria dei contenuti significativi, che infatti intrattengono numerose relazioni con l'intero ambito disciplinare cui appartengono; la loro acquisizione comporta necessariamente la comprensione di questo insieme complesso di relazioni. Ne consegue che l'apprendimento di un contenuto complesso ha carattere ricorsivo. Il raggiungimento di una effettiva competenza, cioè di una prestazione esperta in un qualsiasi campo, è infatti questione lenta e complessa che non può essere pensata in termini di *tutto-orientamento*, come avviene nella logica della programmazione per obiettivi rigidamente intesa; la transizione dalla condizione di inesperto a quella di esperto implica progressivi adattamenti e l'acquisizione di conoscenze e abilità che sono necessariamente il risultato di una lunga applicazione (Boscolo, 1997, p. 267).

Non è difficile mostrare che i concetti importanti dell'esperienza musicale sono sempre concetti complessi, poiché intrattengono una miriade di relazioni con l'intera esperienza musicale. Ne è un esempio lo stesso concetto di evento sonoro il quale, per essere compreso, necessita di molteplici prospettive di indagine che interagiscono fra loro e si influenzano reciprocamente. Ogni suono infatti è un evento da *percepire*, attraverso le categorie analitiche proprie della percezione musicale. È altrettanto vero però che la percezione risente di più elementi e isolarne uno solo può risultare complicato (vedi ad esempio quello che succede con l'altezza, la cui percezione è influenzata in modo significativo da fattori timbrici). Un evento sonoro è anche un oggetto da *interpretare*, da leggere cioè nella pluralità dei rapporti che intrattiene con l'intera esperienza umana, di cui è un indicatore prezioso e insostituibile. Un suono è infatti sempre anche un'evocazione, un'immagine, un'atmosfera espressiva, un'emozione; e sappiamo che una didattica corretta si lancia sempre alla ricerca delle relazioni fra atmosfere espressive e tratti sonori, pur evitando ogni corrispondenza univoca fra sensi e dati sonori, fra im-

magini e tratti percettivi dell'evento musicale (Tafari, 1995). Ma un evento sonoro è anche un oggetto da *eseguire*: e qui entrano in gioco le molteplici caratteristiche dell'evento sonoro che, nell'atto esecutivo, si presenta come un intreccio di fattori ritmici, melodici, timbrici, dinamici ecc. la cui padronanza complessiva è indispensabile per dar luogo a una buona esecuzione. E infine un suono è anche un oggetto da riutilizzare creativamente nell'*invenzione* musicale, mettendo in gioco la propria originalità, ma anche usando tutte le proprie conoscenze e abilità in ordine all'espressività, ai criteri costruttivi, alla capacità di manipolare e controllare i tratti caratteristici dei fatti sonori.

Questa complessità è spesso sottovalutata da una didattica che ritiene che l'apprendimento sia facilitato dalla segmentazione del contenuto da apprendere in piccole unità, più semplici da affrontare e, di conseguenza, da imparare. La programmazione per obiettivi ha insegnato che in questo modo il processo di insegnamento e apprendimento è più facilmente controllabile, che gli apprendimenti possono essere verificati al fine di predisporre gli eventuali correttivi ecc. Già Ausubel affermava che la didattica per piccole unità è largamente insoddisfacente, perché tende a frammentare le idee presentate nel programma in modo tale che i loro reciproci rapporti restano oscuri e la loro struttura logica è distrutta. Se la frammentazione del contenuto può servire ad assicurare la padronanza delle unità costitutive del compito, questo avviene a spese della comprensione della logica complessiva della disciplina di cui esse fanno parte.

Per evitare i rischi della frammentazione eccessiva bisogna immaginare un progetto educativo nel quale i diversi aspetti dell'esperienza musicale siano presenti e collegati fra loro e nel quale le relazioni fra i diversi concetti siano ben esplicitate. È questa una delle idee che ispirano la didattica per progetti che, rifuggendo da un'impostazione eccessivamente frammentata, propone di ipotizzare situazioni educative complesse nelle quali la perdita di gradualità e sistematicità è ampiamente compensata dalla significatività dell'ambiente di apprendimento (Mazzoli, 1997). Ma questa è anche l'ipotesi di fondo della didattica per concetti.

### Didattica per concetti e educazione musicale

Una delle perplessità che la didattica per concetti solleva all'interno delle discipline espressive è l'impossibilità di trovare negli ambiti artistici dei concetti che abbiano la stessa rigorosa definizione di quelli su cui si fondano le discipline scientifiche. I concetti musicali, si obietta giustamente, sono sfumati e non hanno la stessa sistematicità e definitezza, ad esempio, di quelli matematici. Il che non significa però che in musica non esistano concetti-chiave, piuttosto che i concetti non vadano intesi in modo astratto, ma all'interno della concreta esperienza musicale nella quale essi si inverano e trovano la loro ragion d'essere, orientando le aspettative dei soggetti implicati nell'esperienza. È Bruner (1976) a ricordare che il valore cognitivo dei

processi di concettualizzazione consiste soprattutto nella possibilità di anticipare l'esperienza, andando oltre il dato immediato. E in questa direzione si muove da tempo, anche in altri ambiti disciplinari, la didattica più sensibile alla dimensione contestuale dell'esperienza educativa cioè al suo essere strettamente legata alla cultura e al contesto in cui si svolge (Pontecorvo, 1999).

La logica della programmazione per obiettivi pone al centro del processo di insegnamento l'acquisizione di abilità e/o di conoscenze; i materiali utilizzati (ascolti, brani da eseguire, partiture, danze, filastrocche ecc.) sono funzionali all'obiettivo di apprendimento, in quanto rappresentano delle esemplificazioni della conoscenza da acquisire e/o dell'abilità da sviluppare. Ma ogni materiale musicale costituisce in realtà un vero e proprio crocevia dell'esperienza: ogni evento sonoro-musicale è infatti un insieme di tratti sonori, da percepire e/o eseguire, si ricollega a sensi, funzioni, contesti, in breve alla vita dell'uomo in un determinato ambiente, e rappresenta anche uno stimolo per successive invenzioni. La sua riduzione a *esempio* del concetto da acquisire produce una semplificazione che, frammentando l'esperienza musicale, occulta le relazioni che il concetto intrattiene con il più complesso mondo musicale. Viceversa, seguire le diverse piste di indagine che ogni materiale presenta, offre la possibilità di entrare nel vivo dell'esperienza musicale e di comprenderne l'essenza. Vedremo come ciò si ripercuote sulla didattica per concetti quando essa viene adottata nell'educazione musicale.

L'operazione preliminare della costruzione di un percorso secondo la logica della didattica per concetti è la definizione della mappa del concetto intorno a cui si vuole lavorare. Se infatti apprendere significa ampliare e ristrutturare le proprie reti concettuali, insegnare significa creare le opportunità perché ciò avvenga; in altri termini, per guidare il processo di apprendimento, l'insegnante deve innanzitutto chiarire a se stesso l'organizzazione concettuale della propria disciplina e, in essa, del particolare ambito di cui intende occuparsi per definirne i concetti importanti, le relazioni possibili fra di essi, le conseguenze che possono derivare dall'espansione di una parte della rete. Per aiutare i ragazzi a *capire via via che si fa* bisogna dunque che gli insegnanti *capiscano prima di proporre il fare* (Caravita, 1998).

In seguito l'insegnante avvia la *conversazione clinica* che rappresenta propriamente il momento dell'indagine sullo stato della rete cognitiva degli studenti. Sollecitati dalle domande dell'insegnante, gli studenti riflettono sul concetto su cui si lavorerà, rivelando cosa ne pensano e quali connessioni sono in grado di operare fra esso e altri nodi della rete concettuale. A partire dalla *matrice cognitiva*, vale a dire dalla mappa concettuale posseduta dagli alunni all'inizio del percorso didattico, l'insegnante elabora il proprio progetto di lavoro, strutturato in fasi che vengono definite *blocchi* (Azzali, 1992) e il cui obiettivo non è tanto l'acquisizione di abilità o conoscenze specifiche, quanto l'appropriazione di un concetto dato, appropriazione che richiede sia la comprensione del concet-

to e delle sue relazioni con la rete concettuale della disciplina sia la capacità di usarlo all'interno di esperienze concrete.

Facciamo un esempio in musica a partire dal concetto di pulsazione, uno dei concetti centrali dell'esperienza musicale e anche uno dei primi affrontati nell'esperienza scolastica, ipotizzando un percorso impostato secondo la logica della didattica per concetti destinato a una quarta elementare. A monte del percorso sta la redazione da parte dell'insegnante della mappa concettuale relativa al concetto di pulsazione, mappa che deve essere elaborata con un occhio attento alla complessità dell'esperienza musicale, evitando di sottovalutare alcune dimensioni a scapito di altre. Scopo della mappa iniziale è quello di definire un quadro reticolare e organico delle nuove conoscenze da acquisire, all'interno del quale possano prodursi apprendimenti significativi. Ciò richiede da una parte la riflessione sul ruolo che il concetto di pulsazione assume in musica, dall'altra la riflessione sulle caratteristiche proprie dei soggetti cui si rivolge il percorso, in modo che la rete concettuale che emerge dalla mappa sia non solo corretta, ma anche alla portata effettiva dei discenti. Contesti educativi differenti richiederanno dunque mappe concettuali differenti.

Poiché il percorso qui proposto è rivolto a una quarta elementare, la definizione iniziale della mappa concettuale risente inevitabilmente di questa destinazione (tabella 1). La mappa mette in evidenza il ruolo della pulsazione nella musica occidentale – e in particolare nella musica per danza e nei repertori infantili come giochi cantati, filastrocche, canzoni – il suo rappresentare la forma più elementare di accompagnamento – e di partecipazione – a un evento musicale, la sua capacità di inscrivere le aspettative degli ascoltatori in un orizzonte di ordine e prevedibilità, insieme alla caratteristica che più le è propria che è quella di sollecitare condotte motorie che, come ha mostrato Dalcroze, sono in grado di incrementare le abilità ritmiche. Inoltre la mappa collega il concetto di pulsazione a quello di metro (che tanta importanza ha nelle danze collettive tradizionali che rappresentano uno dei materiali più efficaci per lo sviluppo delle abilità di sincronizzazione ritmico-motoria nella scuola di base) e a quello di ritmo, vale a dire alla combinazione delle diverse figure di durata che costituisce la superficie di ciascun evento musicale, la sua impronta e il suo marchio distintivo.

