

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 133 dicembre 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 Repposi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

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

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

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

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

Abbonamenti annuali

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

Quote associative Siem per l'anno 2004

Soci ordinari € 36,00 - Studenti € 28,00 - Soci sostenitori € 72,00 - Triennali ordinari e biblioteche € 100,00 - Triennali sostenitori € 200,00 - Soci giovani € 6,00. Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it - C.c.p.: 19005404.

Iscrizione all'Isme per l'anno 2004

International Society for Music Education
Socio individuale per un anno, senza riviste, US\$35; con le riviste US\$59. Socio individuale per due anni, senza riviste, US\$65; con le riviste \$113. Le riviste sono: *International Journal for Music Education*, 2 numeri l'anno; *Music Education International*, un numero l'anno. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia - fax 00 61-8-9386 2658. Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento con carta di credito venissero accompagnati dal modulo d'iscrizione debitamente compilato e reperibile presso il sito web dell'ISME: www.isme.org/application.

Indice

Ricerche e problemi

- 3 Lara Corbacchini
Il ruolo della motivazione nell'apprendimento musicale

Pratiche educative

- 12 Gabriella Santini
A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale
22 Elita Maule
Un laboratorio creativo per costruire e inventare suoni

Confronti e dibattiti

- 28 Rossana Rossi (a cura di)
MUSICA, PAROLE E VOCE NELL'ESPERIENZA DIDATTICA
31 Cristina Zavalloni
Il canto: la tecnica al servizio della voce
33 Maria Ida Tosto
Cercare un'identità vocale attraverso il canto
34 Rossana Dalmonte
La voce del cuore
38 Luigi Corvaglia
Livelli di fruizione e legami affettivi

Libri e riviste

- 42 Rosalba Deriu
Uno spazio musicale destinato ai piccolissimi
[su F. Mazzoli, A. Sedioli, B. Zoccatelli, *I giochi musicali dei piccoli*, Junior]
43 Luca Marconi, DA NON PERDERE
44 Benedetta Toni
Educazione musicale e nuove tecnologie
[su A. Gaggiolo, *Educazione musicale e nuove tecnologie*, Edt]
45 SCHEDE
46 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA

Rubriche

- 7 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Chitarra, amore mio*
11 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Variazione*
20 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *Skrjabin, Preludio op.11 n.4* di Emiliano De Mutiis
25 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Toccare vedere ascoltare la voce*
26 Emanuela Perlini, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Troika*
40 LETTERE E DOCUMENTI:
La parola ai lettori su tradizioni popolari e riforma
48 Annibale Rebaudengo (a cura di), GIORNALE SIEM: *La Siem al Docet di Bologna* di Francesca Pagnini

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'università di Udine
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica della musica, Milano
Lara Corbacchini	docente di Pedagogia musicale per didattica della musica, Reggio Calabria
Luigi Corvaglia	psicologo, psicoterapeuta all'Università di Lecce
Rossana Dalmonte	musicologa all'Università di Trento
Emiliano De Mutiis	dottorando in Musicologia all'università di Roma
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale, Firenze
Damiana Fiscon	docente di Educazione musicale nella scuola secondaria, Padova
Sara Gennaro	dottoranda in Musicologia all'università di Cremona
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Como
Elita Maule	docente di Storia della musica per didattica della musica, Bolzano
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
Francesca Pagnini	docente di Flauto, Bologna
Susanna Pasticci	ricercatrice all'università di Cassino
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Milano
Rossana Rossi	operatrice musicale, Reggio Emilia
Arianna Sedioli	operatrice musicale, Ravenna
Gabriella Santini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Roma
Benedetta Toni	docente a contratto di Didattica della musica, Libera Università di Bolzano
Maria Ida Tosto	docente di Direzione di coro per didattica della musica, Firenze
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Cristina Zavalloni	cantante, Bologna



*l'evoluzione
della musica*

AMADEUS
amadeus l'evoluzione della musica

Via Regina Margherita, 15 – 37060 Mozzecane – Verona
Tel. 045 6340500 – Fax 045 6340510
www.amadeusmusica.com

Il ruolo della motivazione nell'apprendimento musicale

Le prospettive teoretiche e didattiche delle teorie attribuzionali relative alla motivazione, analizzate dall'autrice in riferimento all'apprendimento musicale, ne mettono in luce la triplice relazione con il contesto di formazione strumentale: prerequisito per l'apprendimento, mediatore dei risultati, ma anche risultato del percorso di studio.

LARA CORBACCHINI

Usato comunemente per spiegare la pertinacia di persone diverse rispetto al medesimo compito, il concetto di motivazione viene chiamato a rendere conto dei differenti risultati individuali in contesti formativi assimilabili.

Uno sguardo complessivo alle numerose indagini scientifiche sulla rilevanza di tale fattore ne ha confermato la significativa importanza, evidenziando come un 10-25% della variabilità dei risultati scolastici sia a esso imputabile (Bloom 1976; Cattell, Barton, Dielman 1972; Uguroglu, Walberg 1979).

Paragonabile a un catalizzatore del processo d'apprendimento, la motivazione vi assume un duplice ed essenziale ruolo: non solo costituisce un prerequisito per l'acquisizione di nuove conoscenze, strategie e metacognizioni, ma si pone anche come stimolo per il loro successivo uso.

Nell'ambito musicale i fattori motivazionali assumono un ruolo ancor più rilevante, in virtù della specifica complessità¹ dell'*iter* formativo. Come è noto, esso richiede una costante e accurata applicazione quotidiana che, iniziando nell'infanzia, si protrae per numerosi anni. Uno strumentista di alto livello accumula così nella sua giovinezza una quantità di ore di studio estremamente rilevante; nel tentativo di quantificarle, specifiche ricerche ipotizzano che possano arrivare a 10.000 già all'età di ventuno anni (Ericson, Krampe, Tesch-Romer 1990). Coinvolgendo contemporaneamente la sfera percettiva, cognitiva, emozionale e motoria, tale applicazione richiede la costante ricerca, assimilazione e accomodamento di strategie sempre più comprensive. Per simili difficoltà il giovane musicista si trova ad affrontare, più frequentemente rispetto agli altri studenti, esperienze precoci e talvolta cocenti di insuccesso.

Presentandosi frequentemente come definitive

sconfitte, imputabili a una scarsa attitudine, intesa come qualità innata e imm modificabile, siffatti eventi assumono un ruolo scardinante per la motivazione a proseguire lo studio.

In tale complesso scenario diventa essenziale per l'insegnante di strumento, operante a qualunque livello della formazione, conoscere i meccanismi cognitivi, affettivi e sociologici soggiacenti ai processi motivazionali, al fine di riconoscerli, sollecitarli e ottimizzarli. Infatti la strutturazione di un fondato percorso d'apprendimento non può prescindere dalla considerazione di tali variabili che – logicamente a priori rispetto a studio, concentrazione, talento o altro – determinano la prosecuzione e la riuscita dell'iter stesso.

Purtroppo fino agli anni '80 i contributi della psicologia della musica su tale tema sono stati di relativa consistenza. Inficiate dall'inadeguato modello di comportamento behavioristico, numerose ricerche avevano sottolineato il ruolo della motivazione, identificandone i comportamenti antecedenti e conseguenti, senza però rispondere agli interrogativi più importanti per il miglioramento delle strategie didattiche. Che cos'è la motivazione? Come e perché interagisce nei contesti di apprendimento musicale? Rimanevano questioni senza una soddisfacente prospettiva di risoluzione.

Nell'arco degli ultimi venti anni si sono invece registrati interessanti risultati grazie all'adozione di una nuova cornice teoretica. Elaborata a partire dagli anni '70 sulla traccia della teoria attribuzionale, essa si fonda su una concezione complessa del comportamento motivato; la condotta non risulta più determinata da oggettivi stimoli esterni – premi, punizioni, mete, obiettivi – ma dalla loro soggettiva rielaborazione cognitiva. Tale interpretazione è la risultante

delle credenze, delle conoscenze, dei valori, della personalità e della realtà sociale del soggetto, su cui si focalizza la nuova linea d'indagine.

Attraverso la comparazione dei risultati ottenuti in contesti di apprendimento generali e musicali, il paradigma socio-cognitivo offre un modello dei processi motivazionali denso di implicazioni pedagogiche e didattiche. Da esso gli insegnanti di strumento possono attingere significativi spunti di riflessione per la comprensione e la reinterpretazione del loro agire, all'interno del complesso processo di insegnamento/apprendimento.

Da forza oscura a processo decisionale

A causa della molteplicità dei paradigmi succedutisi dalla nascita della psicologia scientifica a oggi, modelli divergenti sono stati chiamati a rendere conto del comportamento diretto verso un fine; ciò ha generato un concetto di motivazione dal profilo sfuggente, dal destino impervio e dalla fortuna altalenante.² «Considerata da alcuni come reazione superflua, destinata a sparire dal dizionario della psicologia sperimentale, la motivazione è ritenuta da altri il tema principale della psicologia e la chiave di volta per la comprensione della condotta» (Nuttin 1980, pp. 18-19).

Mutuando l'apparato concettuale da scienze consolidate quali la fisica e la biologia, le prime teorie hanno interpretato la motivazione come una forza interna o una scarica d'energia connessa con una pulsione o un bisogno, che attiva un comportamento inteso come un movimento o il ristabilimento di un equilibrio omeostatico. Successivamente, nel tentativo di eliminare ogni riferimento a fattori mentalistici sfuggenti all'indagine sperimentale quantitativa, il comportamentismo la trasforma in punizioni o premi esterni; metaforicamente assimilabili a "bastoni e carote", che spingono l'individuo a evitare o ripetere i comportamenti a loro associati.

Le implicazioni delle ricerche compiute a partire dagli anni '30 sotto l'influsso della *Gestalttheorie*, portano con lenta progressione ad abbandonare tali modelli riduzionistici, inserendo la condotta orientata verso uno scopo nel più complesso ambito delle relazioni individuo/ambiente.

Nuttin (1980) propone un modello del comportamento motivato dipendente sia dalle sollecitazioni dell'ambiente, sia dal soggetto che, mediante un processo di interpretazione, seleziona e rielabora le informazioni in esso contenute. La motivazione si presenta così come un complesso problema di trattamento dell'informazione. In simile prospettiva l'individuo non agisce più sotto la spinta di forze oscure, né in conseguenza dell'associazione di stimoli e risposte; più complessamente attribuisce significati al mondo reale in cui progetta un'azione volta a modificarlo (la motivazione propriamente detta), raggiungendo o meno il fine propostosi.

L'attenzione investigativa si pone quindi su tre elementi interrelati, costituenti il comportamento motivato:

- la situazione iniziale come percepita e conosciuta dal soggetto;
- la situazione-meta da raggiungere tramite una condotta;
- l'azione da eseguire per procedere dalla situazione iniziale a quella progettata.

In questa prospettiva la motivazione è concepita come processo decisionale fondato sull'interpretazione di situazioni presenti e passate, attuato da ciascun individuo mediante le proprie cognizioni e matrici. Essa viene influenzata da due fattori: la desiderabilità attribuita a una situazione finale (valore) e l'attitudine per raggiungerla (aspettativa). Il valore può essere ricercato sia perché ha un'importanza strumentale (ad esempio promuove un'accettazione sociale, procura gratificazioni e premi, è a sua volta un mezzo per ulteriori fini), sollecitando così una motivazione estrinseca; sia perché costituisce di per sé un interesse (ad esempio consente di vivere positive esperienze emozionali, determina un piacere senso-motorio), consolidando invece una motivazione intrinseca.³ Complessivamente, simile concezione della motivazione costituisce il paradigma di ricerca denominato aspettativa-valore (*expectancy-value*). Esso prevede che un individuo non perseveri in un comportamento motivato se non attribuisce sufficientemente valore alla meta e se non si ritiene, a priori, capace di raggiungerlo.

Le teorie attribuzionali della motivazione

Generatesi nell'ambito della psicologia sociale, le teorie dell'attribuzione concorrono, complementariamente al precedente modello, a chiarificare le complesse dinamiche motivazionali in contesti scolastici (Guillard 1997). La risultante prospettiva socio-cognitiva evidenzia come il comportamento motivato dipenda anche dalla comprensione soggettiva della struttura causale degli eventi. Come abbiamo riportato, l'aspettativa di un individuo per le proprie prestazioni è assimilabile al livello di attitudine percepito. Esso però non si identifica riduttivamente con quello oggettivo; è condizionato invece dalle specifiche relazioni causali (attribuzioni causali) ravvisate da ciascun soggetto fra le proprie azioni e i risultati derivanti (Heider 1958; Kelley 1971). In generale gli esseri umani sono protesi naturalmente ad analizzare le cause del successo o fallimento delle proprie condotte, identificandole fra i fattori interni, peculiari del singolo individuo, o fra quelli imputabili all'ambiente esterno.

Nello specifico contesto scolastico, le ragioni usualmente esplicative dei risultati ottenuti sono quattro: abilità, impegno, difficoltà del compito e fortuna (Weiner 1972, 1974, 1979). Questi elementi sono a loro volta caratterizzati da tre diverse dimensioni concettuali: interiorità (*internality*), stabilità, controllabilità.

Agendo sulla percezione dell'attitudine, il privilegiare una dimensione, piuttosto che un'altra, influisce

significativamente sulla motivazione dello studente e condiziona i risultati dei successivi apprendimenti. Fare riferimento nella spiegazione dei risultati ottenuti a fattori interni (abilità e impegno) accentua l'emergenza di risposte affettive. L'imputazione del successo ad alti livelli di capacità o a un costante studio, piuttosto che alla buona sorte o alle caratteristiche del compito assegnato, determina un orgoglio personale e incrementa l'autostima; invece in caso di fallimento può sollecitare sentimenti di umiliazione e vergogna. Le attribuzioni stabili (abilità, difficoltà del compito) portano generalmente ad aumentare le aspettative future. Infine il riferirsi a fattori controllabili (studio) sollecita una maggiore determinazione e risposte affettive più positive rispetto a quelli incontrollabili.

Ancora più favorevole risulta sottolineare la componente qualitativa dello studio, invece che limitarsi a quella quantitativa. Clifford (1984, 1986a, 1986b) rileva che ascrivere l'insuccesso all'uso di strategie inappropriate o a un impegno non strategico, piuttosto che a un generico poco studio porti gli studenti a impegnarsi con i comportamenti più produttivi. Tali spiegazioni sollecitano le più alte aspettative per le successive prestazioni (Clifford 1986a, 1986b; Clifford, Kim, McDonald 1988), il maggiore supporto degli insegnanti (Clifford 1986a) e le risposte affettive al fallimento meno intense (Clifford 1986a; 1986b).

Corrispondenti ricerche nell'ambito musicale hanno confermato l'adeguatezza generale del modello socio-cognitivo, pur individuando la necessità di determinazioni e distinzioni specifiche. In primo luogo è emersa l'insufficienza delle quattro categorie attribuzionali comuni; Asmus (1985, 1986; Asmus, Harrison, 1990) individua cinque classi di fattori causali implicati usualmente nella spiegazione dei risultati musicali (impegno, abilità musicali, sentimenti per la musica, *background*, ambiente scolastico), ulteriormente ampliate e dettagliate (ad esempio metacognizioni, interesse, influenza della famiglia, dell'insegnante, dei coetanei ecc.) dal lavoro di Austin e Vispoel (1998). Nello specifico l'attribuzione dei risultati a tratti della personalità o a livelli d'attitudine (fattori interni, stabili e non-controllabili) risulta più diffusa che in altri ambiti di studio (Asmus, Harrison 1990 e riferimenti inclusi). Inoltre successo e fallimento non vengono attribuiti specularmente ai medesimi fattori.

Ciò suggerisce l'estrema precauzione nell'inferire le motivazioni attribuibili al successo da quelle riferite all'insuccesso, e viceversa. Infine le giustificazioni causali sono strettamente dipendenti dal livello di competenza degli allievi e dalla loro autostima (Austin, Vispoel 1998). In particolare gli studenti con un'alta considerazione di se stessi e con alti risultati sono più inclini degli altri a imputare il loro successo all'abilità e all'influenza della famiglia, mentre sono più portati ad attribuire i loro fallimenti alla mancanza di strategie, di metacognizioni, di perseveranza (fattori interni modificabili).

Il ruolo dell'insuccesso

Un ulteriore apporto conoscitivo sui processi motivazionali deriva dalle indagini attribuzionali focalizzate sulle esperienze di insuccesso nella risoluzione di compiti. Emerge come simili episodi di difficoltà, più che quelli di successo, ricoprano un ruolo cardinale nella strutturazione dei comportamenti stabilmente motivati. Ricerche effettuate in contesti scolastici generali (Diener, Dweck 1978; 1980) mostrano come circa la metà dei soggetti manifesti, dopo tali eventi, una riduzione del profitto in ulteriori test. Attribuendo il fallimento a scarse abilità personali, questi individui ridimensionano la propria stima, divenendo incapaci di utilizzare condotte proficue nelle prestazioni successive (*maladaptive motivational behaviour*). Invece la residua parte del campione, anche dopo una prova negativa, continua a utilizzare efficaci strategie di risoluzione, mantenendo stabili o incrementando i successivi risultati (*adaptive motivational behaviour*). È fondamentale rilevare come le differenze comportamentali fra i due gruppi emergano esclusivamente dopo la sperimentazione dell'insuccesso; nessun elemento – prestazioni, competenze, quoziente d'intelligenza – rilevato precedentemente all'evento critico segnala diversità significative fra le due classi.

Un adeguato quadro teorico consente di rendere conto dei dati raccolti sull'emergenza dei diversi comportamenti motivazionali, evidenziandone una stretta relazione con le credenze attribuzionali (Dweck 1986; Cain, Dweck 1989). In tale cornice un ruolo centrale viene assunto dalla concezione spontanea che gli individui hanno della propria intelligenza. Essa promuove l'emergenza di due diversi profili psicologici: *helpless* (rassegnato), connesso alla condotta al motivazionale negativa (*maladaptive motivational behaviour*) e *mastery-oriented* (orientato verso il successo), correlato al comportamento positivo (*adaptive motivational behaviour*). Il primo caratterizza gli individui interpretanti le proprie abilità come un tratto predeterminato della personalità: essi si interessano esclusivamente alla valutazione connessa al raggiungimento degli obiettivi e, in caso di fallimento, producono risposte affettive negative. Il secondo individua invece i soggetti raffiguranti le abilità cognitive come un'entità malleabile e incrementabile: essi focalizzano l'attenzione sul suo sviluppo e reagiscono al fallimento senza demotivarsi. Interpretabile come un mediatore cognitivo che agisce sulla motivazione, la concezione implicita dell'intelligenza permette di giustificare e di predire i comportamenti motivazionali e i conseguenti risultati. Dopo un evento di difficoltà, si delinea così il seguente scenario complessivo: soggetti con alti livelli di confidenza nelle proprie possibilità "plastiche", rafforzati dal ricorso ad attribuzioni causali interne e modificabili, tendono a mantenere o a migliorare le loro prestazioni (profilo *mastery-oriented*); al contrario soggetti con scarsa considerazione nelle proprie abilità fisse, sostenuta dal riferimento a fattori attribuzionali stabili, sono inclini al deterioramento delle prestazioni (pro-

filo *helpless*). Se messi nella condizione di scegliere gli obiettivi del percorso d'apprendimento, essi privilegiano quelli in grado di evitare loro le conseguenze stressanti di nuovi risultati negativi. Preferiscono mete di facile raggiungimento, garantendosi quella considerazione sociale attribuita a chi produce *performances* positive; oppure compiti palesemente elevati, dove le responsabilità personali sono evidentemente limitate (Dweck, Elliott 1983). Inoltre sono inclini a limitare il proprio impegno nello studio (Convington, Omelich 1985); infatti per il senso comune abilità e sforzo si trovano in rapporto inversamente proporzionale: chi ha maggior attitudine necessita di minor applicazione e viceversa. L'applicazione si trasforma così in un'arma a doppio taglio: è imprescindibile per raggiungere risultati di prestigio ma, essendo indice di minor talento, determina un minor riconoscimento sociale.

Elaborato in contesti scolastici generici, tale paradigma si rivela adeguato a rendere conto anche degli analoghi fenomeni derivanti da insuccessi nella soluzione di prove musicali. In simili circostanze Sloboda e O'Neill (1997) hanno rilevato come circa la metà del campione analizzato mostri una scarsa confidenza nelle proprie abilità e peggiori le prestazioni successive, manifestando un profilo integrabile al «rassegnato». Invece la restante parte, caratterizzata da un'elevata autostima, incrementa i risultati successivi, facendo emergere un comportamento orientato al successo. Significativamente le prestazioni musicali complessive dei due gruppi sono indistinguibili prima della sperimentazione della difficoltà; ne consegue che sia gli allievi di più alto livello, sia quelli con minori competenze sono analogamente condizionabili dal deterioramento dell'autostima post-fallimento. Non è quindi lo standard musicale raggiunto a salvaguardare la motivazione, ma le metacognizioni possedute circa le proprie capacità e il loro sviluppo.

La strutturazione degli obiettivi

In conclusione è utile portare l'attenzione su un ulteriore fattore condizionante i processi motivazionali: la tipologia degli obiettivi del percorso formativo. Secondo una ricerca sul campo (Ames, Ames 1981), il successo di un qualunque progetto finalizzato ad aumentare la motivazione degli allievi attraverso la modificazione delle loro attribuzioni causali dipenderebbe dal tipo di articolazione degli obiettivi presente all'interno della classe. Il modello degli obiettivi proposti, cioè i parametri con cui gli studenti sono valutati o gratificati, solleciterebbe comportamenti motivazionali qualitativamente diversi.

Gli obiettivi di ogni studente possono essere fissati in relazione alle prestazioni degli altri (modello competitivo), in conseguenza del livello precedente di competenza (modello basato sui progressi individuali) o in base a un livello prefissato di esecuzione (modello con standard assoluti).

Nella prima formulazione, dove più studenti com-

petono per il medesimo riconoscimento, il successo di uno è inevitabilmente connesso al fallimento degli altri. Una simile struttura dei fini facilita nella classe la giustificazione del fallimento mediante il riferimento all'abilità individuale. Tale atteggiamento si salda, come già rilevato, con comportamenti caratterizzati dalla scelta di obiettivi improduttivi e dalla minima applicazione nello studio. Nel modello basato sui progressi individuali, gli allievi lavorano attraverso obiettivi indipendenti e la riuscita di uno non esclude quella dell'altro. In simile contesto si verificano una serie di condizioni positive per la strutturazione della motivazione: il fallimento viene riferito principalmente alla mancanza di applicazione; si valuta l'impegno anche dal punto di vista qualitativo e si analizzano le strategie utilizzate; emerge nella risoluzione dei compiti un atteggiamento focalizzato sul miglioramento delle competenze individuali piuttosto che sul risultato finale. In sintesi tali caratteristiche facilitano nell'allievo il costituirsi di un profilo *mastery-oriented*. Infine se gli obiettivi individuali vengono attinti da modelli esterni, piuttosto che in base alle precedenti *performances* individuali, riemergono le conseguenze negative presenti nell'articolazione competitiva degli obiettivi. In tal caso gli studenti si pongono autonomamente in una competizione intenzionale, anche in assenza di una competizione strutturale, cioè imposta dal contesto esterno (Kohn 1986).

Dall'analisi della relazione fra l'organizzazione degli obiettivi e i risultati ottenibili, emerge inoltre che, contrariamente all'opinione comune, la competizione generalmente non promuove migliori risultati in situazioni scolastiche (Johnson, Maryuama, Nelson 1981, citato in Austin 1991). Tutt'al più i contesti concorrenziali possono incrementare la velocità di esecuzione di compiti meccanici, ma non hanno alcun effetto su compiti complessi, richiedenti creatività o pensiero critico (Clifford 1972).

Attualmente le ridotte ricerche specifiche non consentono di evidenziare in modo peculiare se, e come, la strutturazione degli obiettivi influisca sulla motivazione in ambiti musicali. Tuttavia, similmente a quanto verificato in contesti d'apprendimento generali, evidenze parziali sostengono l'ipotesi di una mancanza di relazione fra il livello delle *performances* e la struttura competitiva degli obiettivi (Austin 1991).

Conoscere i meccanismi che regolano le condotte

La strutturazione di una proficua motivazione si pone come il punto cruciale, la chiave di volta, il fondamento e l'a priori logico di ogni intervento finalizzato a migliorare la qualità della relazione e del contesto insegnamento/apprendimento. La conoscenza dei meccanismi regolanti le condotte diviene così un capitolo imprescindibile all'interno della preparazione pedagogica dell'insegnante di strumento. Non escludendo ulteriori approcci interpretativi, il paradigma socio-cognitivo offre a tal proposito una duplice op-

portunità: presenta una illuminante prospettiva d'analisi sui processi motivazionali e individua le chiavi di accesso per intervenire pragmaticamente.

Secondo questa prospettiva conoscitiva, un giovane strumentista alimenta la propria motivazione a proseguire nel percorso di apprendimento, decodificando un complesso insieme di informazioni, credenze ed esperienze. Alcune forme d'interpretazione facilitano l'emergenza di una proficua condotta a breve termine e di una solida motivazione a lungo termine; altre invece determinano il deterioramento dell'interesse per l'apprendimento e, frequentemente, l'interruzione degli studi.

Risulta quindi fondamentale per l'insegnante co-

nosocere le credenze attribuzionali dei propri allievi: esse possono emergere spontaneamente, attraverso conversazioni informali sui risultati – positivi o negativi – della lezione, o commentando le ragioni delle *performances* di un altro strumentista. Sollecitando e rafforzando le connessioni causali riferentesi allo studio o all'impegno profuso (attribuzioni interne e modificabili), si ottengono due risultati essenziali per il consolidamento della motivazione: si rafforza l'autostima dell'allievo e si accrescono le sue aspettative future. Ancor più proficui sono i riferimenti alla componente qualitativa dello studio, non sempre adeguatamente sottolineata dagli insegnanti, né intimamente compresa dagli allievi. Analizzare l'appropriatezza

Chitarra, amore mio

AUGUSTO PASQUALI

È possibile imparare a suonare uno strumento tramite Internet? Personalmente ne dubito assai. Tuttavia la rete può essere un valido aiuto per gli autodidatti che vi possono trovare consigli, esercizi e vere e proprie lezioni. In classe molto spesso questo o quel ragazzo ci hanno chiesto di poter approfondire lo studio dello strumento che già praticano a scuola o di conoscerne un altro: fornire loro qualche sito ben fatto può in molti casi essere un'ottima risorsa.

Ai due strumenti più impiegati nella scuola, vale a dire la tastiera (pianoforte) e il flauto dolce, su Internet viene dedicato uno spazio ben diverso, ma ugualmente poco praticabile con i nostri alunni. Per quanto riguarda il pianoforte, la rete pullula di proposte (per lo più americane) di lezioni *online* con le quali ci si collega con un insegnante "remoto" che impartisce le istruzioni del caso. Senza entrare nel merito dell'efficacia di tale sistema, queste lezioni sono tutte a pagamento; fra le poche proposte *free* ci sentiamo di segnalare solo *My Sheet Music Lesson* (www.mysheetmusic.com/new/lessons/lessons.htm), dove con poche e semplici unità didattiche i ragazzi possono imparare gli elementi basilari per incominciare a muoversi con un po' di consapevolezza sulla tastiera.

Per quanto riguarda il flauto dolce la situazione è ancor più insoddisfacente, forse anche perché è una prerogativa del tutto italiana quella di insistere tanto su questo strumento nella scuola. Qualche proposta articolata su più livelli di difficoltà e con esercizi corredati dal relativo esempio sonoro in formato *midi* è possibile trovarla sul sito francese *Flute a béc* (www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Musique/pagflute.htm) e sull'ita-

liano *Musicamedia* (www.musicamedia.it), dove sono a disposizione arrangiamenti per la musica d'assieme di note melodie.

Con questa desolante pochezza di proposte contrasta la vasta offerta riguardante la chitarra: numerosi sono i siti web a essa dedicati in cui è agevole trovare musiche da ascoltare, partiture e intavolature da scaricare, forum di discussione, consigli, sondaggi e anche lezioni teorico-pratiche.

Cominciamo con il verificare la conoscenza della tastiera della chitarra con *Guitar Trainer* (www.musictheory.net/load.php?id=81), dove viene chiesto di riconoscere la nota prodotta premendo la corda nel punto indicato. Decisamente più complete sono le lezioni di chitarra che si trovano nel bel sito italiano denominato *Sound Me* (www.soundme.com), vero e proprio portale dedicato a questo strumento, con un'ampia "area didattica". Per la loro chiarezza queste lezioni possono risultare utili a quei ragazzi che vogliono rivedere qualche tecnica esecutiva o qualche applicazione pratica. Qualche esempio?

Gli esercizi contenuti nella sezione dedicata all'approfondimento delle tecniche della mano destra senza il plettro; oppure le indicazioni per leggere l'intavolatura o la comoda tabella contenente gli accordi più frequenti; o ancora gli esercizi ritmici volti proprio a migliorare il senso del tempo. Se ancora non vi basta, validi suggerimenti possono venire anche da due siti americani (guitar.about.com/library/blguitarlessonarchive.htm e www.guitarlessonworld.com) e dall'italiano (digilander.libero.it/taringuit/italiano/index_ita.htm), quest'ultimo centrato sull'uso della chitarra elettrica.

o la produttività delle strategie impiegate, più che la mera quantità di studio, sollecita nei giovani strumentisti comportamenti sensibilmente più produttivi. Gli apprendimenti superiori e le metacognizioni derivanti rendono l'allievo autonomamente capace di comprendere e modificare le strategie condizionanti i risultati, motivandolo stabilmente nella gestione del percorso di apprendimento. In simile ideale contesto di studio, il fallimento viene visto come un evento superabile attraverso una diversa strategia d'apprendimento (*mastery oriented behavior*) e non come una frustrante e definitiva sconfitta (*helpless behavior*).

È possibile individuare un'altra strategia per incoraggiare le attribuzioni fondate su fattori modificabili: proporre una concezione delle capacità musicali poliedrica (Nicholls 1984). Spesso gli adolescenti concepiscono l'abilità in termini estremamente limitati; ad esempio la identificano con l'alto grado di abilità tecniche emergenti in una esecuzione pubblica. Avere esperienza, fin dagli inizi dello stesso corso di strumento, di più dimensioni delle abilità musicali (improvvisazione, analisi, accompagnamento, movimento con la musica) porta invece a sperimentare approcci e competenze diverse.

Coinvolto in simili attività, lo studente verifica che, analogamente ai compagni, emerge in certune, mentre in altre raggiunge risultati più limitati. Sarà cura dell'insegnante sottolineare come i diversi risultati, positivi e negativi, non possano dipendere dall'influenza omogenea dei fattori stabili, ma siano invece il risultato modificabile delle opportunità, delle esperienze e degli apprendimenti.

Il problema dell'ansia da prestazione

Nel percorso di studi strumentali, più per un uso derivante dalla tradizione che per convincimento pedagogico, viene posta eccessiva enfasi sulla valutazione, sul raggiungimento di adeguate *performances*, sul confronto e la competizione. Simile abitudine amplifica così la possibilità per l'allievo di esperire situazioni di fallimento che, anche se occasionali e limitate, possono avere effetti particolarmente negativi sui soggetti assimilabili al modello di comportamento "rassegnato". Tali esperienze, a differenza di quanto accade negli ambiti di studio comune, possono essere anche estremamente precoci, determinando un'ancora più sensibile manifestazione di comportamenti motivazionali negativi. Durante i primi anni di scuola, soprattutto un buon studente non incontra delle difficoltà tali da essere esperite come fallimentari o demotivanti; invece un giovane strumentista si trova a dover controllare una serie così complessa di elementi (postura, posizione, note, ritmo, tempo, intonazione, espressività) che aumentano sensibilmente la probabilità di esperienze frustranti di insuccesso e di ansie da prestazione. Grande attenzione deve essere quindi posta nel controllo di simili eventi che, se non correttamente gestiti, possono portare sia a un calo delle successive prestazioni, sia all'interruzione degli studi.

A tal proposito è fondamentale focalizzare esplicitamente l'attività didattica sul percorso di sviluppo dell'intelligenza musicale individuale, sollecitando in particolare le forme spontanee del fare musica. Gratificando la dimensione cognitiva, emozionale e relazionale, simili esperienze divengono esse stesse promotrici di ulteriori apprendimenti; coinvolgendo l'allievo in eventi emozionalmente intensi, l'attività strumentale assume così un valore autonomo, sollecitando una determinante motivazione intrinseca. Cementando la convinzione a proseguire il lungo percorso di formazione strumentale, essa si pone come positivo contrappeso alle inevitabili forme motivazionali estrinseche che, pur motivanti sul breve periodo, deteriorano le condotte proiettate nel futuro meno prossimo. In tale prospettiva evolutiva la difficoltà non si presenta come un evento disonorevole da evitare, attuando una serie di meccanismi di difesa, ma viene percepita come elemento naturale dell'appagato percorso di crescita globale e musicale.

Inoltre un comportamento *mastery-oriented* può essere rafforzato dall'accurata scelta degli obiettivi del percorso di studi. Se programmati in base agli specifici progressi dell'allievo, si presentano come sufficientemente difficili da costituire una sfida personale da superare, ma non tanto da essere causa di frustrazione. Inoltre, se individuati in base anche alle attribuzioni valoriali dell'allievo (interessi, gusti, preferenze), sono in grado di stimolare di per sé l'utilizzo di strategie di apprendimento più proficue di quelle abituali (Renwick, McPherson 2002). Talvolta invece gli insegnanti, per rendere più morbido l'approccio agli studi strumentali, e forse per rendersi più graditi, scelgono per il piccolo allievo obiettivi tanto facili da non determinare mai la sperimentazione di una concreta difficoltà. Avviene così che gli insuccessi procrastinabili, ma certo non evitabili, assumano un effetto dirompente ancor più grande, proprio in virtù della loro anormalità.

Nella prospettiva presentata, la motivazione assume quindi una triplice relazione con il contesto di formazione strumentale: essa si presenta come prerequisito per l'apprendimento, come mediatore dei risultati, ma anche come risultato del percorso di studio formativo. Essa infatti può essere interpretata non solo come variabile intermedia dell'attività didattica del corso di studi, ma come un suo specifico prodotto, da perseguire in contesti opportuni, tramite strategie e attività mirate.

Note

¹ Interessanti prospettive di analisi sulle diverse forme di complessità presenti nel percorso d'apprendimento strumentale sono presentate in Freschi 2002.

² Per un agevole e completo *excursus* sulla psicologia della motivazione cfr. la traduzione italiana di Rheinberg 2002.

³ Per un approfondimento sul diverso ruolo di questi due aspetti della motivazione nell'apprendimento musicale cfr. Renwick, McPherson 2002, Sloboda 2003 e relativi riferimenti.