Dunque il lavoro di individuazione e definizione della mappa concettuale procede di pari passo con l'individuazione dei materiali musicali sui quali si lavorerà.

È ovviamente possibile predisporre più mappe concettuali relative a ciascun concetto anche all'interno dello stesso contesto educativo, perché l'utilizzo di materiali differenti mette in evidenza una rete concettuale differente. Va tenuto presente che il percorso didattico, pur senza perdere di vista l'obiettivo centrale dell'attività, è arricchito e reso significativo proprio dall'attenzione prestata ai concetti implicati dai materiali usati, i quali rappresentano una parte integrante del processo di apprendimento.

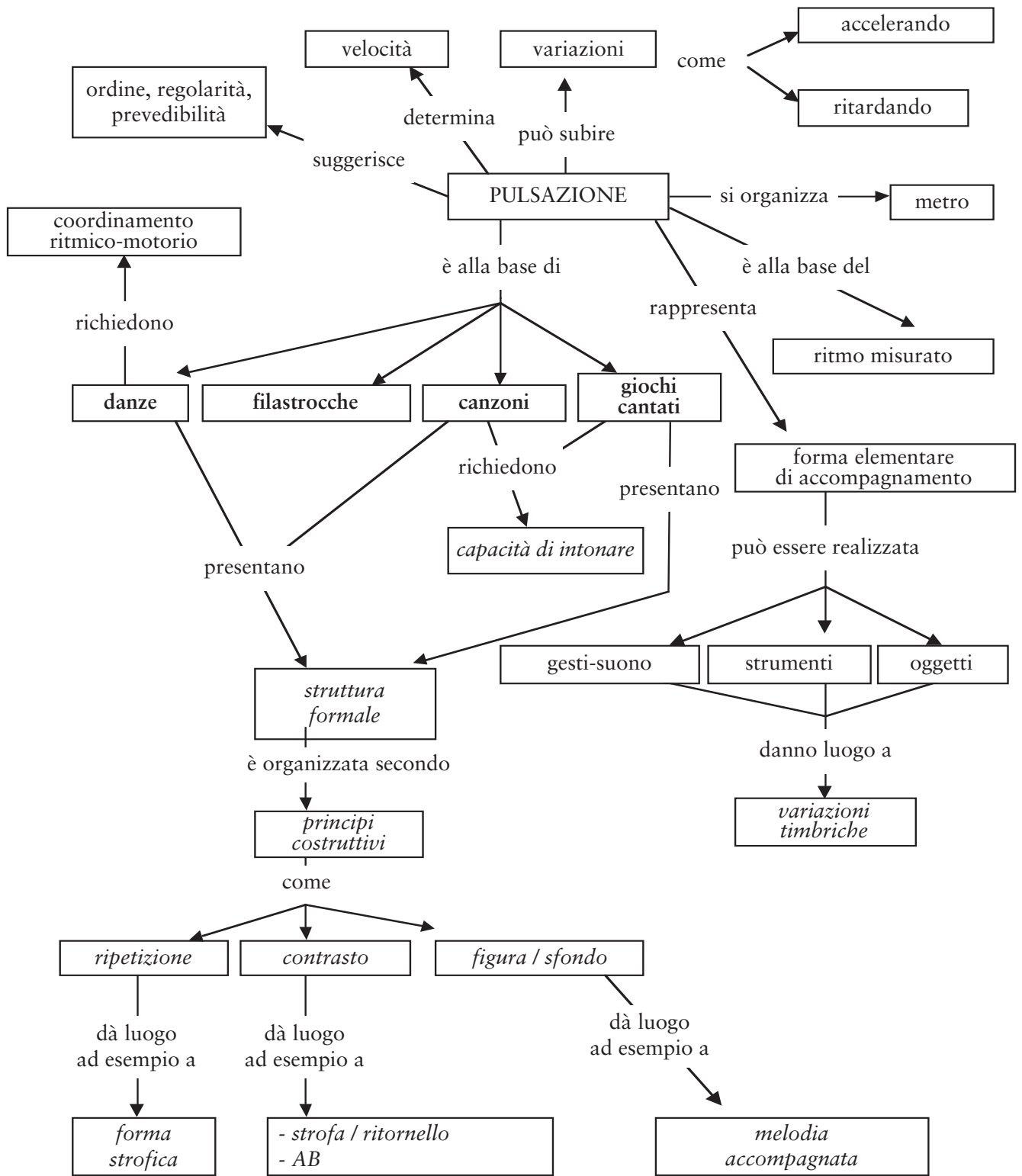


Tabella 1: Mappa dei concetti collegati alla pulsazione per una quarta elementare: in grassetto sono indicati i materiali usati per le attività e in corsivo i concetti correlati a ciascun materiale. La mappa qui proposta, elaborata secondo le indicazioni fornite in Novak e Gowin (1989), è solo esemplificativa: infatti ogni concetto centrale della disciplina può essere funzionalmente correlato a molti altri, non solo a quelli evidenziati. Ogni percorso può collegare questi o altri concetti.

Parallelamente alla stesura della mappa concettuale relativa alla pulsazione, l'insegnante deve preparare anche la mappa degli apprendimenti legati a tale concetto, vale a dire l'insieme delle conoscenze e delle abilità che l'allievo dovrà aver acquisito al termine del percorso didattico: essere in grado di riconoscere la

pulsazione e individuarla all'ascolto, di sincronizzarsi con essa, di mantenerla autonomamente – cioè in assenza di uno stimolo esterno – nell'esecuzione di materiali musicali diversi, di comprendere il contributo che essa dà all'espressività generale del brano, di usarla creativamente all'interno delle proprie invenzioni

musicali e, ovviamente, di fornirne una definizione.

Dalla tabella 2, che elenca gli apprendimenti relativi alla pulsazione nel percorso didattico della quarta elementare, risulta chiaro come l'acquisizione di tale concetto richieda la messa in gioco di molte abilità e conoscenze che si formano a contatto con materiali diversi: ascolti, canzoni, filastrocche, danze popolari, giochi e partiture ritmiche ecc.

Solo molteplici attività (e qui siamo alla fase della progettazione vera e propria delle attività che daranno vita al percorso didattico) consentiranno agli allievi di appropriarsi effettivamente del concetto di pulsazione cui si avvicineranno mediante prospettive differenti, sviluppando specifiche abilità e acquisendo specifiche conoscenze. A questo punto siamo dunque passati al progetto di lavoro vero e proprio, cioè alla esplicitazione delle diverse esperienze che verranno proposte agli allievi. Ma, se seguiamo la lezione di Ausubel, prima di passare a questa fase è necessario verificare lo stato della rete concettuale posseduta dagli allievi. Questa verifica si compie sia attraverso la *conversazione clinica*, la discussione collettiva nella quale ciascuno esprime quello che pensa e conosce relativamente al contenuto proposto, sia attraverso l'osservazione da parte dell'insegnante del comportamento motorio, verbale e grafico degli allievi durante le attività proposte nella fase iniziale del lavoro, osservazione che consente di acquisire numerose informazioni relativamente allo stato della rete concettuale posseduta dagli allievi. L'osservazione e la verifica dello sta-

to della rete concettuale degli allievi non si limita alla fase iniziale del lavoro: durante lo svolgimento delle attività, continuando a osservare il comportamento degli allievi e stimolando la loro partecipazione attiva, l'insegnante verifica i cambiamenti intervenuti e, sulla base delle osservazioni compiute, può decidere quali aggiustamenti apportare al suo progetto di lavoro.

L'insieme delle esperienze effettivamente condotte, rafforzandosi e integrandosi a vicenda, permetterà un'acquisizione stabile e duratura delle conoscenze e delle abilità legate alla pulsazione. E consentirà anche di divertirsi ed emozionarsi mentre si vivono esperienze musicali reali.

Nella didattica per concetti il progetto educativo prevede più percorsi organizzati intorno a diversi nuclei tematici e a diversi materiali (*i blocchi*). Nel nostro esempio possono essere individuati tre nuclei tematici:

- attività di movimento e attività di apprendimento ed esecuzione di danze collettive;
- attività di esecuzione di filastrocche e di canzoni da arricchire con l'invenzione e l'esecuzione di accompagnamenti diversi;
- esperienze di esecuzione, manipolazione e invenzione di giochi e partiture ritmiche.

Ogni percorso sviluppa conoscenze e abilità diverse relative alla pulsazione; l'insieme dei diversi percorsi e delle esperienze realizzate dovrebbe consentire l'acquisizione complessiva del concetto. Di seguito illustro un esempio di lavoro relativo al primo blocco.

<p><b>PERCEPIRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere la presenza/assenza della pulsazione</li> <li>• Individuare velocità diverse (<b>velocità</b>)</li> <li>• Individuare modificazioni nella velocità progressive o graduali (<b>accelerando/ritardando</b>)</li> </ul>	<p><b>INVENTARE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creare accompagnamenti basati sulla pulsazione (<b>criteri costruttivi: melodia/accompagnamento; introduzione/conclusione</b>)</li> <li>• Strumentare la pulsazione utilizzando oggetti, gesti-suono, strumenti (<b>variazioni timbriche</b>)</li> </ul>	
<p><b>ESEGUIRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sincronizzarsi con la pulsazione di una musica ascoltata <ul style="list-style-type: none"> <li>- eseguire semplici danze (<b>frasi melodiche; criteri costruttivi: ripetizione, contrasto</b>)</li> <li>- eseguire giochi cantati (<b>intonazione; frasi melodiche; criteri costruttivi: ripetizione e contrasto</b>)</li> </ul> </li> <li>• Mantenere autonomamente la pulsazione <ul style="list-style-type: none"> <li>- durante un canto</li> <li>- eseguendo giochi e attività ritmiche</li> <li>- leggendo semplici partiture</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Pulsazione</b></p>	<p><b>INTERPRETARE</b></p> <p>Individuare espressività diverse legate a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- presenza/assenza della pulsazione</li> <li>- <b>velocità</b></li> <li>- cambiamenti graduali (<b>accelerando/ritardando</b>)</li> </ul>
<p><b>RAPPRESENTARE</b></p> <p>Rappresentare graficamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la regolarità della pulsazione</li> <li>• altri fattori sonori legati alla pulsazione: <ul style="list-style-type: none"> <li>- forte/piano (<b>intensità</b>)</li> <li>- pesante/leggero, morbido/secco, liscio/ruvido ecc. (<b>timbro</b>)</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>DEFINIRE</b></p> <p>Fornire una definizione verbale</p>	

Tabella 2: L'apprendimento del concetto di pulsazione. Obiettivi del percorso didattico in una quarta elementare. Mappa delle abilità implicate e dei concetti correlati (in grassetto)

## Cassandra



Il percorso qui descritto ruota intorno a una danza rinascimentale, *Cassandra*, ed è stato realizzato in una quarta elementare.