Bibliografia

- AMES C., 1984, "Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures", in *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 478-487.
- AMES C., AMES J., 1981, "Competitive versus individualistic goal structures", in *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 411-418.
- ASMUS E., 1985, "Sixth graders' achievement motivation: Their views of success and failure in music", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, pp. 1-13.
- ASMUS E., 1986a, "Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by Attribution Theory", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, pp. 71-85.
- ASMUS E., 1986b, "Students beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation", in *Journal of Research in Music Education*, 34, pp. 262-278.
- ASMUS E., HARRISON C.S., 1990, "Characteristics of motivation for music and musical aptitude of undergraduated non-music majors, in *Journal of Research in Music Education*, 38, pp. 258-269.
- AUSTIN J.R., 1991, "Competitive and Non-Competitive Goal Structures: An Analysis of Motivation and Achievement Among Elementary Band Students", in *Psychology of Music*, 19, pp. 142-158.
- AUSTIN J.R., VISPOEL W.P., 1992, "Motivation after Failure in School Music Performance Classes: The Facilitative Effects of Strategy Attributions", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, pp. 1-23.
- AUSTIN J.R., VISPOEL W.P., 1998, "How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional beliefs, Self-Concept and Achievement", in *Psychology of Music*, 26, pp. 26-45.
- BLOOM, B., (1976), *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill, New York.
- CAIN K.M., DWECK C.S., 1989, *The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework*, in STEMBERG R.J. (a cura di), *Advances in the psychology of human intelligence*, LEA, Hillsdale, New Jersey.
- CATTELL R., BARTON K., DIELMAN T., 1972, "Prediction of school achievement from motivation, personality, and ability measures", in *Psychology Reports*, 30, pp. 35-43.
- CLIFFORD M.M., 1972, "Effect of competition as a motivational technique in the classroom," *American Educational Research Journal*, 9, pp.123-137.
- CLIFFORD M.M., 1984, "Thoughts on a theory of constructive failure", in *Educational Psychologist*, 19, pp. 108-120.
- CLIFFORD M.M., 1986a, "The comparative effects of strategy and effort attributions", in *British Journal of Educational Psychology*, 56, pp. 75-83.
- CLIFFORD M.M., 1986b, "The effects of ability, strategy, and effort attributions for educational, business, and athletic failure", *British Journal of Educational Psychology*, 56, pp. 169-179.
- CLIFFORD M.M., KIM A., MCDONALD B.A., 1988, "Responses to failure as influenced by task attribution, outcome attribution and failure tolerance", in *Journal of Experimental Education*, pp. 19-37.
- CONVINGTON M.V., OMELICH C.S., 1985, *Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students in Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 446-459.
- CORBACCHINI L., 2002, "Musicisti si nasce o si diventa? Ricerche psicologiche e sociologiche sul talento musicale. Parte I", in *4e40. Rivista di formazione musicale*, 7, 1, pp. 15-20.
- CORBACCHINI L., 2002, "Musicisti si nasce o si diventa? Ricerche psicologiche e sociologiche sul talento musicale. Parte II", in *4e40. Rivista di formazione musicale*, 7, 2, pp. 13-18.
- DIENER C. I., DWECK C. S., 1978, "An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement of cognition following failure, in *Journal of personality and social psychology*, 36, pp. 451-462.
- DIENER C. I., DWECK C. S., 1980, "An analysis of learned helplessness: II. The processing of success", in *Journal of personality and social psychology*, 39, pp. 940-952.
- DWECK C. I., 1986, "Motivational processes affecting learning", in *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- DWECK C. I., ELLIOTT E. S., 1983 *Achievement motivation*, in HETHERINGTON M.E. (a cura di), *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialisation, personality, and social development*, Wiley, Ney York.
- ERICSON K.A, KRAMPE R.T., TESCH-ROMER C., 1990, "The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: an empirical evaluation of a theoretical framework", in HOWE M. J. A. (a cura di), *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents*, The British Psychological Society, Leicester.
- FRESCHI A.M. (a cura di), 2002, *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/comlessità*, Edt, Torino.
- GABRIELSSON A., 2003, "Music performance research at the millennium", in *Psychology of music*, 31, 3, pp. 221-272.
- GUIRARD L., 1997, "L'apport des théories attributionnelles de la motivation", in *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Science*, 1, 2, pp. 183-204.
- HEIDER F., 1958, *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley (trad. it. *La psicologia delle relazioni interpersonali*, 1972)
- KELLEY H.H., 1971, *Attribution in social interaction*, Morristown N.J., General Learning Press.
- KOHN A., 1986, *No Contest: The Case Against Competition*, Houghton Mifflin, Boston.
- NICHOLLS J. G., 1978, "The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment and the understanding that difficult tasks demand more ability", in *Child Development*, 49, pp. 800-814.
- NICHOLLS J.G., 1984, *Conceptions of ability and achievement motivation*, in AMES R., AMES C. (a cura di), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, AcademisPress, New York.
- NUTTIN J., 1980, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France (trad. it. *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, 1983).
- O'NEILL S., SLOBODA J. A., 1997, "The Effects of Failure on Children's Ability to Perform a Musical Test", in *Psychology of Music*, 25, pp. 18-34.
- RENWICK J.M., MCPHERSON G. E., 2002, "Interest and choice: student-selected repertore and its effect on practising behaviour", in *British Journal of Music Education*, 19 (2) , pp. 173-188.
- RHEINENBERG F., 2002, *Motivation*, Stuttgart, Kohlhammer (trad. it *Psicologia della motivazione*, 2003).
- SLOBODA J. A., 2002, "Doti musicali ed innatismo", in *Enciclopedia della musica Einaudi, Volume II. Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 509-529.
- TAFURI J., 2002, "Doti musicali e problemi educativi", in *Enciclopedia della musica Einaudi. Volume II. Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 530-551.
- UGUROGLU M. E., Walberg, H. J., 1979, "Motivation and achievement: A quantitative synthesis", in *Educational Research Journal*, 16, pp. 375-389.
- WEINER B., 1972, *Theories of Motivation*, Chicago, Markham Publishing Co.
- WEINER B., 1974, *Achievement Motivation and Attribution Theory*, Morristown N.J., General Learning Press.
- WEINER B., 1979, "A theory of motivation for same classrooms experiences", in *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 302-322.



diventa socio

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

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

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

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

I soci Siem hanno diritto a sconti:

- per l'acquisto di libri EDT (riduzione del 15%);
- per l'abbonamento al Giornale della Musica (offerto al costo di € 30 anziché 34).

Quote annuali 2005:

- soci ordinari € 36,00
- studenti* € 28,00
- biblioteche € 36,00
- soci sostenitori da € 72,00

Quote triennali 2005-2006-2007

Da quest'anno viene introdotta per i soci ordinari e sostenitori la

possibilità di iscriversi per un triennio versando una quota ridotta. La spedizione della tessera avverrà annualmente a cura della segreteria.

- soci ordinari € 100,00
- biblioteche € 100,00
- soci sostenitori da € 200,00

Versamenti

Versamento in ccp: n. 19005404 intestato a Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale – via dell'Unione, 4 – 40126 Bologna.

Bonifico: sul ccp 19005404, ABI 07601, CAB 02400.

Carta di credito: utilizzare il modulo allegato (da inoltrare via fax per ragioni di sicurezza).

N.B.: per velocizzare le operazioni di registrazione dell'iscrizione, si consiglia di **inoltrare via fax o e-mail alla segreteria** (vedi sotto) la ricevuta del versamento.

Informazioni

Segreteria Siem:

telefono e fax 011/9364761

lunedì dalle ore 9.00 alle 12.00

mercoledì e venerdì dalle ore 15.30 alle 18.00

www.siem-online.it

e-mail: siemsegr@libero.it

* persone fisiche fino a 25 anni che dimostrano, anche attraverso autocertificazione, di non svolgere alcuna attività lavorativa regolare e continuativa.

MODULO PER IL PAGAMENTO DELLA QUOTA ASSOCIATIVA SIEM CON CARTA DI CREDITO

da fotocopiare e spedire via fax allo 011/9364761

Cognome e nome _____

Via _____

CAP _____ Città _____ Stato _____

Telefono _____ Fax _____ e-mail _____

Socio ordinario 2005 Socio studente 2005 Biblioteca 2005 Socio sostenitore 2005

Socio ordinario triennale 2005-2007 Socio sostenitore triennale 2005-2007 Biblioteca triennale 2005-2007

Versa € _____

con carta di credito VISA Mastercard Eurocard

n.

Nome del Titolare _____ data di scadenza _____

data _____ Firma _____

FRANCESCO BELLOMI

Il *Bolero* di Ravel è un tema con variazioni. Il fatto strano, e geniale, è che viene variato prevalentemente solo un particolare aspetto del discorso musicale: non la melodia, non il ritmo, non l'armonia, ma l'orchestrazione, cioè il timbro. Per noi occidentali è una cosa piuttosto rara che le variazioni più rilevanti si concentrino solo su questo aspetto. Tanto è vero che non ci viene per niente spontaneo pensare al *Bolero* di Ravel come a un tema con variazioni.

Il principio della variazione attraversa tutta la musica e si è sviluppato in una tale varietà di modi e forme che non basterebbe un'enciclopedia a dare conto di questo immenso repertorio di pratiche musicali. La letteratura sull'argomento è poi semplicemente sterminata. Se, fra i tre procedimenti costruttivi fondamentali (ripetizione, variazione, contrasto), la variazione risulta quella di gran lunga più praticata, si può ben pensare che dietro questa onnipresenza ci sia l'esigenza assolutamente umana di elaborare manufatti sonori che assecondino i nostri meccanismi mentali. Ascoltare qualcosa che si ripete costantemente nel tempo, senza alcuna variazione, non è sempre una cosa che ci interessa. La settimana scorsa, alla biglietteria della stazione, uno degli altoparlanti interni emetteva un sonoro fischio di altezza e intensità costanti. Gli addetti agli sportelli, visibilmente irritati, facevano commenti sarcastici sul fatto che da due ore aspettavano il tecnico per isolare il maledetto speaker. Alla fine uno di loro tornò con un martello, mettendo fine al suono e alla vita dell'altoparlante. Applausi dei colleghi e del pubblico in coda.

In altri contesti la ricerca di un suono povero di variazioni può forse favorire la concentrazione, la meditazione, l'introspezione. In realtà, più si dispone di strumenti di analisi del suono raffinati e più si scopre che anche "dentro" a un suono apparentemente sempre uguale ci sono moltissime variazioni dello spettro sonoro, e che quindi anche un suono apparentemente banale racconta una storia tutt'altro che semplice. Se ne sono accorti per primi i tecnici che cercavano di imitare i timbri degli strumenti acustici con i rudimentali strumenti elettrofoni degli anni '60. Un elemento costante di tutta la tradizione musicale è che le variazioni si svolgano e si sviluppino a partire da un materiale di partenza (una cellula melodica, una melodia popolare, un ostinato armonico) di solito piuttosto

semplice e facilmente memorizzabile. Quello che succede invece nelle *Variazioni op. 25* di Anton Webern (e in molta altra musica seriale del Novecento) è che non c'è il tema. È il principio stesso della «variazione continua» a costituire il "tema" cioè l'argomento di quello che si sta ascoltando. Non è un caso che gran parte del repertorio della seconda scuola di Vienna e dei relativi epigoni sia ancora così lontano dai gusti e dal consumo del grande pubblico: non tutti sono disposti a imbarcarsi in un viaggio del quale non si conosce il punto di partenza e quello di arrivo, i viaggi senza ritorno non sono per niente rassicuranti.

Se ci spostiamo nel mondo del minimalismo, ci troviamo di fronte a procedimenti di variazione talmente lenti e parziali che è difficile persino avvertire il senso di variazione e prevale la sensazione della ripetizione. Se ad esempio scrivo: Minimalismo, inimalismoM, nimalismoMi, imalismoMin, malismoMini, alismoMinim, lismoMinima, ismoMinimal, smoMinimali, moMinimalis, oMinimalism, Minimalismo. Tutti individuano perfettamente alla prima lettura qual è il criterio di variazione adoperato. È lo stesso che viene adoperato in una delle due parti dell'arcinoto *Clapping Music* di Steve Reich. Questa tecnica di variazione così lineare non è una novità in musica ed è possibile trovare qualcosa di assai simile anche nei secoli passati. Ad esempio nel *Credo* della *Missa Prolationum* di Ockeghem, così ben analizzato da Diether del la Motte nel suo magnifico libro sul contrappunto. Infine tutti conoscono innumerevoli brani di J.S. Bach caratterizzati da una struttura ritmica pressoché invariata dall'inizio alla fine. In questi casi la variazione è giocata tutta su elementi armonici e melodici.

Ma Bach sulle tecniche di variazione ne sapeva veramente una più del diavolo ed è impressionante, per noi, vedere come lui sembri conoscere perfettamente la matematica dei frattali (la cui teoria è stata elaborata da Mandelbrot solo nel 1975) quando scrive il tema della fuga BWV 542. Un tema che contiene, nell'articolazione dei suoi segmenti, tutta la struttura fondamentale della fuga e cioè: soggetto, risposta, divertimento, soggetto al relativo maggiore, divertimento, soggetto alla tonica. Il fatto che questo tema sia probabilmente di Mattheson, il quale a sua volta si rifà a una melodia popolare olandese, fa apprezzare ancora di più le minime varianti che Bach introduce per rendere esplicita questa struttura, molto più latente nelle precedenti varianti.

A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale

Una scuola media attiva un laboratorio interdisciplinare per consentire la conoscenza e il confronto con culture diverse: il punto di partenza è rappresentato dalla ricerca dei luoghi di origine della propria famiglia e la scoperta delle differenze presenti all'interno di una classe apparentemente omogenea. L'incontro con un griot mandinga e con un cantastorie siciliano arricchiscono l'esperienza e forniscono suggerimenti e idee per uno spettacolo finale.

GABRIELLA SANTINI

Perché è importante l'educazione interculturale a scuola? Questa è una domanda ricorrente tra gli insegnanti che, ormai da qualche decennio, accolgono nelle loro classi numerosi ragazzi immigrati.

All'interno della scuola, come sappiamo, tale situazione di emergenza ha contribuito ad accrescere il diffuso bisogno di attivare percorsi didattici interculturali che facilitino il confronto, l'interazione e lo scambio tra le diverse culture degli alunni che, quotidianamente, entrano in contatto diretto.

Come è emerso dal dibattito in corso tra gli insegnanti, però, l'educazione interculturale deve essere proposta a scuola anche in assenza di alunni stranieri, perché i «ragazzi [...] pur provenendo dalla stessa macrocultura appartengono tuttavia a gruppi diversi da altri punti di vista»;¹ infatti, il confronto, l'interazione e lo scambio devono essere guidati, ad esempio, anche tra alunni nati in uno stesso luogo ma appartenenti a sessi diversi o a differenti realtà sociali.

Inoltre, il valore di una prospettiva pedagogica interculturale riguarda, ovviamente, anche l'Educazione musicale dato che, come si sa, la musica – assieme ad altre forme di comunicazione non verbale – facilita il dialogo educativo interculturale; dunque, tra gli insegnanti di Educazione musicale è stata attivata, soprattutto negli ultimi anni, un'intensa sperimentazione per ricercare nuovi percorsi formativi che definiscano e utilizzino adeguatamente, anche in ambito didattico, il ruolo specifico della musica in una società multietnica.²

In tale prospettiva e con l'intenzione di offrire un contributo al dibattito in corso sulle motivazioni e le possibili funzioni di una didattica musicale interculturale, esaminerò le attività e le tappe fondamentali di un Laboratorio Sperimentale sulle tecniche narrati-

ve poetico-musicali dei *griot* mandinga e dei cantastorie siciliani che, come docente di Educazione musicale, ho avuto l'opportunità di coordinare nel corso degli anni scolastici 1998/99 e 1999/2000, presso la Scuola Media Statale "Antonio Gramsci" di Roma, in convenzione con la cattedra di Etnologia III dell'Università "La Sapienza" di Roma e nell'ambito di un *Progetto Intercultura* finanziato dalla Regione Lazio (con contributi previsti dalla Legge Regionale n. 17/90 "Benefici a favore dell'immigrazione").

Il progetto

La Commissione intercultura, nominata in seno al Collegio docenti della scuola media "A. Gramsci", prima ancora di stendere il progetto ha analizzato attentamente le caratteristiche socio-culturali della realtà nella quale la scuola opera: la sede centrale è ubicata all'interno della borgata del Trullo e le due succursali sono poste, all'interno della borgata stessa, tra edifici popolari costruiti ai margini del "serpentine" di Corviale.³ Sotto il profilo della scolarità, dunque, il quartiere presenta numerose caratteristiche che lo rendono classificabile come area a rischio; inoltre, la scuola è frequentata da numerosi alunni stranieri e accoglie anche i ragazzi Rom dei campi della Magliana e di Bellosguardo.

Il progetto del laboratorio con i cantastorie, avviato in due classi prime nell'anno scolastico 1998/99, sotto il profilo educativo mirava dunque, prevalentemente, a promuovere nei ragazzi un'autoconferma della propria identità. Il percorso programmato prevedeva di affrontare con gli alunni il tema della *tradizione orale*, finalizzato alla ricerca della

propria identità anche attraverso il confronto con le storie degli “altri”

Inoltre, il Laboratorio sperimentale che i docenti della “Gramsci” intendevano attivare era interdisciplinare, perché richiedeva il lavoro in équipe degli insegnanti di Lettere, Educazione musicale, Educazione artistica ed Educazione tecnica e interculturale, perché si proponeva di mettere a confronto due diversi modi di raccontare in musica: quello dei *griot* mandinga, i menestrelli dell’arte orale dell’Africa occidentale e quello tipico dei cantastorie dell’Italia meridionale.

L'incontro con il *griot* mandinga

Inizialmente, insieme all’insegnante di Lettere, ho guidato gli alunni delle classi prime coinvolti nell’attività alla ricerca, alla raccolta, alla comparazione e all’analisi della documentazione relativa alle loro famiglie, per ricostruire un percorso di conoscenza delle loro origini. Successivamente i ragazzi, lavorando con l’insegnante di Educazione tecnica, hanno tracciato una mappa della loro provenienza familiare attraverso la realizzazione di *Italo*: un bambino con un corpo che ricalcava la forma dell’Italia; in corrispondenza di ciascuna regione c’era un cassetto contenente la scheda di provenienza delle famiglie; aprendolo era possibile verificare che nessuno è originario di una sola zona.

È risultata poi di particolare importanza la documentazione raccolta dagli alunni e relativa alle interviste fatte ai loro nonni, con le quali i ragazzi sono riusciti a farsi raccontare gli episodi significativi della loro vita e hanno conosciuto meglio anche le loro tradizioni familiari; inoltre, attraverso le interviste, sono state raccontate favole, proverbi e ninne-nanne.

Successivamente, in compresenza con l’insegnante di Lettere, abbiamo iniziato a lavorare con i ragazzi sull’intervista ai nonni dell’alunna Federica, per ricavarne un testo poetico in versi a rima baciata. La poesia è stata prodotta da tutta la classe: dopo aver letto l’intervista l’abbiamo divisa in sequenze; successivamente le insegnanti hanno invitato i ragazzi a improvvisare ad alta voce dei distici a rima baciata su ciascuna sequenza del testo di riferimento; i distici proposti dai singoli alunni sono stati scritti di volta in volta dalle insegnanti sulla lavagna e la classe, dopo averli recitati più volte, ha deciso quali coppie di versi cancellare e quali mantenere.

Abbiamo ottenuto così sei strofe di quattro versi ciascuna con un numero variabile di sillabe e collegati tra di loro soltanto per mezzo delle rime baciata AABB (fanno eccezione il terzo e il quarto verso della prima strofa); una filastrocca, insegnata a una nostra alunna dalla sua nonna romana, conclude la poesia:

Da piccoli i miei nonni avevan poveri giochi,
Perché i soldi eran pochi!
Eran bambole e corde
E non videogiochi.
Divisi dalla seconda guerra mondiale:

Il nonno prigioniero in Africa orientale;
Mentre la nonna lo aspettava
E dolcemente i feriti curava.

Dei Tedeschi paura aveva,
Ma nonna Giacomina duro teneva.
Mentre i cibi furon tesserati,
Molti paesi venivan bombardati.

Finalmente la guerra è finita
Ed è ritornata la vita.
Mia cara nipotina,
Ora ti racconto di quando ero bambina:

La mattina a scuola si andava
E la sera la polenta si mangiava.
I nostri maestri eran severi
E le bacchettate prendevi!

A Natale e a Pasqua tutti insieme stavamo
E i piatti tipici mangiavamo.
Da piccoli, quando con la palla giocavamo,
Questa filastrocca cantavamo:

*Con un piede,
Con una mano,
Col battimano,
Con l’angioletto,
Col diavoletto,
Mi rigiro,
Sotto il ponte
E nel canestro.*

A questo punto del percorso abbiamo sentito l’esigenza di far confrontare agli alunni le storie delle loro famiglie con quelle degli “altri”: era il momento giusto per far conoscere ai ragazzi il *griot* senegalese, Pape Kanouté, e proseguire le attività del laboratorio avvalendoci della sua collaborazione.

Nel corso del primo incontro, Pape Kanouté, con l’ausilio di una carta geografica dell’Africa, si è presentato ai ragazzi riferendo loro sulla storia e la colonizzazione di questo continente, raccontando le vicende dell’Impero Mandé e della etnia mandinga.

Inoltre, Pape ha eseguito due versioni del canto *Kelo* (*Combattimento*), accompagnandosi con la *kora*.⁴ Terminata la sua esecuzione, il *griot* ha invitato i ragazzi a suonare questo strumento, rappresentativo dell’etnia mandinga e diffuso in tutta l’Africa occidentale. Grande è stata la sorpresa di noi insegnanti nell’osservare la naturalezza con cui gli alunni si sono rapportati a uno strumento che non conoscevano; in particolare, il primo ragazzo che ha improvvisato sulla *kora* ha eseguito una breve frase di senso compiuto!

Prima di concludere l’incontro gli alunni, con l’accompagnamento della *kora*, hanno provato a recitare le strofe della poesia che avevamo scritto in classe: l’esperimento ci ha permesso di far comunicare direttamente i ragazzi con Pape e di renderli consapevoli del fatto che per recitare e cantare in gruppo è necessario imparare ad ascoltarsi l’un l’altro.

L'uso espressivo della voce

In seguito alla prova di recitazione nel primo incontro con Pape, anche i ragazzi hanno sperimentato che, per rendere comprensibile il significato del testo è necessario curare l'emissione dei suoni. Dunque, abbiamo lavorato a lungo con gli alunni affinché usassero la voce in modo sonoro ed espressivo anche perché, come afferma Serena Facci, «la conoscenza della propria voce è uno dei fattori di costruzione dell'identità individuale».⁵

Prima di incontrare nuovamente il *griot* senegalese, abbiamo iniziato alcuni esercizi finalizzati alla conoscenza della propria voce utilizzando la poesia elaborata dal gruppo-classe.

Gli esercizi per l'uso della voce hanno seguito diverse fasi:

- corretta respirazione ottenuta mediante il controllo del diaframma e della emissione del fiato;
- produzione spontanea di suoni di diverse altezze, di suoni tenuti e di glissandi ponendo l'attenzione sul funzionamento della laringe;
- vocalizzi e nasalizzazioni sperimentando l'influenza dei movimenti della lingua, della mandibola, delle labbra e del palato molle sulla qualità del suono. Inoltre, sono stati ricercati anche altri punti importanti di risonanza del corpo umano: il torace, la laringe, la cavità del cranio.

Per rendere espressiva la recitazione della poesia, poi, abbiamo lavorato con i ragazzi affinché comprendessero quanto sia importante, ascoltandosi reciprocamente, variare l'intensità dei suoni, pronunciare a diverse altezze le sillabe di una parola e rispettare le pause.

Come esempio del lavoro svolto in classe sull'uso espressivo della voce, mi sembra utile illustrare il modo in cui abbiamo cercato di curare le variazioni relative alla durata e all'intensità dei suoni:

Federica:	Da piccoli * i miei nonni * avevan poveri giochi ⁶ <i>p mp decrescendo pp</i>
Valerio:	Perché i soldi* eran pochi! <i>f crescendo ff</i>
Valerio:	Divisi dalla seconda guerra mondiale: <i>mp e legato</i>
Federica:	Il nonno prigioniero* in Africa orientale; <i>f e acuto decrescendo pp</i>
Federica:	Mentre la nonna lo aspettava* <i>mf e legato</i>
Coro di 4 voci:	E dolcemente i feriti curava <i>p e rallentando</i>
Coro di 4 voci:	Molti paesi venivan* BOM-BAR-DA-TI <i>f ff e sillabando</i>

Nel corso di questa attività, i ragazzi hanno gradualmente superato l'imbarazzo ad ascoltare e a far ascoltare la propria voce ai compagni e alle insegnanti e molti di loro hanno contribuito in modo originale al lavoro del gruppo.

Quando, nel mese di maggio, ho chiesto agli alunni se, pur non suonando o cantando, stavamo facen-

do musica, Federico ha risposto dicendo: «Certo, perché anche con le parole e i silenzi possiamo fare musica!».

Il linguaggio del corpo

Dopo il lavoro sull'uso espressivo della voce effettuato in classe, abbiamo nuovamente provato a far recitare gli alunni accompagnati da Pape con la *kora*, ma è subito emerso un secondo problema da affrontare: quello dell'espressione corporea. I ragazzi si erano esercitati per conoscere e controllare la propria voce, ma la recitazione di fronte agli altri risentiva della mancanza di un'adeguata gestualità. A questo punto del percorso è stato necessario dedicare almeno due incontri alla danza.

Pape ci ha insegnato una delle danze ballate dai Mandinga in diverse occasioni di festa, che mette in esercizio tutto il corpo. Egli ha scandito un semplice ritmo in 4/4, prima con il battito delle mani e poi con il *djembe*,⁷ che tradizionalmente accompagna questa danza.

I ragazzi erano disposti in semicerchio, con il corpo proteso leggermente in avanti. In corrispondenza della prima pulsazione, la gamba destra si spostava indietro e sulla seconda pulsazione si ricongiungeva a quella sinistra, accompagnando questo secondo spostamento con il battito delle mani; sulla terza pulsazione era invece la gamba sinistra a spostarsi indietro e quando, sulla quarta pulsazione, si ricongiungeva alla destra, si battevano nuovamente le mani. A questo punto ricominciava il ciclo. Infine, il movimento del corpo è stato accompagnato anche dall'esecuzione vocale del canto in lingua mandinga *Kelo*, che nel corso delle lezioni in classe avevo insegnato agli alunni, che lo hanno imparato piuttosto facilmente e si sono sentiti molto soddisfatti di cantare in lingua mandinga.

Osservando gli alunni mentre imparavano il ballo, abbiamo notato che mostravano la stessa ritrosia manifestata nel corso degli esercizi vocali. Anche l'esperienza di espressione corporea, quindi, è risultata molto utile ai fini di un primo passo verso il superamento delle inibizioni all'interno di un gruppo e della conoscenza delle possibilità comunicative del proprio corpo.

Lo spettacolo finale: "I nonni e i cantastorie raccontano"

Alla fine dell'anno scolastico, a conclusione del Laboratorio sperimentale con il *griot* mandinga Pape Kanouté, abbiamo invitato i nonni e i genitori degli alunni delle classi impegnate nel progetto allo spettacolo finale dal titolo "I nonni e i cantastorie raccontano".

Gli alunni, guidati dal professore di Educazione tecnica, avevano costruito una scenografia semplice, ma fortemente simbolica, dei luoghi d'incontro e di re-

lazione tipici della cultura occidentale e africana: il caminetto e il baobab. Inoltre, al centro della scena è stato sistemato un televisore, che svolgeva la funzione di “Album dei ricordi”, attraverso il quale sono state proiettate le fotografie di famiglia degli studenti.

Dopo una sintetica illustrazione ai familiari del percorso che avevamo seguito fino ad arrivare alla rappresentazione, i ragazzi si sono disposti in semicerchio intorno a Pape e, accompagnati dalla *kora*, hanno recitato le loro poesie ispirate ai racconti dei nonni, mentre sul televisore scorrevano le fotografie dell’album di famiglia, raccolte da ciascun alunno. Lo spettacolo è terminato con l’esecuzione del canto di pace in lingua mandinga *Kelo*, accompagnato dai movimenti del corpo.

I familiari hanno seguito lo spettacolo con interesse e coinvolgimento emotivo, perché si sono sentiti anche protagonisti del lavoro rappresentato.

L'incontro con il cantastorie siciliano

In considerazione dell’interesse e della partecipazione degli alunni al laboratorio con il menestrello mandinga, la sperimentazione del laboratorio con i cantastorie è proseguita nel corso del successivo anno scolastico 1999/2000.

Abbiamo deciso di far conoscere ai ragazzi anche un cantastorie italiano per sperimentare e mettere a confronto due diverse tecniche del raccontare in musica: quella dei *griot* mandinga con quella dei cantastorie siciliani.

Il contatto diretto con queste due diverse figure di poeti-cantori, inoltre, mirava a far sperimentare ai ragazzi il modo in cui cambiano il ruolo e la funzione sociale di un *griot* mandinga, che è espressione di una cultura orale, rispetto al ruolo e alla funzione sociale che distinguono un cantastorie siciliano, figlio della civiltà della scrittura.

Come sappiamo, infatti, i menestrelli mandinga sono custodi delle tradizioni orali e musicali della loro comunità; dunque, tendono a conservare più che a creare. I cantastorie siciliani, invece, *presentano* e *rappresentano* gli eventi narrati da tanti punti di vista e li approfondiscono per mezzo della scrittura; in questo modo, sollecitano il pensiero divergente. Naturalmente, questi due diversi modi di raccontare in musica potevano essere utilizzati in ambito didattico per favorire lo sviluppo delle modalità del pensiero degli alunni che, come si sa, in questo periodo dell’età evolutiva attraversano il passaggio dalla fase delle *operazioni concrete*, tipiche della cultura orale, a quella delle *operazioni formali*,⁸ peculiari della civiltà della scrittura.

Approfittando della presenza a Roma del cantastorie siciliano Franco Trincale, lo abbiamo invitato nella nostra scuola a tenere una lezione-concerto sul tema “Il Cantastorie e la Storia”. Il nostro *folkronista*, come egli stesso ama farsi chiamare, ha eseguito diverse ballate del repertorio tradizionale dei cantastorie siciliani (ad esempio *La Barunissa di Carini*)

che ha posto a confronto con quelle da lui stesso composte su avvenimenti di attualità (ad esempio *La Principessa Diana*), evidenziando così il rapporto tra il cantastorie del passato e quello dei nostri giorni. La curiosità, l’attenzione e la concentrazione sono state notevoli: i ragazzi erano intenti ad ascoltare la narrazione cantata, a osservare i gesti del cantastorie e, contemporaneamente, i cartelloni. Ha poi scritto un nostro alunno, Adriano, «Trincale è come una calamita».

Dopo l’incontro con Trincale, dunque, è stato attivato un Laboratorio sperimentale sulla tradizione dei cantastorie siciliani con gli stessi ragazzi che nel precedente anno scolastico avevano lavorato insieme al *griot*. Alle due classi seconde, poi, si è aggiunta una classe prima formata da numerosi alunni provenienti da famiglie con un forte disagio socio-culturale; era quindi necessario che i ragazzi seguissero dei percorsi educativo-didattici mirati, soprattutto, a sollecitare la loro motivazione allo studio.

Queste erano le fasi del progetto finalizzato a guidare i ragazzi ad essere loro stessi dei *cantastorie*:

- scelta di un tema specifico di carattere storico-sociale per ciascuna delle tre classi;
- raccolta di interviste, articoli di giornali, fotografie, film, racconti relativi al tema scelto;
- trasformazione della documentazione in una ballata per ciascuna classe;
- scelta di un modulo musicale, tra quelli tradizionalmente utilizzati dai cantastorie siciliani, che ricalcasse il ritmo della narrazione poetica e ne sottolineasse i contenuti;
- rappresentazione grafica su cartelloni della storia cantata;
- esecuzione di fronte a un pubblico (genitori, nonni, compagni di scuola ecc.) delle ballate prodotte.

Trattandosi di un laboratorio sulle tecniche del *raccontare in musica*, come insegnante di Educazione musicale delle classi coinvolte nel progetto, ho avuto l’opportunità di lavorare in équipe con i docenti di Lettere (per la raccolta della documentazione e la produzione del testo poetico), di Educazione artistica ed Educazione tecnica (per la realizzazione dei cartelloni), di Scienze matematiche (per la produzione di un ipertesto finalizzato a documentare le fasi del lavoro svolto), di Educazione fisica (per la cura dell’espressione mimico-gestuale); inoltre, è stata indispensabile e preziosa la collaborazione dell’antropologo-cantastorie Mauro Geraci, che è intervenuto in qualità di esperto esterno.

A mo’ d’esempio, illustrerò il percorso seguito dalla classe prima, che ha composto la ballata “La Storia di Nonno Giovanni”.

La Storia di Nonno Giovanni

I ragazzi della classe prima hanno ripreso il tema “La tradizione orale. Alla ricerca della propria identità: dalla conoscenza di sé al confronto con le storie degli

altri” che, come già sappiamo, era stato affrontato dai loro compagni delle attuali seconde nel precedente anno scolastico. Durante le lezioni di compresenza Lettere-Educazione musicale, gli alunni hanno elaborato un questionario da utilizzare per intervistare i loro nonni, finalizzato a conoscere meglio le storie delle famiglie d’origine di ciascuno.

Il questionario era il seguente: Dove sei nato? Fino a quale età sei andato a scuola e qual è l’ultima classe che hai frequentato? Che lavoro facevi da ragazzo? Hai mai dovuto trasferirti in altre città o paesi? Se sì, perché? Quale lavoro hai svolto da adulto? Quanti figli eravate? Che cosa mangiavate più spesso? Quali erano i vostri giochi? Quale canto, ninna-nanna o filastrocca ti ricordi? Hai qualche ricordo della guerra?

Le risposte al questionario sono state lette da ogni singolo alunno e, successivamente, sono state tabulate. In tal modo è stato possibile individuare le caratteristiche ricorrenti di tutti i nonni intervistati e dare vita a un *Nonno Giovanni*, che in realtà non era il nonno di nessuno dei ragazzi di quella classe prima, ma li sintetizzava tutti. Svolgendo il lavoro è stato evidente che, prima dell’intervista, la maggioranza dei nostri alunni non conosceva le storie di vita dei loro nonni e, dunque, quest’iniziativa didattica ha an-

che permesso loro di avviare un dialogo con i propri familiari.

Rispettando la tecnica di composizione delle ballate utilizzata dai cantastorie siciliani, gli alunni hanno innanzitutto ascoltato le strutture ritmiche, melodiche e armoniche più ricorrenti nel repertorio di questa tradizione narrativa, che Mauro Geraci ha eseguito con la chitarra. Dopo aver analizzato e commentato il carattere dei diversi modelli proposti, gli alunni hanno scelto quello su cui comporre il loro testo poetico: una tarantella eseguita da Orazio Strano⁹ nella ballata *Turiddu Siciliano*, poiché il suo carattere brioso permetteva di narrare la storia in modo giocoso e ironico.