All'inizio ho proposto ai bambini di ascoltare due brani (*Cassandra* e *Lux aeterna* di Ligeti) muovendosi liberamente sulla musica. I due brani contengono una pulsazione evidente, l'altro l'assenza di una struttura ritmica regolare sottostante. Con questa attività volevo che gli allievi si confrontassero con la presenza/assenza della pulsazione, con i concetti di regolarità e irregolarità e con le abilità relative alla sincronizzazione. Semplicemente osservando le loro reazioni ho potuto così compiere le prime rilevazioni in ordine a diversi aspetti. I comportamenti dei bambini infatti mostravano in primo luogo l'adozione di diverse condotte, riconducibili a quelle descritte da Delalande (1993): c'era chi mimava il gesto di suonare il flauto o di cantare (condotta di regole), chi si muoveva a tempo sulla musica (condotta senso-motoria), chi riproduceva con il movimento delle braccia le agili acrobazie ritmiche del flauto (ancora la condotta di regole), chi assumeva le movenze e la postura di un cortigiano d'altri tempi o mimava situazioni immaginarie (condotta simbolica). Ho potuto osservare anche abilità e difficoltà nel coordinamento motorio (ricordo un bambino in particolare che si era guadagnato il soprannome "Ricottino" per la sua tendenza a finire sempre in terra), differenti livelli di piacere ma anche di disagio nello svolgere un'attività insolita, la tendenza a lavorare da soli o a cercare il coinvolgimento dei compagni, la capacità o meno di concentrarsi sulla musica seguendone lo svolgimento effettivo, la capacità di variare il movimento in funzione della presenza/assenza di una pulsazione, la propensione a fissare l'attenzione su un solo aspetto della musica o a modificare le proprie centrazioni percettive ecc.

La successiva discussione sull'esperienza – mirata anche a individuare le atmosfere espressive dei due brani e i sentimenti suscitati nei bambini – mi ha consentito di verificare lo stato delle loro conoscenze e la loro capacità di collegare la presenza della pulsazione a regolarità e prevedibilità e l'assenza della pulsazione a irregolarità e imprevedibilità. In queste due prime fasi del lavoro non sono intervenuta a confermare o sanzionare alcuni comportamenti o alcune affermazioni piuttosto che altri, ma, seguendo l'impostazione della didattica per concetti, mi sono limitata ad accogliere ciò che i bambini facevano o dicevano, cercando sia di capire quale fossero le loro ragioni sia di immaginare come avrei potuto procedere con il lavoro.

A un successivo ascolto di *Cassandra*, ho indicato alcuni movimenti realizzati dai bambini (sulla pulsazione, sul raddoppio, su ritmi particolari ecc.) all'attenzione di tutti e ho proposto di copiarli. Nella discussione seguita (sono state trovate difficoltà con alcuni movimenti e perché? quali movimenti sembrano

più appropriati al brano e perché? quali ambientazioni evoca?) ho guidato il percorso di messa in relazione delle strutture sonore della musica con le dimensioni espressive proprie del brano e, confermando le ipotesi sorte durante la discussione, ho detto agli allievi che *Cassandra* è una danza rinascimentale, dando così avvio a molte domande curiose sul senso della danza in quel periodo, sulle feste, l'abbigliamento, il rapporto fra i sessi ecc., domande che hanno poi trovato risposta in successive lezioni, anche grazie alle loro ricerche di documenti di diverso tipo. Ho poi chiarito il concetto di pulsazione come struttura regolare sottostante l'organizzazione ritmica del brano.

Per impararne la coreografia ho proposto ai bambini di muoversi ancora liberamente sulla musica, invertendo però la direzione del movimento ogni volta che la melodia termina. Inoltre ho chiesto loro:

- di individuare su quante differenti melodie è costruita la danza e quante volte ciascuna si ripete;
- di valutare se le due melodie su cui è costruita la danza hanno uguale durata.

Le domande miravano a far cogliere la particolare struttura melodica di *Cassandra* e a portare l'attenzione sui concetti di ripetizione e di contrasto – e il loro uso – in questa musica. L'attività ci ha consentito anche di rappresentare con le lettere la struttura della danza. Infine ho chiesto di individuare a quale strumento è affidato l'accompagnamento sottolineando così il concetto di melodia/accompagnamento e quello più generale di figura/sfondo.

Ho insegnato il passo di base della danza (due passi laterali a sinistra e due più piccoli a destra) chiedendo agli allievi di provare a eseguirlo sulla musica. Provando, i bambini si sono accorti dell'asimmetria della struttura melodica e, con successive indicazioni (sapete che la frase melodica termina sempre con due passi laterali a destra), sono riusciti a ricostruirne da soli l'esatta coreografia.

A questo punto i bambini cantavano già per imitazione la melodia ascoltata tante volte e così, anche sulla scorta dell'ascolto di una diversa versione della danza, cantata in francese da una voce maschile, ho proposto loro di scrivere un testo sulla melodia, ispirandosi al contesto evocato dalla musica, e di provare a ballare la danza sulla canzone inventata e cantata da loro stessi. Questa attività ci ha costretto a confrontarci con il ritmo della musica e, soprattutto, con i suoi accenti che avrebbero dovuto coincidere con quelli del testo verbale. Compito difficile, che ci ha costretto a qualche inevitabile aggiustamento, utile proprio in quanto consapevole.

Ovviamente abbiamo poi cercato un modo per accompagnare la canzone con gli strumenti a disposizione, provando anche di mettere a punto una introduzione (per consentire ai ballerini di cominciare tutti assieme) e una conclusione. E abbiamo eseguito la danza divisi in due gruppi: i cantanti-ballerini e gli strumentisti accompagnatori.

Ecco il testo inventato dai bambini:

*Bella regina dormi beatamente / Nel tuo gran letto ricolmo di ghirlande.*

*E stai sognando uccelli colorati che in gran fretta volano verso il mare (2 volte).*

*Sciogli i capelli biondi come la sabbia / E indossa in fretta l'abito della festa.*

*Sono un soldato che torna dalla guerra oggi ho l'onore di stare accanto a te (2 volte).*

*Dammi la mano, scendiamo lo scalone, / Ho un regalo che ti farà piacere.*

*È una collana che ti starà a pennello e, vedrai, molto ti donerà (2 volte).*

In questo percorso la danza proposta ha caratteristiche particolari che stimolano la riflessione intorno a diversi aspetti dell'esperienza musicale e ai relativi concetti: la presenza del flauto dolce come solista che fa risaltare l'organizzazione melodia/accompagnamento, la ripetizione costante di due frasi melodiche diverse, l'asimmetria della seconda frase melodica che complica un poco l'esecuzione della danza e rende necessaria l'attenzione percettiva alla struttura melodica, rappresentano degli aspetti musicali interessanti, facilmente percepibili e comprensibili dai bambini ai quali il percorso è rivolto. L'analisi della struttura interna delle due parti della musica (la prima costituita da due battute di quattro quarti che si ripetono due volte; la seconda – anch'essa ripetuta due volte – di quattro battute in cui una di due quarti) è stata utile per eseguire correttamente la danza, la cui coreografia rispecchia esattamente l'articolazione interna della musica. Anzi è stato proprio il tentativo di ballare la danza, utilizzando i passi e le regole proposte dall'insegnante, a focalizzare l'attenzione sull'asimmetria della melodia e a portare alla scoperta autonoma della piccola variante che caratterizza la danza (un solo passo laterale a sinistra in corrispondenza della battuta anomala).

È evidente che, come quasi sempre succede, la danza che proponiamo di ballare per sviluppare le capacità di sincronizzazione dei nostri allievi, è un brano musicale nel quale giocano un ruolo essenziale molti fattori. Quando insegniamo una danza, indichiamo ai nostri allievi il numero dei passi in avanti, quelli indietro e così via. Ma poi, una volta acquisite le strutture coreografiche, chiediamo ai nostri allievi di ballare "seguendo la musica", cioè di guidare i propri movimenti ascoltando la musica, prevedendo i cambiamenti della melodia, le ripetizioni, i ritorni, la chiusa finale ecc. Lavoriamo dunque su tutti quegli aspetti della musica che risultano importanti nell'esecuzione musicalmente corretta della danza: il rapporto melodia/accompagnamento, la strutturazione in strofe, i procedimenti costruttivi di ripetizione e contrasto sui quali la danza si basa ecc. Nel nostro caso è stato inoltre utile indagare il contesto nel quale è nata la danza per poter assumere una gestualità e una postura adeguate.

È facile osservare che questo percorso (a cui devono comunque affiancarsi gli altri previsti che, attraverso l'uso di altri materiali, metteranno in gioco conoscenze e abilità differenti e, insieme, consentiranno agli allievi di sviluppare tutte le competenze legate alla pulsazione) risulta più complesso, e forse più lungo, di un'unità didattica costruita secondo la logica della programma-

zione per obiettivi. D'altra parte, in questo percorso, gli alunni si confrontano anche con altri concetti messi in gioco dalle attività e dai materiali proposti e, credo, acquisiscono non solo delle competenze tecniche, ma possono sviluppare la loro musicalità, globalmente intesa. Inoltre, se la verifica dell'apprendimento si compirà principalmente sul concetto di pulsazione e delle abilità a esso collegate, l'insieme delle esperienze compiute rappresenta un patrimonio cui si potrà attingere nelle successive esperienze d'apprendimento, secondo la logica dell'apprendimento ricorsivo.