Gli studenti hanno elaborato in gruppo la ballata intitolata *La Storia di Nonno Giovanni*, inventando, sulla base dei risultati del questionario, dieci strofe di quartine in endecasillabi a rima baciata, con il ricorso al parlato-declamato nei momenti di maggiore tensione del racconto (lo scoppio della seconda guerra mondiale) e, in chiusura, l’intonazione di una filastrocca riferita da una delle nonne intervistate: *Il galletto sul balcone*. La stesura del testo, anche questa volta, è stata corale: l’insegnante scriveva sulla lavagna i versi che i ragazzi improvvisavano ad alta voce seguendo, come fosse un canovaccio, la tabulatura delle risposte dei nonni al questionario; ogni verso veniva poi intonato dall’intera classe con l’accompagnamento della chitarra. Erano definitivamente inseriti nella composizione poetica soltanto quei versi che il gruppo mostrava di gradire e di riconoscere come rispondenti all’immagine del Nonno Giovanni che emergeva dai risultati delle interviste. Improvvisando, gli alunni hanno mostrato di avere una buona facilità a *giocare* con le parole e hanno sempre scelto le rime più aderenti al contenuto della storia da raccontare.

Alla fine del lavoro d’improvvisazione con la classe, siamo riusciti a completare il testo della ballata:

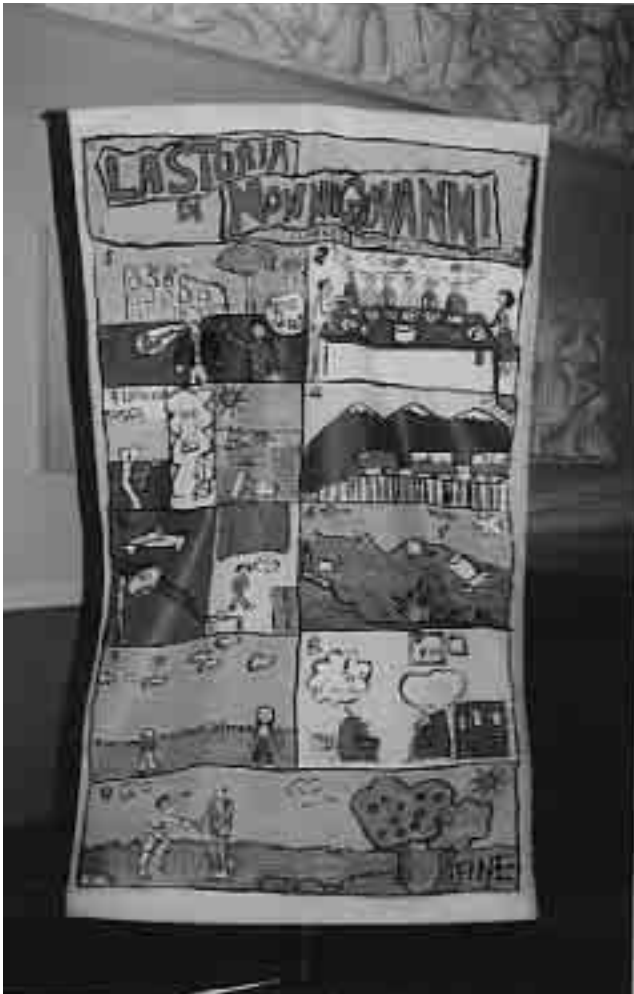
La storia di Nonno Giovanni

Ho intervistato mio nonno Giovanni
Lui è nato a Roma tra stenti ed affanni
E dopo la quinta elementare
Andò, come tutti, a lavorare.

Almeno sei figli in ogni famiglia
Mangiavano pasta col sugo in bottiglia
Mentre la frutta, la carne ed il pesce
Se li mangiavano duchi e duchesse.

Di professione disoccupato
Versava tasse ai ladroni di Stato
A casa la moglie afflitta e distrutta
Lavava i panni e sognava la frutta.

Ma quando il nonno faceva un mestiere
Se andava bene aiutava il barbiere
Fin quando un giorno col treno del sole
Lascia l’Italia col pianto nel cuore.



Il cartellone della ballata *La storia di Nonno Giovanni*, dipinto dagli alunni di prima media.

Però in Germania non fa più il barbiere
 Fa l'operaio: lavora in cantiere;
 Intanto a casa la pasta è più asciutta
 E sogna ancora la moglie la frutta.

PARLATO:

*Poco tempo dopo
 scoppiò il secondo conflitto mondiale.
 La guerra, signori miei, brutt'affare!
 Macerie, fame, morti, distruzione
 e per tutti tanto dolore.*

Nonno Giovanni ricorda la guerra:
 Sotto alle bombe tremava la terra,
 Tanta fame, violenze e torture
 E nei rifugi tormenti e paure.

“Mio caro nipote perché ricordare
 Di quella grave sciagura mondiale?
 Io preferisco parlare dei giochi,
 Che erano belli anche se pochi.

Trottola, picchio, corda e biglie
 I giochi comuni nelle famiglie;
 Erano bambole e pentoline
 Gli unici giochi delle bambine.

Eppure il nonno oggi è contento
 Mette la mano sotto al suo mento:
 Ricorda ancora di quando la mamma
 Gli cantava la ninna-nanna;
 Cose da poco, cose da niente
 Per far sorridere allora la gente
 “Semplici conte e filastrocche
 Che riempivano le nostre bocche”.

FILASTROCCA
Il galletto sul balcone
Ripassava la lezione

“Chicchirichì, cuccurucù”
 Non sapeva dir di più.
 La cicala e il sgrillettino
 Raccordavano il violino
 Per suonar la serenata
 Alla bella addormentata.
 L'asinello vecchio vecchio
 Si guardava nello specchio
 Poi prendeva la sediola
 E pian piano andava a scuola.

Le varie scene della ballata, in un secondo momento, sono state disegnate sul cartellone con la collaborazione dell'insegnante di Educazione artistica. Osservando il susseguirsi delle sequenze logiche spazio-temporali nello svolgimento della storia, il gruppo-classe ha individuato le immagini da raffigurare in ciascun riquadro; successivamente, divisi in piccoli gruppi, gli alunni hanno schizzato numerosi bozzetti per ogni singola scena e i migliori sono stati riprodotti sulla tela.

Seguendo la stessa tecnica compositiva dei compagni della classe prima, anche gli alunni delle seconde classi hanno costruito le loro ballate: *La storia di Azarias* e *La storia di Iqbal*. Questa volta, però, il testo poetico non è stato improvvisato facendo riferimento a interviste fatte, ma sulla base della documentazione raccolta dai ragazzi stessi in merito ai fatti narrati (articoli di giornali, film, letture mirate per approfondire la tematica affrontata ecc.).

I ragazzi delle classi seconde, così, hanno intrapreso un viaggio metaforico, affrontando il problema dei diritti dei minori, che ha portato una delle due classi

La Storia di Nonno Giovanni

Classe Prima I

Allegro $\text{♩} = 120$

Il mistero è stato mai risolto il mistero? Risolto il mistero ed il mistero è spiegato:
 querele, in un momento, fra i ragazzi, così come tutti, fra i nonni, così come tutti, per
 la propria parte, la memoria non è più così, proprio sul serio, non è più così, la
 memoria, la memoria ed il tempo, se si è un nonno, così come il tempo, è un tempo.

Filastrocca conclusiva

Il galletto sul balcone ripassava la lezione
 chicchirichì cuccurucù non sapeva dir di più
 la cicala e il sgrillettino raccordavano il violino
 per suonar la serenata alla bella addormentata
 l'asinello vecchio vecchio si guardava nello specchio
 poi prendeva la sediola e pian piano andava a scuola

Si ripete per tre volte: ogni volta più veloce e un simbolo sopra

in Mozambico e l'altra in Pakistan, fino a incrociare le storie di Azarias, il pastorello africano morto per lo scoppio di una mina anti-uomo e di Iqbal, il bimbo asiatico ucciso dai fabbricanti di tappeti ai quali si era ribellato.

L'esecuzione pubblica

Nella tradizione poetico-narrativa dei cantastorie siciliani la creazione di una ballata comprende, come si sa, sia il momento della costruzione sia quello della rappresentazione, che generalmente avviene in piazza; infatti, l'esecuzione in pubblico della storia cantata è parte integrante della composizione.¹⁰

Per completare la produzione del lavoro, dunque, è stato indispensabile che i ragazzi, accompagnati con la chitarra, imparassero a intonare in coro il testo della ballata, a recitare le frasi parlate, a esprimere la loro versione della storia anche attraverso il linguaggio gestuale, indicando, contemporaneamente, lo svolgersi dei fatti narrati che avevano raffigurato sul cartellone. Anche in questo caso, come già era accaduto lavorando con il *griot* mandinga, è stato necessario lavorare sulle voci e sull'espressione mimico-gestuale degli alunni.

Particolarmente interessanti, nel corso delle prove, sono stati i passaggi dal registro cantato a quello declamato. I ragazzi hanno così sperimentato che, oltre all'uso *naturale* della voce, è possibile utilizzare diverse tecniche vocali: glissati, vibrati, rapidi passaggi dal registro di petto a quello di testa, brusche variazioni d'intensità. Inoltre, nel corso delle prove per la rappresentazione delle ballate, gli studenti che cantavano in coro hanno imparato a cercare un contatto con il pubblico anche attraverso le espressioni del volto.

A conclusione del laboratorio i ragazzi delle tre classi impegnati nel progetto hanno eseguito le loro ballate in un concerto dal titolo *I cantastorie, la piazza, la scuola* nella sala Odeion dell'Università "La Sapienza" di Roma. L'incontro era rivolto agli studenti delle cattedre di Etnologia III e di Etnomusicologia.

L'esperienza è stata molto positiva per i ragazzi della scuola media che, naturalmente, quel giorno erano molto emozionati; mettevano alla prova la loro capacità di autocontrollo in un ambiente nuovo ed erano curiosi di confrontarsi con studenti più grandi.

Conclusioni

L'esperienza del Laboratorio, a mio parere, ha confermato la definizione del significato di "educazione musicale interculturale" suggerita da Disoteco: «Penso che quando parliamo di interculturalità in musica essa debba essere necessariamente concepita come un confronto tra identità».¹¹ Ripensando alla sperimentazione con i cantastorie, mi sembra dunque evidente che a scuola sia necessario organizzare attività didattiche che consentano agli alunni l'incontro e lo scambio con le musiche del mondo, offrendo loro la possibilità di

esprimere le proprie differenti identità anche attraverso il confronto dei vissuti musicali di ciascuno; inoltre, è proficuo far lavorare gli studenti direttamente con i produttori di musica di varie culture per valorizzare diverse concezioni e pratiche musicali e per integrare nelle identità musicali degli allievi nuove esperienze e nuovi modi di fare musica.

È stato molto importante, ad esempio, offrire ai ragazzi la possibilità di ascoltare la voce degli strumenti musicali mandinga (la *kora* e lo *djembé*) suonati proprio da un *griot* senegalese e, inoltre, dare loro l'opportunità di provare a suonarli. Da questo punto di vista, invece, gli incontri con Trincale hanno dimostrato che, anche quando l'ospite sia un musicista italiano che suona uno strumento diffusamente conosciuto come la chitarra, gli studenti possono comprendere pienamente come il rapporto dei musicisti con il proprio strumento sia anche di tipo affettivo: la chitarra preferita dal cantastorie di Riposto gli è stata donata dagli operai della Fiat nel '68, sulla cassa armonica gli amici di Franco hanno inciso numerose dediche e, dunque, come ha acutamente osservato il nostro alunno Tiziano "La chitarra di Trincale è una chitarra *vissuta*."

Si possono conoscere le culture "altre" e comprendere la nostra cultura in modo più profondo, quindi, anche attraverso gli strumenti musicali suonati dai musicisti che abbiano un rapporto abituale con gli strumenti che suonano tradizionalmente. Per questo motivo è stato fondamentale far entrare gli alunni in contatto diretto con due diversi *music-maker*, evitando che il loro apprendimento del linguaggio musicale fosse meramente nozionistico.

Il laboratorio con i cantastorie ci ha così permesso di sperimentare un percorso didattico che, favorendo il confronto interculturale, ha guidato i ragazzi a impadronirsi di alcuni elementi costitutivi del linguaggio musicale (durate, altezze, intensità, timbro dei suoni), dimostrando loro che ogni cultura, però, organizza questi elementi in modo diverso. Gli studenti hanno compreso che il modo di organizzare le durate, di articolare le melodie, di far suonare le parole di un *griot* mandinga differisce molto da quello di un cantastorie siciliano. Ascoltare, riconoscere e sperimentare queste differenze è sicuramente un'occasione di crescita, di arricchimento culturale e, nel nostro caso specifico, musicale. Comunque, sarebbe opportuno ospitare a scuola anche cantastorie di altre culture (asiatici, sudamericani ecc.) perché ciascuno di loro potrebbe apportare un diverso e prezioso contributo alla conoscenza della variegata realtà musicale esistente.

Frequentando la *scuola dei cantastorie*, i ragazzi si sono esercitati a percepire e a memorizzare i fatti sonori ascoltati, a riprodurli prima per imitazione e, successivamente, a comporre una loro ballata sul modello di quelle conosciute. Inoltre, c'è da evidenziare che le attività finalizzate all'interiorizzazione di alcuni moduli ritmico-melodici impiegati tradizionalmente dai poeti-cantastorie siciliani sicuramente non hanno insegnato ai nostri alunni a saper riprodurre una ballata così come hanno avuto modo di ascoltarla da Trincale, ma hanno alimentato le loro capacità creati-

ve perché hanno permesso loro di familiarizzare con una tecnica d'improvvisazione musicale.

Per cui, volendo individuare i punti nodali di un percorso di didattica musicale interculturale, credo che questa esperienza abbia confermato che il compito di un insegnante della nostra disciplina sia quello di guidare i ragazzi a ricercare le proprie radici nel *passato*, individuale e familiare, lavorando sulla memoria per aiutarli a conoscere se stessi (ad esempio, intervistando i nonni, ricordando conte, filastrocche, ninne-nanne della propria infanzia ecc.); ma, poiché sappiamo che la conoscenza di sé è sempre in relazione al mondo esterno, si dovrà favorire nel *presente* l'incontro con le differenti identità musicali degli altri – siano essi i compagni di classe, gli insegnanti oppure i musicisti ospitati a scuola – in modo da facilitare nel *futuro* la trasformazione verso una crescita positiva dell'identità musicale di ciascuno, che si arricchirà confrontandosi e integrandosi con quella del diverso da sé.

Vorrei sottolineare, infine, che l'esperienza del Laboratorio sperimentale con i cantastorie è stata biennale, perché i percorsi educativo-didattici di questo genere hanno bisogno di tempo per svilupparsi e dare risultati. Come si sa, infatti, l'interculturalità non nasce in modo spontaneo, ma è un processo da progettare, che cresce e facilita il confronto, l'interazione e lo scambio tra le culture soltanto quando gli insegnanti riescono a favorire l'attivazione di dinamiche che siano in grado di coinvolgere anche le emozioni e la partecipazione affettiva dei ragazzi, dei mediatori culturali, e degli insegnanti stessi.

Note

¹ Maurizio Disoteco *Le 21 corde della kora: la memoria, l'incontro, il cambiamento* in Maurizio Disoteco, Barbara Ritter e Maria Silvia Tasselli (a cura di), *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 21.

² Vedi Serena Facci, *Educazione Musicale Multiculturale*, in *Enciclopedia della musica*, vol. II, Einaudi, Torino, 863-879.

³ Tra gli abitanti della zona posta a sud-ovest di Roma, con il nome di "serpentone" si è soliti indicare un edificio lungo un chilometro, disteso in cima a una collina della via Portuense. Costruito sulla base di un progetto dell'architetto Mario Fiorentino, che risale al 1975, oggi è abitato da circa ottomila persone ed è divenuto il simbolo dell'abitazione di massa.

⁴ La *kora* è uno strumento a metà strada tra un'arpa e un liuto ed è diffusa in tutta l'Africa occidentale. È costituita da un manico fissato su un risuonatore di zucca, che è ricoperto da una pelle vaccina, su cui sono montate da 21 a 25 corde divise in due serie parallele; le corde sono fissate al manico di legno mediante correggia di budello animale, mentre un ponticello di legno le distanzia dal risuonatore. Viene suonato pizzicando le corde con le dita.

⁵ Serena Facci, *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino, 1997, p. 45.

⁶ L'asterisco indica i respiri.

⁷ Il *djembe* è un tamburo a calice, tradizionalmente costituito da un tronco d'albero scavato su cui è fissata una pelle generalmente di capra. È uno degli strumenti musicali mandinga che nel corso di questi ultimi anni ha avuto una grande diffusione anche tra i musicisti europei e, ormai, se ne producono anche per uso didattico.

⁸ Vedi Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri saggi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967 e Eric A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Laterza, Roma-Bari, 1973 (ed. or. 1963).

⁹ Orazio Strano (1904-1981), cantastorie di Riposto (CT). Vedi Mauro Geraci, *Le ragioni dei cantastorie. Poesia e realtà nella cultura popolare del Sud*, Il Trovatore, Roma, 1996, pp. 25-26.

¹⁰ Vedi Mauro Geraci, *Le ragioni dei cantastorie*. op. cit.

¹¹ Disoteco Maurizio, *Le 21 corde della kora*. op. cit. p. 22.

ASSEMBLEA NAZIONALE dei soci della Società Italiana per l'Educazione Musicale

L'Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata **domenica 27 febbraio 2005 a Bologna**, presso la sala conferenze dell'Irre – Emilia Romagna, Via Ugo Bassi 7 (dalla stazione autobus linea 25 o 30) alle ore 9.00 in prima convocazione e alle ore 9.30 in seconda convocazione.

Ordine del giorno:

1. Relazione del Presidente
 - situazione interna
 - posizione della Siem nei confronti della riforma
2. Relazione della Segretaria
3. Relazione della Responsabile delle sezioni
4. Modifica del regolamento interno
5. Presentazione del bilancio consuntivo 2004
6. Presentazione del bilancio preventivo 2005
7. Varie ed eventuali

I soci che fossero impossibilitati a intervenire possono farsi rappresentare da altri soci, munendoli dell'apposita delega (qui acclusa) debitamente compilata. Non sono ammesse più di tre deleghe per socio. I partecipanti sono tenuti a esibire la tessera d'iscrizione alla Siem. I soci sostenitori con personalità giuridica possono essere rappresentati dal rispettivo titolare oppure dal delegato munito di attestato nominale. La presente comunicazione costituisce regolare convocazione dell'Assemblea come da art. 9 dello Statuto.

Nel pomeriggio seguirà il Collegio dei Presidenti delle Sezioni Territoriali.

Preludio op. 11, n. 4

[ALEKSANDER SKRJABIN]

EMILIANO DE MUTIS

Il musicista e massmediologo Emiliano De Mutis, esperto di discipline della comunicazione, presenta in questo numero un'analisi del Preludio op. 11 n. 4 di Aleksander Skrjabin. L'analisi che ci propone è un racconto visivo e metaforico della partitura, intesa nelle sue qualità di traccia sonora oltre che di strumento di trasmissione e riproduzione. Una modalità di lettura che aggiunge suggestioni a chi possiede competenze musicali e racconta un percorso a chi non le possiede. Una ricerca di assonanze di significato tra i suoni della musica e quelli della parola. Perché ciò che conta non è la meta di una interpretazione definitiva, ma il processo continuo di una decodifica illimitata, a strati, con l'ausilio dell'analisi intesa come racconto e come metafora. (Susanna Pasticci)

Il Preludio n. 4 è il racconto di una sospensione. Da subito Skrjabin tratteggia l'oggetto della nostra attenzione – la *figura* – sospeso sul registro medio del pianoforte, immerso in un'armonia costantemente di confine, liminare. Tutto inizia con due note (*si-si*): uno *sfondo* elementare, neutro, come l'imprimitura bianca di una tela ancora da dipingere. Si stabilisce la pulsazione di fondo. Tre note, in successione cromatica discendente (*la-sol#-sol*), disegnano una prima *figura* tematica. Mentre lo *sfondo* si arricchisce di un *mi*, la *figura* sfiora la terza maggiore e la terza minore dell'accordo che si è venuto a creare. Invece dell'affermazione di una tonalità, Skrjabin ci disorienta fornendoci le due versioni del modo (maggiore/minore) costrette in una frazione di tempo.

Dopo le tre note si apre un *labirinto*: a chi cercava un sentiero Skrjabin offre il *non-luogo*, della triade aumentata. Il *sol* e il *re#* c'invitano verso un possibile Mi minore: la sensazione di un centro si fa più concreta. Sebbene si presenti (battuta 2 terzo quarto) con un *re* al basso (appoggiatura della quinta), l'armonia successiva è un accordo di dominante. Il Mi minore si ricontestualizza a ritroso come sottodominante, il *Fa#* come dominante: la distensione sembra vicina. Un *fa#* di quattro tempi appare nella *figura*, come fondamentale dell'accordo, mentre nello *sfondo*, seppur indulgiando sulle appoggiature, si completa l'armonia (battuta 2 ultimo quarto). Skrjabin, però ci disorienta ancora. Lo *sfondo* si tramuta in un bicordo (*mi-si*); la *figura* è appena accennata, coda sonora del *fa#* precedente. Bastano due *si* ripetuti a tirare un filo inconsapevolmente appeso nella memoria. È l'inizio che si ri-

crea. Ripercorriamo un sentiero conosciuto, una quarta sotto; diverso ma disegnato con gli stessi tratti. Ancora una volta l'approdo sarà un *non-luogo*. Dopo averci fornito l'illusione del movimento, Skrjabin ci distrae, accompagnandoci in due luoghi di transito (battute 5 e 6), come *corridoi* tonali. Nelle tensioni non risolte dei suoi accordi si riescono a intercettare contorni di "già noto": il profilo melodico iniziale; la pulsazione costante. La sospensione sembra avvitarci su se stessa. Alla fine dei *corridoi*, un fugace accordo maggiore (l'unico finora) in rivolto (Do maggiore in terza e sesta – ultimo quarto di battuta 6). Poi, una *successione* "tensiva", imperniata sul solido appoggio dei bassi (battute 7 e 8). La voce superiore ci indica la direzione e il percorso di questa "ascensione" con due brevi tratti melodici convessi, poi, simmetricamente, concavi; armonicamente una dominante della dominante (battuta 7 ultimo quarto) che risolve su una dominante (battuta 8). Nonostante la sensazione di movimento ci ritroviamo, come in una scala di Escher, al punto iniziale. Tutto scorre come la prima volta, fino al fugace accordo maggiore (Do maggiore in terza e sesta) (battuta 14 ultimo quarto) incontrato alla fine dei *corridoi*. Stessa porta, opposto scenario.

Non più un movimento ascensionale ma la stasi, il silenzio (battute 15 e 17): niente che preannunci un possibile sviluppo. Nei passaggi successivi, riconosciamo contorni familiari. Un nuovo accordo maggiore (Fa maggiore in terza e sesta, battuta 16 ultimi tre quarti) fa da confine a un silenzio. Poi, un'armonia tutta protesa verso un accordo che è già presente nella sua assenza: due movimenti contrari di semitono nel grave e nell'acuto ci portano a un Mi minore in quarta e sesta (battuta 18). La pulsazione dei *si* diventa discontinua. Inizia la discesa. L'oggetto sospeso, finora leggero nella sua indeterminatezza, si appesantisce. Un nuovo Si dominante (battuta 19), che per la prima volta risolve su un Mi minore (battuta 20) cioè la risoluzione perfetta la cui elusione nutriva esteticamente il pezzo, conduce alla fine preannunciata. Skrjabin sembra lasciar affondare l'oggetto nella "pesantezza" degli obblighi e nella prevedibilità dell'armonia tradizionale. Il cuore ritmico riprende nell'immobilità armonica. Qualche tentativo di movimento – quasi un ricordo – nella rievocazione delle tre note iniziali; con la consapevolezza, però, di un ritorno impossibile. Il battito esita, riprende, si ferma. Solo, tra le pause, l'ultimo suono è una semiminima "scavata" nel profondo inviolato della tastiera. Fine del racconto. Solo il silenzio fino alla doppia stanghetta.

Mosca 1888.

Aleksander Skrjabin, *Preludio op. 11, n. 4*

Lento

The score consists of six systems of piano and bass staves. The first system includes annotations: "scansione t di base", "Mi m direzione possibile...", "disorientamento", "p", "M/m", "equiprobabilità armonica", "pp", and "equiprobabilità armonica". The second system includes: "Si min direzione possibile...", "corridoi", "corridoi", "Do M 3/6", "IV.", "V.", "3", and "cresc.". The third system includes: "successione 'tensiva'", "disorientamento", "FA # dom.", "Si dominante", "mf", "p", and "pp". The fourth system includes: "Do M 3/6", "3", and "Fa M 3/6". The fifth system includes: "Mi min 4/6", "Si dominante", "silenzio", and "pp". The sixth system includes: "Mi min", "ppp", and "s".

Moscou 1359

Un laboratorio creativo per costruire e inventare suoni

Una proposta per costruire da sé due strumenti da utilizzare in attività diverse: dalla ricostruzione di paesaggi sonori dimenticati, alla sonorizzazione di storie e fiabe, dall'invenzione di musiche alla ricerca sui contesti di appartenenza degli strumenti.

ELITA MAULE

Ideare, progettare, inventare suoni partendo da materiali poveri, meglio ancora se riciclati, è un'esperienza gratificante, motivante, ma anche ricca di valenze didattiche trasversali.

Le ragioni che spingono gli insegnanti ad affrontare, non solo nell'ora di musica, anzi ancor più spesso al di fuori di essa, attività di costruzione di strumenti musicali in classe, sono molteplici.¹ Soprattutto prevale la certezza del piacere che i ragazzi provano nel manipolare oggetti e materiali, dando loro una forma in modo da ottenerne suoni inaspettati, inconsueti e a volte magici. «Una metodologia che sappia far comprendere agli insegnanti della Scuola e di ogni tipo di Comunità quanto sia necessario, emozionante e stimolante far ricreare, interpretare e rivivere il linguaggio naturale e ambientale attraverso una divertente ricerca e l'uso mirato di adeguati materiali che possono sonorizzare racconti, favole e attività teatrali, è senz'altro l'ideale per portare gioiosamente le scolaresche a comprendere ogni conseguente linguaggio non solo musicale, ma anche verbale, grafico, pittorico e mimico-corporeo».²

È interessante notare come, almeno in questo genere di attività, la didattica musicale italiana non si discosti affatto da quella europea e internazionale.

Personalmente, utilizzo gli strumenti autocostruiti e costruiti dai miei studenti per progetti di storia e geografia musicale destinati tanto alla scuola elementare che alla scuola media. La storia musicale, allargata a tutte le musiche e ai paesaggi sonori del passato, è qualcosa da rielaborare, utilizzando fonti accessibili sulle quali effettuare mirate operazioni cognitive, ma è anche, e soprattutto, qualcosa da rivivere, da ricreare, ricorrendo anche alla fantasia e all'immaginazione. Le testimonianze sonore utilizzabili per ricostruire quelli che comunemente si definiscono quadri di civiltà riguardano, infatti, una piccolissima porzione di tutti i suoni e di tutte le musiche ascoltate, vis-

sute e fruite da coloro che ci hanno preceduto nel tempo. Tali testimonianze sono in massima parte circoscritte al repertorio colto, cioè a quello destinato a una stretta minoranza dell'umanità. Ma dei paesaggi sonori quotidiani, sfondo costante della vita di ciascuno, non è rimasta traccia. Per affrontare a scuola una storia antropologica, che riguarda da vicino ciascuno di noi e che è tale da promuovere, in prospettiva, anche una maggiore sensibilità per l'ambiente acustico e sonoro nel quale siamo immersi oggi, è dunque indispensabile attivare la fantasia e un'immaginazione supportata da un lavoro cognitivo che stimoli la capacità di produrre correlazioni e inferenze, di immaginare i suoni e di inventare modalità appropriate per riprodurli. Il lavoro didattico può partire da immagini o da ricostruzioni di ambienti, meglio ancora se inseriti in uno dei frequenti percorsi museali offerti, un po' ovunque e di frequente, alle scolaresche (sulla civiltà rurale e contadina, sui mestieri scomparsi ecc.), ponendoci poi domande e ipotesi sonore: quali suoni potevano caratterizzare, per esempio, l'antica lavanderia, la falegnameria, la fucina o la segheria? Quali sonorità costituivano lo sfondo quotidiano della vita del contadino, della massaia, del boscaiolo o del venditore di un antico mercato?

Il lavoro di ricerca può, anzi deve, concludersi con il riutilizzo creativo delle informazioni raccolte: elaborare partiture ritmiche con i suoni da noi ipotizzati e ricostruiti; eseguire canti, giochi motori cantati o danze sul tema; sonorizzare racconti e fiabe ecc.

Tutti i tipi di strumenti autocostruiti sono funzionali ad attività di questo tipo: quelli più propriamente "storici" sono in grado di porre bambini e ragazzi a contatto diretto con epoche anche lontane, materializzando e rendendo più osservabile ciò che ora non c'è più. Quelli più informali, magari di nostra invenzione, si rivelano assai efficaci soprattutto per le sonorizzazioni (di ambienti ma anche di racconti o di

semplici documenti scritti utili ad approfondire l'argomento) come pure per accompagnare i canti con ostinati ritmici e melodici timbricamente inconsueti. Alla fine possiamo anche divertirci, con i ragazzi, ad assegnare un nome ai nostri strumenti: chiodofoni, conchigliofoni, zippofoni, carillon di chiavi, tuonofoni ecc.

Uno strumento musicale convenzionale, al di là della sua sonorità, ci può fornire molte utili informazioni sulla cultura di appartenenza: i materiali con cui è fatto (naturali, artificiali), il processo di costruzione e decorazione (semplice, complesso), le idee e le motivazioni che reggono la sua fabbricazione, il suo uso nei vari contesti (rituali, celebrativi, di intrattenimento) rappresentano tutte tracce in grado di metterci in contatto con realtà lontane geograficamente molto più di quanto non facciano tanti libri di testo scolastici. Costruire strumenti etnici, partendo dall'osservazione di quelli originali e cercando modalità opportune per ricrearli con i materiali a nostra disposizione, rappresenta sicuramente un avvio estremamente motivante per indagare culture diverse da quella di appartenenza, confrontandoci con esse. La varietà di strumenti presenti nelle varie culture è tale da consentire di lavorare in classe con bambini e ragazzi di tutte le età: dai sonagli a scuotimento di semplice fattura (maracas, chaccas, cabasse ecc.) ai modificatori della voce (come ad esempio il mirliton); dalle percussioni realizzabili con pochi mezzi (tamburi a fessura, darabukka e udu, realizzabili con vasi di terracotta da fiori ecc.) ai cordofoni (rabab, cetra ecc.). Si potrebbe continuare a lungo con la lista: cajon, xilofoni, sanze, triangoli, sistri, nacchere, agogò di bambù, berimbau, ma anche strumenti "corporali" come le cinture sonore, le cavigliere, i bracciali sonori o, ancora, i giochi sonori realizzati dai bambini (i ronzatoi e i fischietti ne rappresentano degli ottimi esempi e si ritrovano presso quasi tutte le culture).

In questa sede ho pensato di proporre la costruzione di due strumenti: ho scelto il primo, che ho chiamato *tubometallofono*, perché è uno strumento melodico di facile realizzazione e molto pratico da maneggiare. Il secondo, *la strada di chiodi*, è un esempio di gioco sonoro utilizzato molto volentieri dai bambini, assai efficace anche per la sonorizzazione di ambienti e testi.

Il tubometallofono (metallofono contralto)

Si tratta di uno strumento dalla sonorità molto simile a quella prodotta dal metallofono dello strumentario Orff ma, a detta dei miei studenti, ancora più gradevole perché meno invasiva e riverberante.

L'intonazione che si ottiene rispettando le misure sotto indicate è comunque sempre compatibile con quella dello strumentario didattico presente in classe, al quale il tubometallofono può proficuamente aggiungersi nelle esecuzioni collettive.

Poiché a volte i bambini (soprattutto quelli più piccoli) non eseguono un taglio preciso e simmetrico

del tubo, si consiglia l'insegnante di misurare i tubi uno o due millimetri più lunghi, rispetto alle misure riportate, e di limare eventualmente l'eccedenza successivamente.

Il tubometallofono si può realizzare tanto alla scuola elementare (a partire dal secondo ciclo) quanto alla scuola media. In terza e quarta elementare si richiede un maggior apporto dell'insegnante soprattutto per effettuare le giuste misurazioni.

Materiali occorrenti:

- tubi in alluminio di uso idraulico del diametro di cm 1,4 e dello spessore di mm 1,5 circa (si acquistano in ferramenta);
- scatola da scarpe robusta e abbastanza grande;
- chiodini sottili della lunghezza di cm 2,5;
- materiale utile per i decori (a piacimento): nastro adesivo colorato; colori a tempera; pennarelli colorati a punta grossa ecc.;
- piccolo seghetto da ferro;
- matita, righello lungo o metro, forbici, nastro adesivo largo da pacchi;
- perline di legno a foro largo del diametro di cm 1,5 circa e bastoncini di legno.

Fase 1. La preparazione dei tubi intonati

Con il seghetto si taglieranno segmenti di tubo in alluminio seguendo le indicazioni riportate di seguito, in cui si evidenzia il rapporto fra lunghezza dei tubi e suono corrispondente della scala di *do* maggiore diatonica: cm 39,5 = *do*; 37,6 = *re*; 35,3 = *mi*; 34,1 = *fa*; 32 = *sol*; 30,3 = *la*; 28,6 = *si*; 27,6 = *do*; 26,3 = *re*; 24,6 = *mi*; 23,8 = *fa*; 22,3 = *sol*.

Fase 2. La preparazione della cassa di risonanza

Ritagliare la scatola da scarpe in modo da aprirne uno dei lati lunghi della base e l'altezza adiacente. Piegare all'interno la parete ritagliata della scatola in modo da formare un trapezio rettangolo. Ritagliare le eccedenze della base e fissare il tutto con nastro adesivo largo da pacchi.

Fase 3. La preparazione dei supporti

Fissare 13 chiodini sul bordo della scatola a una distanza di cm 2-2,5 l'uno dall'altro utilizzando colla Uhu (o colla a caldo). Bisogna calcolare di lasciare uguale spazio eccedente da entrambi i lati della scatola. I chiodini verranno fissati in modo che la capocchia sporga dal bordo della scatola di mm 3-5 circa. La stessa operazione verrà eseguita dalla parte opposta della scatola: i 26 chiodini, così fissati, dovranno risultare simmetrici, ovvero ai primi 13 dovranno corrispondere gli altri 13 chiodini della parte opposta.