#### Bibliografia

- AUSUBEL D.P., 1998, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli (ed. or. 1995, prima edizione 1968).
- AZZALI F., 1992, "La programmazione per concetti e il ruolo formativo dei contenuti", in *Musica Domani*, n. 83, Ricordi, Milano.
- BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino.
- BRUNER J.S., 1976, *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma (ed. or. 1973).
- CARAVITA S., 1998, *Mappe concettuali e programmazione didattica* in BRANCHESI L., LOSITO B. (a cura di), *Formazione innovazione didattica. Imparare dall'esperienza*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati.
- CRISPIANI P., SERIO N. (a cura di), 1996, *Manifesto sulla progettazione*, Armando, Roma.
- DELANDE F., 1993, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.
- DELLA CASA M., 1985, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna.
- DERIU R., 2000, "Intorno al concetto di competenza musicale", in *Musica Domani*, n.116, EDT, Torino.
- FERRARI F., STROBINO E., 1994, *Imparerock? A scuola con la popular music*, Ricordi, Milano.
- FRAISSE P., 1979, *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma, (ed. or. 1974).
- FRANCÈS R., 1959, *La perception de la musique*, Vrin, Paris.
- FRESCHI A.M. (a cura di), 2001, *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità / complessità* EDT, Torino.
- IMBERTY M., 1981, *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*, Bordas, Paris (trad. it., *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi Unicopli, 1990).
- JAQUES-DALCROZE E., 1919, *Ritmo, musica, educazione*, Hoepli, Milano.
- MAZZOLI F. (a cura di), 1997, *Musica per gioco. Educazione musicale e progetto*, Edt, Torino.
- MORIN E., 1999, *La tête bien faite*, Du Seuil, Paris (trad. it., *La testa ben fatta*, Cortina, 2000).
- NOVAK, J.D., GOWIN D.B., 1989, *Imparando a imparare*, SEI, Torino (ed. or. 1984).
- PIAGET J., 1964, *Six études de Psychologie*, Gonthier, Paris, (trad. it., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri saggi*, Einaudi, 1967).
- PONTECORVO C., 1983, *Concettualizzazione e insegnamento*, in PONTECORVO C. (a cura di), *Concetti e conoscenza*, Loescher, Torino.
- PONTECORVO C. (a cura di), 1999, *Manuale di Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- STEFANI G., 1987, *Il segno della musica*, Sellerio, Palermo.
- STUDENTI della scuola di didattica della musica, FERRARI F., 2000, *Romantiche melodie. La classe come équipe di ricerca nell'elaborazione di una mappa concettuale*, in TAFURI J. (a cura di), *La ricerca per la didattica musicale. Atti del convegno Siem*, Quaderni della Siem, 2/2000.
- TAFURI J., 1995, *Educazione musicale. Teorie, tecniche pratiche*, EDT, Torino.

# Patchworks sonori

*Una quinta elementare sperimenta un progetto di composizione empirica, basato sull'assemblaggio di suoni concreti raccolti dai bambini, strutturati attraverso l'aiuto dell'insegnante e del computer.*

MARIA GRAZIA BELLIA

Il patchwork come tecnica compositiva, che ha illustri precedenti nella musica del secolo XX, può essere utilizzato per la sua valenza didattica: si parte dall'osservazione attenta del paesaggio sonoro circostante, per giungere a una prima riflessione sui principi che governano la strutturazione di un oggetto musicale.

Ciò è possibile perché in questa attività i bambini sono stimolati a compiere in proprio esperimenti di composizione, seguendo un percorso che include il rinvenimento del materiale sonoro, la sua analisi, il sezionamento e il montaggio dei materiali così trattati in un oggetto musicale (brano) che si sviluppa nel tempo. Si tratta in definitiva di sperimentare le azioni compiute da qualsiasi compositore professionista.

L'uso di materiali grezzi, quali appunto i suoni concreti dell'ambiente circostante, permette di attuare un approccio concettualmente semplice ed efficace al principio di invenzione nella musica (*inventio*, secondo la terminologia dell'*Ars oratoria* che, ricordiamolo, sta alla base della moderna scienza della composizione musicale). Allo stesso tempo, l'uso di applicazioni informatiche di facile impiego consente al bambino di lavorare in prima persona al montaggio dei materiali prescelti, prendendo così confidenza con il secondo basilare principio della composizione musicale, l'elaborazione (*dispositio*). Lavorare in questo modo significa anche offrire agli allievi un'esperienza diretta relativa alla libertà insita nell'atto creativo, alla possibilità di fare musica a partire da tutto ciò che si vuole. Il materiale sonoro è solo un pretesto, la scintilla, la motivazione.

Quanto detto riguarda aspetti concernenti la concettualizzazione delle strutture musicali, e quindi lo sviluppo delle facoltà intellettuali a essa associate. Parallelamente, questa attività mira a sviluppare quegli aspetti della relazione fra uomo e musica che afferiscono più propriamente alla sfera emozionale e immaginativa. In particolare si vuole concentrare l'attenzione sulla capacità che gli oggetti sonori hanno di fungere da segnali che rimandano a esperienze emotive indipendenti, ma liberamente associate a essi nell'atto

della fruizione estetica. L'attività proposta potrebbe quindi essere sintetizzata in "raccontare con la musica per ricordare". L'uso della registrazione assume in quest'attività un valore creativo, in quanto spunto per elaborare composizioni originali. Il percorso complessivo consente all'insegnante di educazione musicale di affrontare in maniera elementare e con estrema facilità anche argomenti complessi: il concetto di polifonia, l'uso del silenzio, la struttura di un brano e quindi anche la forma in musica.

L'esperienza che qui si racconta è stata realizzata con i bambini della classe V C della scuola elementare statale "Malaspina" di Roma, nell'ambito del progetto sperimentale *Racconto in musica*, nell'anno scolastico 2002/2003.

## Prerequisiti

«Fino al momento in cui il bambino non avrà ancora del tutto sviluppato la capacità del pensiero astratto, cosa che avviene solitamente dopo i dieci anni, egli non sarà in grado di comprendere pienamente la struttura formale di una composizione».<sup>1</sup>

In particolare il bambino ha difficoltà a percepire la "profondità" di una composizione musicale prodotta dalla contemporaneità degli eventi sonori. Questa abilità può essere sviluppata attirando l'attenzione del bambino sulla simultaneità degli eventi sonori, in un qualsiasi contesto sonoro di vita quotidiana.

Prendere nota degli eventi sonori percepiti in un tempo limitato e in un determinato contesto è un utile esercizio che, se da un lato sviluppa abilità di percezione acustica, dall'altro aiuta a sviluppare la capacità di comprensione della simultaneità di eventi acustici, prodotti da differenti fonti sonore. Ciò può condurre il bambino a interiorizzare il concetto di polifonia e in particolare la gerarchizzazione verticale degli elementi musicali. Questo principio corrisponde alla dialettica figura-sfondo, che in musica si concretizza nella diade melodia-accompagnamento. Esercizi di questo tipo,



basati sul principio del contrasto, risultano particolarmente efficaci poiché il contrasto rappresenta il meccanismo primario di attivazione del sistema sensitivo.<sup>2</sup>

La percezione della successione temporale degli eventi si sviluppa nel bambino lentamente. Nella fase critica dello sviluppo delle strutture cognitive che conduce alla completa acquisizione del pensiero astratto, lavorare concretamente sul principio dello sviluppo temporale di un brano musicale può essere utile e avere valenza di rinforzo. Inoltre il bambino comprende che per dare uno sviluppo temporale alla composizione è necessario ricorrere a tecniche combinatorie. Solo in questo modo sarà possibile la dilatazione dell'evento sonoro e quindi il suo sviluppo nel tempo.

### Costruzione ed elaborazione di un patchwork sonoro

Così come nella strutturazione verticale si utilizzano processi di accumulazione, moltiplicazione e tecniche di figura e sfondo, lo sviluppo temporale della composizione avviene attraverso il ricorso a procedimenti quali la ripetizione, la specularità, la germinazione, dilatazione e contrazione. L'acquisizione delle tecniche avviene concretamente, attraverso la sperimentazione diretta di attività di improvvisazione – sia strumentale che di movimento – di canto a canone, ed elaborazione di partiture grafiche, da quelle informali-simboliche a quelle su diagrammi.

L'esperienza proposta ha introdotto in maniera creativa e critica gli allievi di una quinta elementare nel complesso e vasto mondo della composizione, a partire dalla raccolta di suoni concreti fino alla loro elaborazione e riorganizzazione. Da subito e per tutta la durata del lavoro gli allievi hanno indossato i panni del compositore: colui che crea operando scelte, selezionando materiale, nella continua ricerca di una forma. È risultato utile dare un titolo al brano a cui si è scelto di lavorare. Lo stimolo, la motivazione era forte, perché si voleva creare una composizione (e un cd) contenente voci e suoni della classe, della scuola. Ricordi che hanno un suono. I suoni che si possono fissare e rielaborare, per far musica.

Scelto l'argomento su cui lavorare, si è stilata una lista di suoni da registrare. In questa fase, attraverso procedimenti di *brainstorming*, ognuno è stimolato a lavorare con la fantasia per creare situazioni più o meno concrete da rappresentare con i suoni. Questo infatti è stato uno degli obiettivi più importanti dell'attività: sviluppare negli allievi la capacità di costruire e comunicare con i suoni, quindi di riuscire a trasmettere un messaggio dopo aver scelto ed elaborato i materiali sonori che lo costituiscono.

La classe si è divisa in gruppi di tre o quattro allievi (ma se si vuole e se si hanno a disposizione i mezzi ogni allievo può procedere singolarmente). A ogni gruppo è stato affidato un campo di ricerca cui applicarsi, procedendo così al reperimento del materiale sonoro.

Questa prima fase del lavoro ha coinvolto tutta la scuola. I bambini sono andati in giro a registrare suoni, rumori, voci.

### Ascolto e selezione del materiale

Il materiale sonoro registrato è stato fatto ascoltare da ogni gruppo alla classe. In questa fase l'insegnante pone domande che aiutano e indirizzano l'ascolto verso gli elementi caratterizzanti di ogni singola registrazione proposta. Nel nostro caso le domande miravano a sviluppare negli allievi un ascolto critico dell'ambiente sonoro di cui avevano preso nota registrando. Nella fase dell'ascolto è stato molto importante indirizzare l'attenzione degli allievi sulla capacità che hanno i suoni di rievocare situazioni senza l'ausilio delle immagini corrispondenti.

Il suono registrato, ormai decontestualizzato, riesce comunque, all'ascolto, a essere così incisivo da significare in maniera efficace l'evento? I suoni registrati riescono a ricreare l'esperienza emotiva a essi legata? Quale momento della registrazione caratterizza maggiormente la situazione? Qual è il momento più divertente, quello più commovente?