In alternativa, l'insegnante può praticare nei tubi dei piccoli forellini con il trapano, a due centimetri circa, da entrambi i lati (l'altezza del suono non cambia). I tubi potranno essere fissati tra di loro passando del filo di nylon nei forellini e infilandovi una perline colorata tra un tubo e l'altro. In questo caso lo strumento potrà essere disposto sulla scatola (cassa di

risonanza) senza timore che le piastre oscillino (evitando, quindi, di fissare i chiodini), ma potrà anche essere appeso a un supporto ed essere suonato nello stesso modo delle campane tubolari.

Fase 4. La decorazione

Lo strumento può essere decorato a piacimento utilizzando nastro adesivo colorato per rifinire la scatola oppure dipingendo la stessa nei modi suggeriti dalla fantasia dei ragazzi. I tubi possono essere decorati con pennarelli. Si può anche scrivere, su di essi, il corrispondente nome della nota che essi producono.

Fase 5. La costruzione del battente

Possiamo suonare il tubofono utilizzando i battenti in legno da noi costruiti. Il bastoncino in legno di cui ci serviamo dovrà avere un diametro tale da poter entrare, con un po' di pressione, all'interno del foro largo della perlina di legno (nei negozi di hobbistica troviamo bastoncini e perline di tutte le misure).

La strada sonora

Si tratta di uno strumento o, meglio, di un gioco sonoro, di semplicissima fattura ma è uno tra i più graditi sia dai bambini più piccoli che dai più grandi. La sua costruzione, pertanto, si può proporre tanto a una prima elementare quanto a una seconda media.

La magica sonorità di questo gioco-strumento, liquida e prolungata, si presta bene a imitare il suono dei ruscelli, delle sorgenti d'acqua, di fontane e zampilli.

Materiali occorrenti:

- chiodini di varie dimensioni (non troppo grandi) e di vario spessore (si acquistano in ferramenta);
- una tavoletta in legno o in compensato di uno spessore di almeno cm 1,5 e di dimensioni variabili (a piacimento). Ritagli di legno e di compensato si possono facilmente ottenere in omaggio anche in falegnameria o nei negozi fai da te. Si possono anche utilizzare materiali di recupero.

Materiale utile per i decori: colori a tempera; pennarelli colorati a punta grossa; pennelli, matite, un righello, un martello piccolo, carta vetrata (si acquista in cartoleria e in ferramenta).

Fase 1. Disegnare la strada

Dopo aver limato i bordi dell'assicella con della carta vetrata, procediamo a disegnare e a dipingere il nostro percorso sonoro. Disegniamo con una matita una strada (tortuosa a nostro piacimento, oppure rotonda, a forma di otto ecc.) prevedendo, nel caso, eventuali diramazioni, scorciatoie, deviazioni, tanto gradite ai ragazzi più grandi. La strada, che dovrà avere una larghezza di cm 2 (ci serviremo di un righello), non deve avvicinarsi troppo al bordo dell'assicella, altrimenti diventerà difficoltoso piantare successivamente i chiodini. Realizziamo, con i colori a tempera o anche con i pennarelli a punta grossa, un paesaggio

quale sfondo della nostra strada (case, stazioni ferroviarie, alberi, ma anche pianeti, stelle ecc.).

Fase 2. Il fissaggio dei chiodini e la produzione del suono

I chiodini vanno fissati, con il martello, lungo tutta la lunghezza della strada da entrambi i lati, a distanza non superiore a un centimetro e mezzo l'uno dall'altro. Si utilizzeranno chiodini di grandezza alternata, piccoli e grandi, grossi e sottili, così il gioco-strumento avrà una sonorità migliore.

Per giocare e per suonare ci serviremo di una biglia di vetro che faremo scorrere sulla strada principale o sulle diramazioni e sulle scorciatoie che avremo predisposto. Battendo contro i chiodini, la pallina produrrà un suono incredibilmente piacevole e insolito. All'inizio e alla fine del percorso fisseremo un chiodino in modo da non far uscire la biglia dal percorso.

Si può anche prevedere un gioco-strumento di grandi dimensioni, da realizzarsi con tutta la classe insieme. In questo caso saranno predisposte tante strade e tante diramazioni con più uscite possibili della biglia, nella parte inferiore dell'assicella, contrassegnate con un punteggio (per esempio da 10 a 100). Vince colui che avrà effettuato il punteggio maggiore.



Note

¹ Finalità, obiettivi ed esperienze realizzabili con gli strumenti autocostruiti in classe sono contenute in alcuni testi facilmente rintracciabili. Indichiamo i seguenti: G. Antoniol, *La bottega degli strumenti etnici. Come costruire a casa e a scuola 26 strumenti musicali di tutto il mondo*, Città Ideale, Firenze 1999; A. Testa, *Giocare con i suoni*, Ricordi, Milano 1999; E. Maule, "Fare musica: costruire insieme gli strumenti musicali", in M.N. Turricchia - G. Matera, *Il laboratorio del legno. Itinerari all'uso della mano*, Junior, Bergamo 2001, cap. I.

² A. Testa, *Giocare con i suoni...* cit., p. 5.

Toccare vedere ascoltare la voce

ARIANNA SEDIOLI

La voce è uno strumento estremamente duttile e capace di trasformazioni creative, ma è soprattutto l'oggetto sonoro intimo per eccellenza, in quanto rivelatore della personalità, delle emozioni, delle nostre relazioni con gli altri: di questo i bambini, fin da piccoli, hanno istintivamente coscienza. Però quando l'adulto li coinvolge in attività vocali, quasi sempre la ricchezza delle loro produzioni istintive scompare.

Un modo per evitare questo, aiutandoli a tirar fuori il coraggio di esibire la propria voce, può consistere nell'utilizzo di modificatori, veri e propri dispositivi per giocare a deformare i propri gesti vocali. Si può, ad esempio, mettere a disposizione dei bambini un microfono con il quale dilatare, amplificare ed espandere le sonorità prodotte, fino a catturare gli effetti più leggeri e delicati come un soffio, un respiro, un sibilo. Il microfono inoltre, isolando il suono dall'atto della produzione, lo trasforma in un oggetto esterno, che il bambino può contemplare e modificare, riscoprendo in tal modo azioni vocali note e familiari come tossire, sbuffare, deglutire, gridare, ridere.

Il gioco vocale può partire anche dalla proposta di tubi e contenitori di diversi materiali e grandezze, da portare alla bocca come straordinari megafoni, facendoli pendere dal soffitto della sezione attraverso cordicelle e fili di bava da pesca, e avendo cura di variarne l'altezza a seconda della statura dei bambini e delle diverse soluzioni di utilizzo (in piedi, seduti, a gattoni, in ginocchio).

I bambini, sorpresi da questi speciali giocattoli volanti, li osserveranno, li toccheranno, li dondoleranno fino a scoprirne l'utilizzo musicale per improvvisazioni e sperimentazioni sempre più ricche e complesse. Si potranno ascoltare rincorrersi di glissati, risate a singhiozzo, frammenti cantati, piccole grida, urla, parole ritmate, tritare ed effetti imitativi come il miagolio del gatto, la voce stridula della strega, l'ululato del lupo. Queste produzioni, spontanee e aleatorie, se documentate attraverso la registrazione audio o video, potranno costituire materiale prezioso per successivi giochi di ascolto, oltre a facilitare il lavoro di osservazione e ricerca da parte dell'adulto-educatore.

La voce si può portare anche "a spasso"! Preparando dei tubi di gomma di varie lunghezze e inserendovi alle estremità degli imbuto, possiamo invitare i bambini a giocare "al telefono" passandosi la voce a coppie o a piccoli gruppi (in questo caso gli imbuto dovranno essere sufficientemente grandi), comunicando anche da una stanza all'altra. Le sonorità veloci e invisibili corrono lungo i tubi: a volte sorprenderanno con la loro magia i piccoli ascol-

tatori che cercheranno di acchiapparle con gli occhi e persino con le mani! Con un tubo lunghissimo si potrà persino dialogare dalla sezione alla cucina, al bagno, al giardino. O anche, procurandoci uno scatolone robusto o una cassa di legno e collocando al suo interno alcuni tubi che fuoriescono da fori praticati sulle pareti (anche in questo caso possono essere inseriti alle estremità degli imbuto), possiamo creare uno speciale arredo sonoro per chiacchierate divertenti e misteriose.

Ma il gioco acquista una dimensione veramente magica utilizzando quella straordinaria invenzione che è il *fonovisore*, un apparecchio di facile realizzazione che permette di vedere le onde sonore prodotte dalla propria voce. Portandolo alla bocca e provando a emettere diversi effetti sonori e cantati, i bambini vedono i loro suoni disegnarsi sulla parete, sul soffitto, sul pavimento, in una sorta di partitura simultanea che li stimola all'esplorazione, perché a ogni minimo cambiamento di altezza, timbro, intensità, modalità di emissione, corrisponde un cambiamento visivo. Il gioco va sicuramente organizzato per piccoli gruppi, lasciando grande spazio alle proposte individuali. Il *fonovisore* si può costruire con materiali semplici e di recupero utilizzando un barattolo, un palloncino, due o tre frammenti di specchio e un po' di colla; funziona per effetto della luce solare riflessa ma si possono usare anche fonti luminose artificiali come torce e proiettori per diapositive. (Per ulteriori dettagli cfr. *L'officina della scienza*, 1994, Editoriale Scienza, Trieste, pp. 50-51).

La ricerca vocale dei bambini non va comunque concepita unicamente come gioco con gli oggetti, ma considerata come strumento di scoperta dello spazio nelle sue varie componenti, e della possibilità di utilizzarlo come particolare cassa di risonanza. Quando i bambini si rifugiano in "nicchie d'ascolto" possono entrare in contatto intimo con il proprio respiro e con le proprie invenzioni vocali amplificate: alcuni angoli della sezione e del giardino, ad esempio, o alcuni arredi e strutture-gioco possono consentire l'immersione nel piacere delle vibrazioni sonore. Altre volte l'esplorazione dello spazio può dar luogo alla scoperta di giochi divertenti da condividere con gli altri: per esempio, far rimbombare la voce dentro le grondaie o attraverso altre cavità, come tombini e sottoscala.

L'adulto può partire dall'osservazione di questi comportamenti per valorizzare e progettare spazi adeguati e stimolanti per l'invenzione vocale e per l'ascolto. I bambini, attraverso le loro trovate spontanee, a volte grezze e rumorose, comunicano, inventano, apprendono, esprimono; l'adulto deve saper osservare, accogliere, condividere e apprezzare la loro libertà vocale.

Troika

[RUSSIA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

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

www.siem-online.it

Posizione di partenza: trii a raggiera, le due dame all'esterno, il cavaliere all'interno, presa delle mani a V, direzione antioraria.

Parte A

1-4 16 passetti-corsa partendo con dx in direzione antioraria;

5-6 la dama all'esterno con 8 passetti-corsa, tenendo la mano del cavaliere, passa sotto il ponte formato dalle braccia del cavaliere e della dama all'interno, per ritornare alla propria posizione di partenza; anche il cavaliere dovrà necessariamente girare su se stesso;

7-8 la dama all'interno ripete i passi delle misure 5-6, passando sotto il ponte formato dalle braccia del cavaliere e della dama all'esterno.

Parte B – I singoli trii si uniscono tra loro in piccoli cerchi, appoggiando le mani sulle spalle.

9-11 I singoli cerchi girano in senso orario, alternando l'incrocio avanti con la dx e l'appoggio dietro sulla sx;

12 tre passi sul posto con dx, sx, dx, pausa;

13-15 ripetere i passi delle misure 9-11, in senso antiorario, partendo con sx che incrocia davanti;

16 tre passi sul posto con sx, dx, sx per riassumere la posizione di partenza.

Ripresa Parte A – Il cavaliere abbandona il proprio trio e con passi più lunghi raggiunge le dame che precedono nel senso della danza.

La *Troika* è una delle danze più famose e caratteristiche del folklore russo. La parola *troika* indica una slitta o un carretto trainato da tre cavalli. Infatti, nella danza, i ballerini – un cavaliere fra due dame – imitano il passo dei cavalli. La formazione a trii in cerchio è comunque presente in altre aree geografiche.

Proposte di movimento. *Imitazione a tre.* Alunni in posizione di partenza. Con un sottofondo di musiche lente e rilassanti, a turno, uno dei tre alunni compie movimenti dapprima da fermo poi utilizzando lo spazio, imi-

tato dagli altri due. L'alunno-guida deve assumere la consapevolezza che non tutti i movimenti possono essere visti e quindi ripetuti. Interessante sarà anche il momento in cui toccherà all'alunno al centro fare da guida, per i limiti di imitazione che la posizione presenta.

Improvvisazione della Parte B. Ogni singolo trio crea una coreografia della durata di 8 misure, da alternare alla Parte A in modo che tutti possano vedere le creazioni dei compagni. Ne vengono poi scelte alcune che,

una volta apprese da tutti, vengono inserite nella danza creando una nuova struttura.

Proposta strumentale. Vista la particolarità del levare della melodia 1 alle misure 1 e 3, si consiglia un lavoro specifico. Ad esempio, su una camminata lenta, battere le mani, o utilizzare una piccola percussione, tra un passo e l'altro (il levare). Con gesti suono o strumenti a percussione, a coppie o in gruppi, eseguire il seguente ritmo ♩ ♩ ♩ ♩ ♩, assegnando il battere corrispondente alla pausa di croma a un gruppo (meglio un tamburello a suono scuro) e il resto all'altro (sonagli ecc.).

Proposta esecutiva. Introduzione: utilizzare le ultime

quattro misure della partitura senza melodia 2, glockenspiel, xilofono e mano sx del piano; ripetere poi per quattro volte, con un leggero accelerando:

- prima volta: solo melodia 1, xilofono, basso, piano;
- seconda volta: si aggiunge il glockenspiel;
- terza e quarta volta: tutti.

Le percussioni – tamburello e sonagli – scandiscono il battere e il levare.

Discografia: Haketoon CD 1989, 1011 - Stichting Nevofoon, Bilderdijkstraat 20, 9673 GE Winschoten.

Musica, parole e voce nell'esperienza didattica

La canzone si impone come elemento privilegiato nelle preferenze musicali dei giovani, abilmente sfruttato dal mercato, ma poco approfondito dalla ricerca e dalla didattica.

Sulla necessità di prestare maggior e miglior attenzione alla voce e alle sue potenzialità espressive concordano le voci provenienti da differenti ambiti professionali che, qui raccolte, offrono spunti interessanti per rilanciare la didattica della voce e della canzone.

a cura di **ROSSANA ROSSI**

Da quando, nel corso del XX secolo, si è costituita quella che possiamo definire *classe giovanile*, la musica si è rivelata «uno dei principali oggetti di consumo rivolto ai giovani» (Castaldo 1994, p. 51) che trascorrono gran parte del tempo libero accompagnati da musiche proposte da radio e televisione, selezionate con cura nello stereo o nel walk-man, o scaricate direttamente da Internet.

La maggior parte della musica preferita dai giovani è costituita da canzoni, brevi composizioni formate da musica e parola, che vengono ascoltate con modalità molto diverse da quelle didattiche proposte a scuola. Per i giovani, poco interessati alle forme e alle strutture ritmico-musicali, «la musica è vissuta direttamente come parte affettiva del tempo libero e dello stimolo alla distrazione e al movimento» (Baroni, Nanni 1989, p. 243). Ascoltano musica mentre fanno i compiti, passeggiano, vanno in bici o telefonano, e considerano le canzoni come appartenenti a un proprio codice comunicativo, da condividere con gli amici, in opposizione a quello degli adulti. Proprio per questo anche a scuola, nelle poche ore di musica, i repertori ascoltati e amati dai ragazzi dovrebbero diventare oggetto di analisi, per favorire l'acquisizione di strumenti efficaci per scegliere meglio fra i mille prodotti offerti dal mercato musicale e contrastare con facoltà la logica consumistica delle case discografiche. Pur condividendo quanto affermato da Pellai (2003) a proposito delle boy-band e della commercializzazione a esclusivo vantaggio del guadagno e a totale discapito della qualità musicale, ritengo che a disposizione dei giovani ci siano anche prodotti di qualità, canzoni d'autore o classici della musica pop

che, di generazione in generazione, sopravvivono al tempo e alle mode estive.

L'amore dei giovani per la canzone "pop" sembra avere qualcosa di filogenetico, infatti, in ogni civiltà presente e passata, l'uomo si è davvero sbizzarrito a combinare, unire, fondere, accostare, sovrapporre testi e musiche, tanto che, modificando di poco una famosa affermazione di Blacking (1986), si può sostenere: «C'è così tanta musica e parola nel mondo, che è ragionevole supporre che [...] sia un tratto peculiare della specie umana» (Sibilla 2003, p. 29). Madrigale, mottetto, lied, cantata, corale, chanson, ninna-nanna, gregoriano, aria, recitativo, ballata, cabaletta, calypso, canone, canzonetta, conductus, dialogo, fado, lamento, mattinata, spiritual... e l'elenco potrebbe ancora continuare!

In un interessante articolo, Nicholas Wade (2003) analizza tre recenti teorie a proposito delle ragioni del successo del canto e della musica nella storia dell'uomo, anche in relazione alla sua sopravvivenza.

La prima, legata alla concezione darwiniana della specie, sostiene che buone capacità musicali (ritmiche e vocali) sarebbero state elementi utili ad affascinare l'altro sesso, favorendo l'accoppiamento e la trasmissione genetica proprio degli individui più musicali. A questo proposito Geoffrey Miller, psicologo evoluzionista dell'Università del New Mexico, afferma che ancor oggi musicisti famosi hanno molte opportunità di trasmettere i propri geni anche a figli avuti con più di una partner: come si fa a non pensare a Mick Jagger o a Jimi Hendrix?