Nella prima fase del lavoro, del reperimento del materiale, gli allievi avevano avuto la consegna di registrare liberamente le situazioni a loro affidate, senza alcun limite rispetto alla durata di ogni singola registrazione. Dopo la fase di ascolto guidato, i bambini sono invece stati invitati a selezionare le sezioni più interessanti, operando scelte critiche e funzionali: i frammenti selezionati dovevano infatti poi essere utilizzati nella composizione. Col tempo, gli allievi imparano che non sempre le prime scelte operate sono quelle giuste o quelle più efficaci. La natura del lavoro infatti è quella di sperimentare, di procedere per tentativi ed errori.

Ma secondo quale logica il materiale dovrà essere selezionato?

Le diverse parti registrate vengono inserite all'interno della composizione che prende così le vesti di un racconto musicale, fatto di pezzi da incollare. Un gioco di costruzione vero e proprio, dove però i "pezzi" non si vedono ma si sentono. Con l'esperienza gli allievi imparano a sganciarsi a poco a poco dalla vicenda reale, per operare un processo di astrazione finalizzato alla rielaborazione per immagini e sensazioni.

Ho stimolato quindi gli allievi a creare un racconto rispettando i tre momenti fondamentali: inizio, sviluppo, fine. Stabilire un parallelo fra la struttura del racconto e quella di una composizione musicale favorisce negli allievi la comprensione attiva dei principi che guidano la strutturazione del linguaggio musicale.

La composizione musicale, come il racconto, avviene e si svolge nel tempo. In musica esistono espedienti efficaci di elaborazione delle idee tematiche: la ripetizione, l'estensione, la trasformazione. Nel nostro caso le idee tematiche sono ancora da selezionare. Operare la selezione significa scegliere all'interno della registrazione brevi episodi significativi da manipolare: la maestra che richiama l'attenzione, il suono della campanella, il richiamo del venditore al mercato ecc.

E così come nel racconto, anche in musica alcuni elementi sono più importanti di altri. Parliamo in questo caso di figure, di elementi che emergono su uno sfondo.

Lo sfondo è costituito nella nostra composizione da momenti relativamente più lunghi, sui quali possono emergere delle figure. Un po' come dipingere coi suoni. Si cercano colori, immagini, sensazioni e si decide di strutturare un messaggio. In tal modo gli allievi impareranno a riconoscere all'interno della partitura la gerarchia degli elementi come un principio fondamentale dell'ascolto strutturato.

Alla luce di questi criteri, la selezione del materiale è avvenuta distinguendo gli elementi scelti in due tipologie: quelli che potevano fungere da sfondo e quelli che potevano fungere da figura. Lo sfondo era costituito da suoni persistenti, continui e poco caratterizzati: il vociare dei bambini nella mensa, durante la ricreazione, in palestra ecc. Le figure da frammenti più brevi e caratterizzati: un rumore improvviso, una voce; un richiamo ecc. Al termine di questo lavoro, i suoni selezionati dalla classe erano: elementi di figura; voce della maestra Angela (3 secondi); voce della bidella (3 secondi); voce dell'addetta alla mensa; interrogazione di Serena; interrogazione di Simone; voce della maestra Noris; filastrocca cantata; poesia; elementi di sfondo; corsa dei bambini; voci nella palestra; acqua che scorre in bagno.

### La partitura, il montaggio, l'esecuzione

Una volta stabilito con la classe il tema generale e i suoni che lo avrebbero rappresentato, si passa alla fase di notazione. Bisogna a questo punto determinare la durata della composizione. Questo consente di stabilire le proporzioni temporali all'interno delle quali le idee musicali possono essere elaborate.

Questo tipo di composizione non prevede, per essere fissato sulla carta, l'uso del pentagramma; tuttavia la partitura dovrà essere realizzata e sarà indispensabile per la realizzazione concreta del brano. Si tratta di una strutturazione grafica di tipo cartesiano, in cui le ordinate e le ascisse servono per la raffigurazione dello spazio e del tempo. Potrà essere fissata su fogli di carta a quadri o, se si vuole, su fogli di carta millimetrata. Come procedere?

Il materiale sonoro registrato e selezionato deve essere notato sulla partitura. Si stabilisce che ogni quadratino equivale alla durata di 1 secondo e si tracciano delle linee più marcate ogni 5 secondi. Ogni sistema coprirà tante linee orizzontali quante sono le voci interessate nella composizione. Nell'esempio riportato le voci interessate sono quattro e la composizione avrà la durata di 15 secondi. Le zone bianche corrisponderanno ad altrettanti periodi di silenzio e

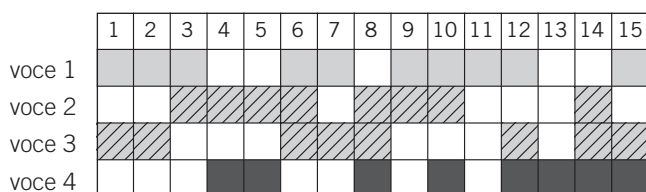


Figura 1

avranno quindi la stessa funzione delle pause nella musica.

Questo tipo di scrittura della musica è uno dei tanti possibili, che abbiamo scelto perché funzionale alla fase successiva del trasferimento su supporto digitale delle singole voci, realizzato attraverso il computer.

Le registrazioni sono state effettuate dagli allievi con un sistema di registrazione digitale (minidisc), anche se si possono utilizzare analogici a cassetta. È infatti possibile importare su un PC per la successiva elaborazione tanto fonti sonore digitali che analogiche. Il risultato finale sarà quello di una composizione a più voci.

Ogni voce utilizzerà il medesimo materiale, eventualmente inframmezzato a brani musicali che possono risultare in qualche modo evocativi delle situazioni descritte. A questo punto è previsto l'impiego di un'applicazione di editing musicale non particolarmente complessa, che consenta le fondamentali operazioni di taglia, copia e incolla, oltre che le funzionalità minime di filtraggio del suono. Per le elaborazioni delle singole voci può essere sufficiente un programma, ad esempio *Sound Studio*, di impiego molto semplice anche per un alunno delle scuole elementari.

La schermata di un programma del genere mostra un diagramma che include la rappresentazione grafica delle onde relative ai due canali della stereofonia. L'asse delle ascisse rappresenta la scansione temporale; con i bambini abbiamo operato un trasferimento dal diagramma tracciato con carta e matite colorate allo schermo del calcolatore. Il diagramma consente anche una percezione immediata e pregnante dell'organizzazione temporale dei materiali sonori. Quando ogni voce della composizione è montata, è possibile riversare separatamente ciascuna di esse su altrettanti cd.

Nel nostro progetto, l'esecuzione del brano in pubblico è avvenuta attraverso l'azionamento simultaneo di altrettanti apparecchi di riproduzione sonora, distribuiti nello spazio e comandati dagli stessi bambini. (In alternativa è possibile convogliare le singole voci della composizioni in un unico file, attraverso l'uso di una applicazione di editing appena più complessa che permette l'elaborazione in multitraccia delle fonti sonore. In tal caso il risultato della composizione potrà essere interamente contenuto su un singolo disco.)

L'esecuzione in pubblico del brano realizzato su disco è stato un momento importante del progetto e dello spettacolo. I presenti hanno potuto ascoltare le voci dei compagni, registrate durante le lezioni e in contesti di vita scolastica diversi (in palestra, durante la ricreazione, in mensa), gli ammonimenti dei bidelli, le interrogazioni delle maestre, la poesia più bella che aveva fatto commuovere tutti, una filastrocca cantata.

#### Note

<sup>1</sup> Barontini P., Bartolini D., 2000, *I processi compositivi nei bambini e negli adulti nell'educazione musicale di base*, in AA.VV. *Le metamorfosi del suono, Idee per la didattica*, EDT, Torino.

<sup>2</sup> Barontini P., Bartolini D., *op. cit.*, p. 18.

# Le sperimentazioni didattiche di Giordano Bianchi

FRANCA MAZZOLI

Un dirigente scolastico e un'insegnante di scuola dell'infanzia dedicano un libro al "sapere didattico" di un maestro che ha rappresentato, anche se in tempi e modi diversi, un incontro importante nel curriculum formativo di entrambi.

Credo che questa particolarità del progetto editoriale che ha dato vita al volume *Musica e creatività* riesca a introdurre in modo efficace alcune caratteristiche del percorso professionale di Giordano Bianchi, instancabile didatta e formatore, già testimoniato dalle sue numerose pubblicazioni, e oggi anche da questo testo a lui dedicato che intende organizzarne in modo sistematico alcune proposte didattiche e i principali riferimenti teorici.

L'analisi di Enrico Bottero e Irene Carbone intende infatti valorizzare – anche alla luce di brevi e significativi cenni biografici – alcune intuizioni metodologiche importanti di Bianchi, e a ordinare le sue indicazioni operative, in riferimento a diversi possibili interlocutori. Il testo evidenzia un'adesione profonda ai principi ispiratori che permeano il lavoro del maestro comune, e il desiderio di diffonderli per farli conoscere ad altri insegnanti: «La ricchezza innovativa delle sue proposte non si è esaurita, anzi in una scuola sempre più abbagliata da linguaggi secondarizzati e da modelli a sfondo cognitivista, le sue ragioni e le sue proposte, che sono quelle del corpo, della sensorialità e della sensibilità estetica, sono più che mai attuali».

Dunque attraverso il libro entriamo a contatto con una scuola di pensiero che riconosce soprattutto a chi lavora con la musica nella scuola, e dunque la utilizza all'interno di una relazione diretta con bambini e ragazzi, l'autorevo-

lezza necessaria a indicare le direzioni più efficaci per l'insegnamento *con* e *alla* musica. E nello stesso tempo possiamo ripercorrere il cammino dell'innovazione didattica compiuta da Bianchi dagli anni cinquanta fino ad oggi, legata ad associazioni come la Siem o il CEMB di Milano (è stato socio fondatore di entrambe), e a un inesauribile desiderio di insegnare e apprendere, al di là delle mode e dei programmi ministeriali.

Larga parte del libro è dedicata a ipotesi operative, precedute da una breve introduzione che evidenzia i principi generali a cui le proposte fanno riferimento: le basi senso-percettive di ogni conoscenza e la multisensorialità, l'attività motoria come elemento essenziale e necessario per acquisizioni di tipo cognitivo, le potenzialità ritmiche dell'espressione parlata e cantilenata, l'intreccio tra imitazione e creatività presente in tutte le attività ludiche.

Le numerose indicazioni operative proposte vogliono soltanto però essere solo spunti, che, a partire dal coinvolgimento corporeo, sempre largamente valorizzato, devono trovare a ogni applicazione nuove articolazioni specifiche, per accogliere la creatività e il pensiero di chi li utilizza. «Attraverso il gioco, il bambino impara a conoscere il proprio corpo e a usarlo con fantasia e libertà». Dunque imitazione e invenzione trovano spazio e collegamento nelle esperienze suggerite, nella convinzione che «la creatività e la possibilità di inventare sono proprietà indispensabili in un gioco musicale».

In coerenza con la volontà di non costituire un metodo vero e proprio, ma fornire indicazioni da organizzare nella propria modalità didattica, le ipotesi di gioco vengo-

no suddivise per ambiti esplorativi che, pur presupponendo una scansione evolutiva, si prestano a un uso libero e personale. Può essere utile comunque ricordare le sette sezioni in cui Irene Carbone organizza i giochi di esplorazione sonora, ciascuna corredata dai propri obiettivi specifici: 1. suoni del corpo e dell'ambiente; 2. suono/silenzio, discriminazione timbrica, provenienza, direzione e durata del suono; 3. agogica, sonorizzazioni, interpretazioni grafiche dei suoni; 4. le strutture percettive (piccolo/grande), ordine (prima/dopo), confine (dentro/fuori); 5. il gioco dell'orchestra, approccio al grave acuto; 6. invenzione e intonazione di semplici melodie; 7. approccio alle cellule ritmiche con la parola, il corpo e gli strumenti. Riconoscimento delle quantità.

Il riferimento alle metodologie più innovative della pedagogia musicale europea (Dalcroze, Orff, Kodaly) e alle teorie psicomotorie di Lapierre e Aucouturier, risulta evidente già a una prima lettura e si approfondisce attraverso il racconto di esperienze, alcune delle quali realizzate recentemente.

Meritano una segnalazione particolare le indicazioni relative all'uso delle cellule verbo-ritmiche, che valorizza nel bambino la «primaria esperienza dell'alternanza degli accenti, che già gli appartiene attraverso il movimento e il linguaggio verbale. Partendo da parole usuali (il suo nome, i nomi degli animali ecc.) si giungono a individuare cellule ritmiche anche di notevole complessità. Esse vengono simbolizzate attraverso una scrittura informale che esprime il semplice elemento ritmico. Non ci si occupa in questa fase delle durate che non appartengono all'esperienza percettiva primaria del bambino. L'educazione ritmica si separa dalla scomposizione delle durate e si concentra inizialmente solo sull'alternanza degli accenti». A questa particolare metodica è dedicato il capitolo quattro, scritto dallo stesso Bianchi, che raccoglie un insieme di unità didattiche – rivolte ai bambini di cinque e sei anni, o anche a chi non ha mai

avuto un'alfabetizzazione musicale di base – finalizzate alla progressiva consapevolezza e utilizzo creativo del ritmo della parola e della frase, parlata e cantata, per la composizione di melodie su scala pentafonica o diatonica.

Risulterà interessante per chi lavora con i più piccoli, il racconto di un'esperienza di laboratorio realizzata da Alessandro Padovani, in collaborazione con Rita Cremonesi e le insegnanti nella scuola dell'infanzia di Crescentino (VC). La cronaca del percorso, scritta in forma di diario da Carbone, riprende alcuni temi della didattica di Bianchi all'interno di un contesto operativo che, anche grazie al dettaglio del racconto, consente di seguire e collegare in progressione le scoperte dei bambini all'intervento degli adulti e alle loro sollecitazioni didattiche.

Non poteva mancare, in un libro dedicato all'opera di Bianchi, la presenza di una parte espressamente dedicata alla sua attenzione nei confronti dell'handicap e della disabilità. E infatti il capitolo sette offre una sintesi dei principali orientamenti della sua pedagogia speciale, curata da Enrico Bottero, nella quale vengono indicati sia i criteri metodologici che devono orientare l'intervento rieducativo (relazione *entropatica* e offerta di processi di imitazione e successiva variazione) e i suoi contenuti, uniti alla definizione dei criteri di conduzione delle attività.

Scritto a più mani, quindi capace di parlare a più voci, consonanti ma diverse, il testo risulta di facile e interessante lettura e può essere un utile strumento per conoscere un didatta che ha contribuito in modo significativo all'innovazione dell'educazione musicale italiana, e attingere ai suoi numerosi spunti, per lavorare con la musica.

Enrico Bottero, Irene Carbone, *Musica e creatività – La didattica di Giordano Bianchi*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 206, € 16,50.

## DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

*Formazione & Insegnamento. Rivista quadrimestrale di ricerca, documentazione e critica.* Organo ufficiale e della Ssis del Veneto. 1/2 – 2003. Numero monografico “La formazione dell'insegnante”, pp. 267. Editore Pensa MultiMedia

Nel primo numero di questa nuova rivista non si trovano saggi che affrontano specificamente la didattica musicale, ma vengono comunque forniti spunti di notevole interesse innanzitutto per chi si rende conto che il futuro della musica in Italia è strettamente legato alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie, ma anche per chi intenda riflettere più in generale su come si prospetta il futuro di qualsiasi forma di insegnamento in Italia.

Dopo un breve editoriale del direttore responsabile, Umberto Margiotta, che indica gli obiettivi della rivista, troviamo una nutritissima schiera di rubriche, riconducibili a quattro filoni principali: innanzitutto, nelle tre rubriche “Problemi”, “Studi” e “Radici”, vengono presentati alcuni saggi di carattere generale, che si soffermano su alcune delle questioni più scottanti della materia trattata; tra questi segnaliamo “La formazione degli insegnanti e il rapporto tra psicologia e pedagogia”, di Guido Petter, sul ruolo della psicologia tra i saperi dell'insegnante, “Si possono insegnare i saperi?”, di Umberto Margiotta, che propone le linee guida di una formazione dei futuri insegnanti che non produca «un raddoppiamento del formalismo didattico già ampiamente diffuso sugli alunni» (p. 28) e “Verso un'università professionale”, di Ivana Padoan, che mostra su quali basi sia possibile realizzare una formazione professionale a livello universitario.

Un secondo filone viene approfondito dalla quarta rubrica, “L'insegnante”: nell'articolo di Massimiliano Costa “L'insegnante nel post fordismo” si mostra come è cambiato il ruolo del formatore in seguito ai più recenti cambiamenti sociali; in “Formazione e professione dei docenti”, Margherita De Cortà Fumei propone il «profilo formativo culturale, professionale, esistenziale della/lo studente di scuola secondaria nel contesto europeo» (p. 113) e il relativo «profilo culturale culturale, professionale, personale delle/dei docenti» (*ibidem*), al di là delle specificità disciplinari; quest'ultimo tema viene sviluppato anche da “I descrittori dell'insegnante di qualità”, di Paola Bortolon e Teresa Pinto. Alcune questioni legate al ruolo del tirocinio nella formazione degli insegnanti vengono poi affrontate da “Il tirocinio può stare da solo?”, di Roberta Rigo, e da “Elogio del Supervisore del tirocinio”, di Giancarlo Fullin.

Un terzo filone corrisponde alla rubrica “Didattica e didattiche”, nella quale, dopo il saggio generale “Strategie didattiche dell'insegnamento secondario”, di Fiorino Tessaro, vengono analizzate alcune strategie relative a specifici ambiti didattici.

Un ultimo filone è costituito da alcuni articoli che considerano la formazione degli insegnanti all'estero, tra i quali segnaliamo “Formazione iniziale degli insegnanti in Europa: quale modello formativo?”, di Federica Capozzo. L'abbonamento alla rivista, al prezzo di € 25, è effettuabile rivolgendosi alla Ssis – Scuola di specializzazione interatteneo per la formazione degli insegnanti di scuola superiore, Palazzo Moro, Fondamenta Moro, Cannaregio, 30135 Venezia.

# La musica è teatro?

MARINA CALLEGARI

Prendete la parola “teatro” e lasciatela circolare dentro di voi. Potete giocare liberamente: con la vostra autobiografia, con le definizioni dotte che vi vengono in mente, con i luoghi e i tempi cui questo termine vi riporta. Scoprirete così un mondo articolato che si muove alternando aspetti creativi, conoscenze, emozioni... Condite il tutto con l'aggettivo “musicale”, e il gioco può ripartire: le immagini schizzano da una parte all'altra del vostro *io*, allargandosi a nuovi orizzonti, o restringendosi a campi di esperienza più circoscritti.

Terminate il vostro gioco insegnando ancora un'espressione: “scuola”. Forse ricorderete orribili saggi scolastici o teatri pieni di scolaresche indisciplinate... Oppure sorriderete per le mille sfaccettature che la frase che si è andata componendo dentro di voi evoca: lezioni aperte per dare ai genitori un *assaggio* del lavoro svolto; spettacoli veri e propri com-partecipati (in vario modo) dagli allievi portati a vederli ecc.

Da qualsiasi parte il gioco vi abbia condotto, potete continuarlo confrontando le vostre idee sul *teatro musicale a scuola* con quelle presentate dagli autori di *Musica in scena*, quaderno Siem del 2003, dove potrete forse ritrovare qualche viaggio analogo al vostro, arricchirlo di paesaggi diversi e a volte contrastanti tra loro, o semplicemente ri-considerare proposte didattiche ormai consuete all'insegna di una veste “teatralizzata”, divertendovi, anche grazie alle testimonianze e ai probabili dialoghi adolescenziali riportati nei saggi, a immaginarle nella vostra concreta realtà professionale.

Apprendo questo libro, curato da Delfrati, che lo comincia proprio all'insegna di un'idea di viag-

gio (*Una nave che si appresta a salpare*), si ha ben presto l'impressione che il viaggio in questione non abbia una sola partenza e un solo arrivo, ma si presenti con una rete molto variegata di percorsi possibili, come in un cd-rom.

E così la reticolarità delle relazioni che un insegnante è chiamato a considerare, si moltiplica nell'accostamento teatro-musica-scuola ora all'insegna di una prospettiva pedagogica, ora di una prospettiva culturale (termine dai molti significati, in questo libro), ora in quella più prettamente metodologica. O forse i filoni per una lettura trasversale del testo (che consente così di superare la necessità di individuare un *target* e un linguaggio più condiviso tra gli autori) sono da identificarsi in ambito pedagogico/culturale (vale a dire sociologico, musicologico, semiologico, filosofico ecc.) o pedagogico/metodologico, o metodologico/culturale ecc.

In ogni caso viene ripresa qui, a partire da Delfrati, la necessità di un'idea di scuola che crede nell'andare oltre i saperi essenziali del “leggere, scrivere e far di conto” per riprendersi il valore educativo riconosciuto a tutte le discipline, attraverso una proposta che richiama l'insegnante a una delle sfide più affascinanti che il suo lavoro comporta: ossia, come sottolinea Bricco, «mettere in discussione i propri modelli culturali per partire realmente dai bambini e dai ragazzi con cui si sta lavorando, considerando le proprie conoscenze come un bagaglio da cui attingere quando se ne presenti la necessità». Per questo, continua l'autore, «quell'idea di teatro fatta di [...] attori che recitano testi scritti da un autore [...] diventa solo una delle strade possibili», condividendo dunque con Neulichedl l'idea di

staccarsi da un concetto museale di arte e del suo insegnamento.

Attraverso le sue *Dieci parole chiave per realizzare progetti teatrali nella scuola dell'obbligo*, Bricco ribadisce il moderno concetto pedagogico di *relazione* e di *condivisione* dell'esperienza tra i soggetti della relazione stessa. Propone quindi un'attività teatrale all'interno della scuola che riprenda il quotidiano come elemento su cui giocare in modo coinvolgente, partecipato e ricco; ma soprattutto chiarisce un concetto di *teatro* («relazione tra qualcuno che *fa* e qualcuno che *guarda*, che ascolta, che... partecipa con tutti i sensi e le emozioni- in cui vi sia una *finzione* condivisa») cui potersi riferire anche nell'esperienza scolastica.

Il concetto di quotidianità entra nel vivo del “fare scuola” con le molte prospettive didattiche presenti nei diversi saggi. Ad esempio quelle vissute e raccontate negli *Appunti di teatro musicale* di Strobino e Vineis che, guardando un po' ai loro allievi, un po' agli *Stomp*, un po' a film o a regie teatrali, propongono ai ragazzi di scuola media l'attuazione di momenti teatrali in cui suonano, cantano, danzano, sia utilizzando il “teatro del ritmo” realizzato giocando semplici strutture, come l'ostinato o l'*hoquetos*, con oggetti facilmente reperibili, sia dando vita a “frammenti d'opera”, come *Carmen* o *Giulietta e Romeo*.

Le esperienze descritte mostrano una grande quantità di attività proponibili nell'ambito di un anno scolastico, che rivelano soprattutto molte strade possibili per lo sviluppo delle competenze musicali più diverse, dove la *performance* finale assume una valenza pedagogica di prestazione da valutare “in prospettiva”.

Proprio questo aspetto così vero e reale nel racconto degli autori, che non sembrano considerare i propri allievi come *performer* – anche se poi lo diventeranno, fa emergere la ricchezza di sfumature del fare scuola, non sempre facilmente schematizzabile.

Malgrado ciò è interessante la sistematizzazione che fa Neulichedl al termine del suo saggio *Music-attanti: no verbal?*, un la-

voro denso di prospettive culturali che meriterebbero forse più spazio (un libro intero?) per essere sviluppate in modo esauriente. Qui l'autore espone tre possibili strade per attuare il teatro musicale a scuola: partire *dall'opera* che ci interessa allestire e cercare di realizzarla; trovare o scrivere appositamente un'opera di teatro musicale adatto ai *performer* che si vogliono coinvolgere; partire dai *potenziali* performativi dei soggetti in campo e tentare di costruire insieme l'opera stessa.

Queste strade paiono possibili anche nell'esperienza strumentale, come precedentemente auspicato da Delfrati che spera in una maggior teatralizzazione dell'esecuzione musicale, almeno nell'allestimento del saggio di fine anno. Alcune testimonianze in questo campo si leggono in *Musica, teatro, educazione* della Dall'Arche, anche se a tratti traspare una eccessiva prerogativa data al momento dello spettacolo.

Ma il cuore del libro rimane la grande quantità di possibilità didattiche riassunte in modo chiaro e ben organizzato nel saggio iniziale dal curatore, dove viene ribadita la necessità di lavorare a scuola con la musica come linguaggio. Si ritrovano qui progetti legati all'analisi sia delle funzioni della colonna sonora sia dell'uso dei codici culturali – comuni alla voce parlata, alla gestualità, alla musica e al canto – indagate all'ascolto e nelle attività di produzione. L'aspetto coinvolgente di queste proposte porta il lettore a rendersi conto delle sottese valenze educative: capire come si può usare un linguaggio significa imparare a leggere criticamente i messaggi che ci bombardano continuamente, aspetto assolutamente necessario per una reale coscienza civile dei cittadini di domani.

Tali valenze riflettono lo sviluppo di molteplici competenze musicali. Così le attività elencate da Delfrati vengono riprese gustosamente da Bellomi che ci fa intravedere concrete modalità di apprendimento musicale: grazie anche a una continuità educativa "orizzontale" che coinvolge teatri e associazioni questi apprendimenti

## RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

D. Zoletto, *Differenze in gioco. Approccio alla relazione educativa*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2003, pp. 123, € 12,50. Il testo può essere richiesto a Edizioni Università di Trieste, piazzale Europa 1, 34127 Trieste (e-mail: eut@amm.univ.trieste.it)

In ogni ambito, sociale, culturale, educativo, si rende sempre più necessaria la capacità di instaurare rapporti, dialogare con l'alterità, esercitare una mediazione intelligente, assumere diverse prospettive e punti di vista, effettuando integrazioni e disgiunzioni, correlazioni e distinzione di piani, governando contraddizioni e incertezze. Infatti solo avendo una prospettiva multidimensionale, pluridisciplinare e interculturale è possibile gestire le differenze presenti nei vari contesti in cui si opera. Ciò comporta per il ricercatore un notevole lavoro di raccolta e di sistemazione delle conoscenze provenienti da fonti diverse e una loro coordinazione e articolazione, nell'interazione dinamica tra competenze specifiche approfondite, individuazione di campi di indagine interdipendenti e ricorrenti, e ricomposizione dell'insieme, che deve avvenire gradualmente e con prudenza. Qui emerge con evidenza il problema del rapporto tra competenze specifiche e di «frontiera», già profeticamente sottolineato da Carmela Metelli di Lallo in un suo fondamentale volume degli anni Sessanta: *Analisi del discorso pedagogico*. Tali avvertenze e cautele, di natura scientifica, permettono di non arenarsi su prospettive e soluzioni semplicistiche o totalizzanti, in un settore estremamente articolato e differenziato, come è l'educazione; così da evitare il basso profilo teorico e culturale, il riduttivismo degli enunciati, la stereotipia delle affermazioni, le generalizzazioni indebite. Tale cautela si incontra con altre considerazioni che pongono il problema della difficoltà a pervenire a orizzonti unificanti e comprensivi, rispettando le differenti ottiche che si riconoscono nell'ambito della ricerca pedagogica.

Di questa rigorosa ma ricca impostazione si avvale il lavoro di Davide Zoletto, studioso del gioco e di Gregory Bateson, di cui è stato curatore e traduttore dell'edizione italiana di *Questo è un gioco* (così come dell'edizione italiana di *Una dolce follia* di William Fry, allievo dello stesso Bateson). La preparazione filosofica e gli studi pregressi su tematiche aventi attinenza ai problemi educativi (come si evince dalla *Introduzione*) hanno permesso all'autore di affrontare un campo di influenze ricco e articolato, come quello della relazione educativa, declinandolo secondo un'ottica specificamente pedagogica, senza trascurare gli apporti stimolanti provenienti da altri settori di ricerca, con interessanti sviluppi sul piano educativo. Questo processo di continua integrazione cognitiva ed euristica ha reso possibile anche una riflessione sull'identità e sui valori di riferimento attraverso i quali essa stessa si esplica, come ben si nota nel testo.

Indagando la dimensione microecologica e micropolitica della relazione educativa, l'autore analizza il contesto educativo sia come *game*, cioè come gioco regolato e strutturato, sia come *play*, sviluppandone le componenti paradossali e creative. Sulla base di tali premesse viene evidenziato come il gioco, lungi dall'essere un metodo fra gli altri, si configuri piuttosto come una dimensione fondamentale della formazione umana, di quella posta in essere con i soggetti in età evolutiva, ma soprattutto per ciò che investe l'adulto e l'educatore in sé e per sé. I riferimenti provenienti da più versanti di ricerca (Dewey, Froebel, Vygotskij, Winnicott, Goffman, Wittgenstein, Bateson e Geertz) permettono di evi-

denziare, nel lavoro di Zoletto, l'elemento comunicativo e metacomunicativo della formazione intesa come gioco e, più specificamente, delle sue conseguenze sui percorsi di apprendimento: interessante è, da questo punto di vista, l'attenzione posta sulla «prima mossa», cioè sulle modalità attraverso le quali si instaura, si sviluppa e si evolve la relazione educativa. Si evidenzia l'impossibilità di individuare un protocollo standardizzato per tale prima mossa, e l'importanza per l'educatore di coltivare un atteggiamento paradossale capace di farsi carico dell'elemento imprevedibile di tale relazione. Proprio questo atteggiamento permette di gestire le differenze nella e della relazione interculturale, la quale si presenta come una relazione fra diversi «bagagli di conoscenza e di esperienza» che tendono inevitabilmente a costruire l'alterità, con striscianti pericoli di categorizzazione e fossilizzazione. Una relazione interculturale positiva, si afferma nel testo, in quanto relazione educativa, deve cercare di mantenere una certa dinamicità e una cautela critica nei confronti di posizioni, esplicite o implicite, tendenti a pervenire a una sorta di normalizzazione delle forme di alterità con cui si entra in contatto, togliendo loro le innegabili potenzialità di crescita.

Per questo si parla di «un'etica dell'alterità», di rispetto dell'altro, inteso in senso problematizzante, non classificatorio, né definitorio, e non scevro di equivoci e paradossi. In questo modo si evidenzia come la possibile rilevanza di un atteggiamento ludico conduca a una permeabilità dei confini di tali costruzioni e faccia emergere la capacità di intessere una relazione di co-appartenenza fra i soggetti in interazione. Solo così si potrà mantenere apertura e attenta riflessione, come fa l'autore, senza disconoscere la valenza a un tempo scientifica ed etica della relazione educativa.

contribuiscono a formare quel *bambino spettatore* di oggi che potrebbe diventare il pubblico di domani. Gli esempi, raccontati attraverso la storia (le possibili storie) del *Flauto magico*, riguardano l'allestimento di spettacoli «adattati» al pubblico, soprattutto nei tempi e lasciando spazio a momenti di compartecipazione, come quelli di *Opera Domani* dell'As.Li.Co, o di altre realtà italiane.

Eppure se, come sostiene Neulichedl, il bambino grazie all'intelligenza intuitiva riesce a operare una «percezione di superficie» attraverso cui «coglie il tutto operando una sorta di sintesi, (che) in assenza di un'analisi codificata» gli consente comunque una fruizione estetica, questi allestimenti possono essere *una* delle strade possibili, a patto che vi sia un lavoro compartecipato tra docenti, insegnanti e associazioni che gestiscono questo tipo di spettacolo. Ma non va dimenticato come *tutti* gli elementi dello spettacolo musicale, dall'orchestrato che «conta» per eseguire il brano di musica contemporanea (infastidendo il purista della fruizione esteti-

ca) alla ritualità tipica del concerto, favoriscono un ascolto *giocato* della musica, colonna sonora del teatro che si forma nell'immaginario del pubblico.

Se il libro vuole presentare una panoramica molto articolata delle possibilità offerte dall'uso delle diverse tipologie di teatro musicale a scuola, soffermandosi soprattutto su prospettive didattiche all'insegna della creatività (di insegnanti e allievi) con utili proposte e riferimenti (anche al mondo di internet), riesce a far emergere anche quale varietà di riflessioni pedagogiche questo argomento può comportare. Il lettore può trarre quindi utili spunti a diversi livelli, e concludere il suo gioco con una visita a teatro «dietro le quinte»: il profumo di colla e di legno del palcoscenico restano piacevolmente, per sempre, dentro di noi. Chissà se nel prossimo lavoro scolastico riuscirete a inserirlo!

Carlo Delfrati (a cura di), *Musica in scena - Il teatro musicale a scuola*, Edt-Siem, 2003, pp. 160, € 9,50.

## LIBRI RICEVUTI

AA.VV., *L'uovo misterioso*. Racconto, testo teatrale, canzoni, schede tecniche, cd con canzoni e basi musicali, Curci Edizioni, 2004, € 15,00.

N. Paganini, *Inno patriottico con variazioni*, per violino e chitarra, Curci Edizioni, 2004, pp. 16, € 11,00.

S.M. Nelson, *Metodo completo per violino*, volumi 1, 2, 3, Curci Edizioni, 2003-2004, pp. 28-28-36, € 12,00-12,00-13,00, rispettivamente.

V.N. Paradiso, *Danze Latino Americane*, per due chitarre, o strumento solista e chitarra, con parti staccate in do e sib, Curci Edizioni, 2004, pp. 50.

E.E. Gordon, *Canti melodici e ritmici senza parole*, Curci Edizioni, 2004, pp. 52, € 11,00.

L. Berio, *6 encores pour piano*, Universal Edition, 1990, pp. 20.

Wagner-Gould, *Die Meistersinger von Nürnberg*, 2003, pp. 28.

Z. Bron, *L'arte dello studio, Studi e Capricci di Dont, Wieniawski e Paganini*, Edizioni Curci, pp. 60, € 14,00.

E. Zuccotto, *L'arcobaleno magico - Avventura musicale per pianoforte a 4 mani con accompagnamento di tastiere e percussioni*, Edizioni Curci, 2004, pp. 52, € 12,00.

R. Vinciguerra (trascrizione di), *Le canzoni della Melavisione - Trascritte per pianoforte*, Edizioni Curci, 2004, pp. 23, € 11,00.

A. Piazzolla, *Antologia - trascrizione per chitarra di D. Bisso*, Edizioni Curci, 2004, pp. 59, € 18,00.

H. Owen, *Il contrappunto modale da Jossquin e Stravinsky*, Edizioni Curci, 2003, pp. 285, € 31,00.

R. Schumann, *Sei studi contrappuntistici per pianoforte*, Edizioni Curci, 2003, pp. 44, con cd audio, € 15,00.

AA.VV., *Per chi suona il flauto - 29 brani celebri trascritti per flauto traverso*, Edizioni Curci, 2003, pp. 53, € 12,50.

AA.VV., *Antologia - 40 assolo per flauto traverso - Dalla letteratura sinfonica e lirica con accompagnamento di pianoforte e studi propedeutici*, a cura di G.L. Petrucci, riduzione pianistica di P. Pisa, Edizioni Curci, 2003, pp. 103+71, € 18,00.

F. Blangini, *Duetto - Per due soprani o soprano e tenore e pianoforte o chitarra*, Edizioni Curci, 2003, pp. 62, € 11,00.

V.N. Paradiso, *La chitarra volante, vol. 2: il viaggio continua con musiche e danze dal mondo - Metodo per chitarra facile ed divertente*, Edizioni Curci, 2003, pp. 93, con cd audio, € 15,00.

D. Modugno - F. Migliacci, *Nel blu, dipinto di blu*, materiali per organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Edizioni Curci, 2004, pp. 16+parti staccate, € 13,00.

Anonimo, *Fantasia britannica*, materiali per organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Edizioni Curci, 2004, pp. 32+parti staccate, € 13,50.

Anonimo Sec. XVI, *Antidotum Tarantulae*, materiali per organico flessibile per i primi corsi di musica d'insieme, Edizioni Curci, 2004, pp. 16+parti staccate, € 13,00.

# Vent'anni della sezione di Padova

DAMIANA FISCON

*Nell'ultima assemblea dei soci Siem, Damiana Fiscon ha distribuito ai presenti una pubblicazione della sezione di Padova che festeggiava i vent'anni di attività. Ci è sembrato doveroso concederle lo spazio della nostra rubrica per confermare, se ce ne fosse bisogno, la fondamentale importanza dell'attività delle sezioni territoriali che, con attenzione ai bisogni formativi di allievi e docenti, svolgono un compito insostituibile. (Annibale Rebaudengo)*

La sezione è sorta nel 1983 per volontà di alcune insegnanti che, avendo frequentato il corso di Didattica della Musica e alcuni incontri promossi da altre sezioni Siem del Veneto, hanno deciso di dedicare buona parte delle loro energie perché anche a Padova sorgesse una sezione. Coscienti degli scopi dell'associazione e del vasto campo di azione che la realizzazione di essi implicava, malgrado l'esiguità delle forze di una sezione appena nata, si è deciso di organizzare attività per insegnanti e per alunni. In poco tempo, grazie anche alla collaborazione del Provveditorato agli studi di Padova che diffondeva informazioni sulle nostre iniziative, siamo riusciti a coinvolgere molti insegnanti in attività di aggiornamento e moltissimi alunni nelle lezioni-concerto.

**Corsi.** Erano gli anni in cui si stavano elaborando i Nuovi Programmi per la Scuola Elementare, per cui fin dal 1984 alcuni corsi vertevano su di essi. Ampio spazio è stato dedicato ai *metodi storici* durante corsi per insegnanti di scuola materna, elementare e media. La collaborazione fra Siem e Provincia ha permesso ai docenti di partecipare gratuitamente a un corso sul metodo Dalcroze e a un gruppo di maestre della provincia di usufruire di un corso di aggiornamento di durata annuale. Per i docenti di educazione musicale di scuola media, le offerte sono state molteplici. Una caratteristica dei corsi Siem, molto apprezzata dall'utenza, è sempre stata l'operatività: gli aspetti teorici venivano sempre accompagnati dalla pratica musicale, in modo da migliorare non solo le conoscenze, ma anche le abilità, sviluppando così le competenze di chi ne usufruiva. Le tematiche hanno riguardato la conoscenza delle proprie radici musicali, l'ascolto, l'uso della voce, l'uso degli strumenti, l'improvvisazione e la composizione, l'informatica musicale, l'intercultura. Particolare attenzione è stata data all'interazione fra la musica e altre discipline, con corsi di introduzione al teatro musicale,

di musica e movimento e di danze popolari. La Siem di Padova ha pensato di fornire un supporto a quanti si trovavano a operare con i portatori di handicap, organizzando corsi su attività psicomotorie con musica, e un corso-laboratorio sulle identità sonore.

Dal 1984 a oggi la sezione ha organizzato moltissime *lezioni-concerto*, prendendo anche contatti con l'Università ed enti locali e collaborando con istituzioni musicali. Risale al 1986 la collaborazione con i Servizi Educativi del Comune di Padova, grazie alla quale è stato realizzato anche un laboratorio per una scuola elementare con spettacolo multimediale. Le lezioni-concerto, utile supporto al lavoro degli insegnanti, hanno sempre visto un'attiva partecipazione degli studenti sia perché i musicisti fanno precedere ogni brano da opportune spiegazioni e indicazioni di ascolto, sia perché gli alunni, in momenti particolari dell'incontro, possono dialogare coi musicisti, interagire con loro e osservare da vicino gli strumenti. Le tematiche delle lezioni-concerto riguardavano sia la musica occidentale, sia la musica di altre culture talvolta integrata con altre forme d'arte quali danza e poesia.

**Attività di laboratorio.** Sono state organizzate in collaborazione con un Consiglio di quartiere della città in alcune classi elementari alla presenza degli insegnanti di classe. Per aprirsi a un pubblico più vasto, la Siem, in collaborazione con il Conservatorio e l'Unicef, ha organizzato *conferenze* con ascolti e alcuni *spettacoli* di teatro musicale i cui protagonisti erano alunni di scuole medie. In collaborazione con un Consiglio di quartiere della città ha organizzato una serie di *conferenze-concerto* su culture musicali di altri popoli presenti nel territorio padovano. L'anno 1989 ha visto nascere e crescere, la *Siem-Coordinamento Veneto* e la sezione impegnata in progetti di respiro regionale che comprendevano convegni, incontri-laboratorio, concerti, mostre, spettacoli tra cui "Il suono e l'immagine- contributi alla lettura di linguaggi complementari", "Musica e linguaggi non verbali nella scuola superiore", "Ma che razza di musica è?-itinerari per un'integrazione culturale multi-etnica", "Rock'n Pop-itinerari di ricerca nella musica dei giovani". Molte iniziative sono state organizzate anche per l'Anno europeo della musica (1985) e per la Giornata nazionale della musica a scuola (maggio 1999) con ottimi riscontri.

Nel complesso, dunque, un bilancio più che positivo!