La seconda teoria mette invece in evidenza il ruolo assolto dal canto nel rafforzare la coesione sociale

e nel coordinare le attività di gruppo, anche in funzione di prevalere e dominare su gruppi rivali. Cantare e danzare bene sarebbe stata dimostrazione di buona coordinazione e unione del gruppo, utile a evitare uno scontro diretto in caso di una contesa fra nemici. Il mio pensiero corre subito al rap e a quanto scrive Enrico Strobino: «Il rap nacque come alternativa pacifica agli scontri tra bande rivali all'interno dei quartieri-ghetto di New York. Con questa pratica musicale le violente battaglie che insanguinavano le strade della città, si trasformarono in competizioni a suon di parole» (Strobino 2001, p. 62). Penso anche al tifo negli stadi (ogni tifoseria che si rispetti sa intonare slogan d'incitamento per la propria squadra o di scherno per quella avversaria) e al rock che ha assunto e continua ad assumere la connotazione di arma giovanile contro le convenzioni e le imposizioni dei familiari e della società perbenista.

La terza teoria riportata da Wade sottolinea l'importanza della musica nello stimolare contemporaneamente e piacevolmente varie e importanti aree cerebrali (del linguaggio, uditiva, emotiva, motoria), garantendo l'integrità corpo/mente/affetto nel suo insieme e favorendo di conseguenza un buon stato di salute generale.

Inevitabile correlare queste affermazioni con gli studi relativi allo sviluppo infantile, all'esperienza sonora prenatale e alla dimensione sonoro-musicale dei primi anni di vita, con riferimento particolare alle ricerche di Tomatis, Imberty, Delalande, Disotey, Cremaschi. Dalle pubblicazioni di questi autori, seppur da prospettive diverse, emerge la grande importanza della realtà sonora fetale e delle prime esperienze globali corporee/affettive/sonore/vocali, per un corretto e positivo sviluppo del bambino.

Tomatis afferma che il «nutrimento vocale è necessario alla strutturazione del neonato come la pop-pata che egli assorbe. Questa voce che il bambino attende con la stessa impazienza con cui aspetta il biberon verrà presto associata al viso materno e provocherà delle risposte, dei gridolini di gioia e di dolore» (Tomatis 1998, p. 145). E non molto dissimile è la posizione di Imberty quando afferma che la voce materna è estremamente importante nello sviluppo uditivo-cognitivo-affettivo del bambino e che i giochi relazionali/vocali con la madre sono fondamentali per lo sviluppo affettivo, per la voglia e le capacità di comunicare, per lo sviluppo della temporalità, per la gestione dell'angoscia legata all'attesa (Imberty 2002).

Come il lettore potrà notare, la mia attenzione sta gradualmente scivolando verso la voce, considerata come elemento "invisibile" ma fondamentale nel canto. Se si escludono alcuni "esperimenti limite" nell'ambito della musica elettronica (nei quali la voce dell'uomo è sostituita dalla sua riproduzione mediante sintetizzatori e altre macchine elettroniche), la voce è infatti una presenza costante delle produzioni costituite da parola e musica.

In effetti, la parola di cui ci occupiamo è una parola detta, sonora, musicale che esiste con e nella voce; e la voce, con le sue qualità e la sua grana, è qual-

cosa di estremamente intimo e personale, strettamente legata al corpo e alle sue emozioni.

La voce «comunica i dati elementari della esistenza: l'unicità e la relazionalità, ma anche la differenza sessuale e l'età» (Cavarero 2003, p. 14); «L'universo della voce, infatti, è già ricco e articolato ancor prima di coniugarsi all'universo logico della parola e a quello grammaticalizzato della musica: [...] la voce scopre e testimonia l'individuo da cui proviene e la sua posizione nel mondo» (Dalmonte 2001, p. 284).

Nonostante l'indubbia importanza della voce nella comunicazione e nell'arte verbale-musicale, pochi sono gli studi autorevoli che indagano questo tema: la voce viene spesso ignorata a vantaggio esclusivo del contenuto semantico. Forse, suggerisce Cavarero, a causa di alcuni stereotipi culturali legati al fatto che cultura e metacultura sono state prevalentemente privilegio degli uomini.

Tali stereotipi vedono da una parte la voce, femminile per eccellenza, rappresentata dalla Sirena, dalla Prima donna del Teatro, dalla Madre, e dall'altra il significato, prettamente maschile, incarnato dal Filosofo e dal Padre: «Femminilizzati per principio, l'aspetto vocalico della parola e, tanto più, il canto compaiono come elementi antagonisti di una sfera razionale maschile che si incentra, invece, sull'elemento semantico. Per dirla con una formula: la donna canta, l'uomo pensa» (Cavarero 2003, p. 12).

Nella scuola la situazione non è molto diversa: poca importanza viene data alla voce e alle sue possibilità espressive a vantaggio quasi esclusivo dei contenuti. Eppure «La voce [...] è come uno strumento musicale [...] nel nostro parlare quotidiano si nasconde una vera e propria musica, fatta di intonazioni, di ritmi, di intensità sonore» (Delfrati 2001, p. 3). E nel timbro della voce si manifestano sfumature e variazioni legate allo stato d'animo, alle emozioni e al corpo di chi "voca", come dimostrano i recenti studi di psicologia in materia.

Anzi Camellini afferma che «Ogni individuo ha la possibilità di inventare la propria voce all'inizio della vita accordandola giorno per giorno ai propri sentimenti» (Camellini 2003, p. 35) e che «Riconquistare, nella società di oggi, il concetto di "vocalità" vuol dire in sostanza recuperare il timbro inteso come luogo fonico in cui si concentrano e si riflettono gli aspetti della naturalezza, della sicurezza di sé» (Camellini 2003, p. 25).

Eppure chi lavora nella scuola avrà sicuramente rilevato la mancanza di competenze, da parte non solo dei bambini e dei ragazzi ma anche degli insegnanti, sul funzionamento, sulle potenzialità e sul controllo della voce: voci afone, roche, sfiate, sgraziate, sgradevoli, inespressive, monòtone e monotono; non solo nel canto, ma anche nella recitazione di poesie, nei dialoghi, nell'esposizione degli argomenti studiati, nella lettura.

Ed è quindi con grande piacere che ho letto indicazioni esplicite sulla voce nella tabella in cui Ferrari propone una possibile traduzione degli obiettivi della convivenza civile in ambito musicale, dove trova-

no posto la ricerca di risonanze vocali a fini espressivi, la storia musicale (e vocale) di ogni ragazzo con i cambiamenti della voce nel tempo, la comprensione di sé e degli altri anche grazie al suono della voce (Ferrari 2004).

Credo sia molto importante aiutare i bambini e i ragazzi a conoscere quella voce che tanto li affascina, i suoi legami con il corpo e con le emozioni che suscita, i meccanismi alchemici che produce quando canta, tanto più quanto nelle canzoni di oggi il suono della voce comunica sul piano affettivo prima delle parole: «Il colore e il calore della voce, di certi usi della voce [...] già ne garantiscono la presa emotiva» (Ferrari 2001, p. 849).

Forse il successo intramontabile e inesauribile della canzone “pop” – con le sue forme spesso prevedibili e standardizzate, i ritornelli che a volte si somigliano, i testi non sempre originali che fanno di “già detto” – sta proprio nella voce che, con i suoi respiri, la sua grana, il suo timbro, le sue abilità virtuosistiche o le sue imprecisioni e i suoi difetti, ribadisce sempre e comunque l'esistenza e l'unicità della persona (che canta o che ascolta).

Sullo sfondo di queste considerazioni si sono inseriti in modo personale e puntuale gli interlocutori di questo confronto: Rossana Dalmonte, musicologa; Luigi Corvaglia, psicologo-psicoterapeuta; Ida Maria Tosto, docente di Direzione di coro e repertorio corale per Didattica della musica; Cristina Zavalloni, cantante con un repertorio che spazia dalla musica classica al jazz. Nei loro interventi le diverse competenze ed esperienze personali offrono al lettore interessanti riflessioni a proposito della necessità di prestare maggiore e miglior attenzione alla voce, e propongono indicazioni e suggerimenti a chi volesse davvero iniziare a farlo.

Riferimenti bibliografici

BARONI M., NANNI F., 1989, *Crescere con il rock*, Clueb, Bologna.
 CAMELLINI T., 2003, “La voce racconta se stessa”, in AA.VV., *Prove e saggi sui saperi musicali*, Edizioni Ets, Pisa.
 CASTALDO G., 1994, *La terra promessa*, Feltrinelli, Milano.
 CAVARERO A., 2003, *A più voci*, Feltrinelli, Milano.
 CORVAGLIA L., *Appunti per una psicologia del Rock*,

www.thymos.com/music/corvag.html
 CREMASCHI TROVESI G., 2001, *Il corpo vibrante*, Edizioni Scientifiche Magi, Bergamo.
 DALMONTE R., 2001, “Musica e parole”, in *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale II*, Einaudi, Torino.
 DALMONTE R., 2002, “Voci”, in *Enciclopedia della musica, Il Novecento I*, Einaudi, Torino.
 DELALANDE F., 1993, *Le condotte musicali*, Clueb Bologna.
 DELFRATI C., 2001, *La voce espressiva*, Principato, Milano.
 DELFRATI C. (a cura di), 2003, *Musica in scena*, Edt, Torino.
 DERIU R., 2002, “Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale”, in *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale II*, Einaudi, Torino.
 DISOTEO M., 2003, *Il suono della vita*, Meltemi, Roma.
 FABBRI F., 2002, “La canzone”, in *Enciclopedia della musica, Il Novecento I*, Einaudi, 2002, Torino.
 FERRARI F., 2002, “Educazione musicale e mass media”, in *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale II*, Einaudi, 2002, Torino.
 FERRARI F., 2004, “Attività musicali per una convivenza civile”, *Musica Domani* n. 131, 2004, pp. 37-38, Edt, Torino.
 FUBINI E., 2003, *Musica e affetti: la parte nascosta del linguaggio*, www.sistemamusica.it/2003/gennaio/32.htm.
 IMBERTY M., 2002, “La musica e il bambino”, in *Enciclopedia della musica, Il sapere musicale II*, Einaudi, Torino.
 LUCINI G., *Dare alla musica quel che è della musica*, www.lo-so.it/poiein/autori/lucini_poesia_musica.htm.
 MAZZOLI F., 2001, *C'era una volta un re, un mi, un fa...*, EDT, Torino.
 MARCONI L., 2003, (a cura di), “Telecanto: per una didattica della fruizione musicale televisiva”, *Musica Domani* n. 129, 2003, pp. 30-37, Edt, Torino.
 PELLAI A., 2003, “Evidenziare il ruolo del marketing nell'offerta musicale giovanile”, in *Musica Domani* n. 129, 2003, pp. 33-35, Edt, Torino.
 G. PIZZOLO, *La canzone d'autore in Italia*, www.girodivite.it/antenati/xx3sec/canzone/1canzone.htm.
 SIBILLA G., 2003, *Linguaggi della musica pop*, Strumenti Bompiani, Milano.
 SOUCHARD M., 2002, “Rap e protesta sociale”, in *Enciclopedia della musica, Il Novecento I*, Einaudi, Torino.
 STROBINO E., 2001, *Musiche in cantiere*, Franco Angeli, Milano.
 TOMATIS A., 1999, *L'orecchio e la vita*, Baldini & Castoldi, Milano.
 TOMATIS A., 1998, *Ascoltare l'universo*, Baldini & Castoldi, Milano.
 TOSTO M. I., “Vocalità: Le parole suonano”, “Imitando s'impara”, “C'è parlato e parlato”, “Nella giungla dei repertori”, in *Musica Domani* n. 114, 115, 166, 120, 2000-2001, Edt, Torino.
 WADE N., 2003, “La scienza della musica”, *Venerdì supplemento di Repubblica*, 24 ottobre 2003, Gruppo Editoriale l'Espresso, Roma, p. 114.

Musica
Domani
in libreria?

La trovate qui.

Torino, *Beethoven Haus* e nelle
 Milano, *Mitarotonda* *Librerie Feltrinelli* di:
 Verona, *La Rivisteria* Ancona, Bari,
 Padova, *Musica e Musica* Bologna, Brescia,
 Cremona, *Cremona Books* Ferrara, Firenze,
 Bologna, *Ut Orpheus* Genova, Mestre,
 Firenze, *Ceccherini* Milano, Modena,
 Roma, *Rinascita* Napoli, Padova,
 Roma, *Musicarte* Pescara, Pisa,
 Napoli, *Simeoli* Parma, Ravenna,
 Cosenza, *Domus Universitaria* Roma, Salerno,
 Palermo, *Matilde Sacco* Siena e Torino

Il canto: la tecnica al servizio della voce

CRISTINA ZAVALLONI

Ho cominciato a cantare da piccola, talmente piccola che non ne ho memoria! Credo di avere sempre cullato il desiderio di fare la cantante; anzi, a essere onesta, dovrei dire che non ho mai dubitato che quello sarebbe stato il mio destino.

Perché proprio quello? È una riflessione che continuo a fare; forse ha avuto un certo peso crescere con un padre musicista. Così la musica ha fatto parte della mia vita sin dall'inizio: cantavo pur non avendo basi tecniche, non sapendo decifrare un pentagramma, né tanto meno conoscendo la teoria o il solfeggio. Anche oggi ritengo che queste nozioni non siano indispensabili, poiché il vero talento riesce comunque a uscir fuori e a esprimersi: talvolta troppo studio può finire per imbrigliare la creatività, laddove un po' di sana incoscienza produce invece effetti sorprendenti.

A un certo punto però ho sentito il bisogno di arricchirmi culturalmente e di approfondire il mio rapporto con i suoni: desideravo conoscere meglio la mia voce e le sue possibilità, ma non sapevo a quale tecnica ricorrere. Così, dopo la maturità linguistica, cominciai a studiare musica seguendo i corsi di Canto lirico e di Composizione al Conservatorio "G.B. Martini" di Bologna.

Quello è stato un periodo molto importante per la mia formazione, non solo per l'esperienza accademica, ma anche per l'incontro, avvenuto nello stesso periodo, con il jazz e con alcuni amici/musicisti che si sarebbero rivelati negli anni successivi compagni di viaggio e di avventure.

Mi trovai a frequentare lezioni di canto lirico quasi per caso, non avendo mai sospettato prima di

avere una voce adatta a quel repertorio. Così, dopo molti tentativi e svariate esperienze fallimentari, realizzai che per me la tecnica più sana, più corretta e soddisfacente era proprio quella del belcanto.

Per un cantante trovare la tecnica e l'insegnante giusti è tanto fondamentale quanto difficile. Per mia fortuna da qualche anno ho incontrato un insegnante che stimo molto, Michelangelo Curti, un tenore argentino che vive a Bologna; lo studio che compio con lui mi consente di mantenere la voce in allenamento per affrontare vari generi musicali.

In effetti ho un temperamento irrequieto, curioso che mi ha portato ad amare e a eseguire più stili contemporaneamente: un calderone musicale/vocale che ha reso complicato lo studio e la pratica del mio lavoro.

Oggi, per fortuna, il mercato sembra aprirsi a sonorità più ibride e al contempo la mia attività musicale va delineandosi con più chiarezza: da una parte lavoro come cantante di musica classica con una predilezione per il repertorio contemporaneo e dall'altra come cantante di jazz, compositrice e leader dei miei gruppi; sono ruoli molto diversi, che richiedono competenze vocali e interpretative quasi antitetiche.

La musica classica, ad esempio, richiede pulizia esecutiva, precisione, un'emissione corretta e omogenea che si avvale quasi esclusivamente del registro di testa, con la laringe bassa per ottenere un suono controllato e corposo, arricchito di tutti gli armonici che si producono sfruttando le risonanze naturali della cavità orale.

Il jazz, al contrario, esalta la personalità, l'originalità del suono, dell'interpretazione; usa general-

mente il registro di petto, più grave e naturale, ma anche più faticoso per la laringe; necessita di grande senso ritmico, libertà e conoscenza armonica per poter improvvisare sulla struttura dei brani.

Cercare di fare bene entrambe le cose richiede disciplina, vocale e caratteriale. Vocale perché passare da un mondo sonoro all'altro mi è possibile solo attraverso un allenamento quotidiano e, a volte, un consapevole periodo di pausa durante il quale "ripulire" la tecnica dai vizi accumulati.

Caratteriale perché ogni mondo musicale mette in luce un aspetto diverso della mia personalità, tanto da essere straniante e a volte persino spaventoso il mettermi in gioco continuamente.

Nel mio lavoro un nuovo testo da interpretare è generalmente abbinato a una nuova composizione da studiare e la mia natura prevede che io sia prima incuriosita dai suoni, poi dalle parole.

Pertanto, per prima cosa lavoro sulla musica: guardo la forma complessiva del pezzo (quanto è lungo, in quante parti è diviso, se ho delle sezioni di pausa) in modo da poter economizzare l'energia lungo la durata complessiva della composizione; sottolineo con un evidenziatore la linea vocale, poi mi siedo al pianoforte e comincio a studiare le note, gli intervalli musicali, la scansione ritmica, i cambi di tempo, soffermandomi sui passaggi che individuo come i più complessi. È una lenta fase di apprendimento meccanico, durante la quale il testo non è altro che un insieme di sillabe abbinato a frasi musicali: un mero ausilio mnemonico. Questa fase, a seconda della difficoltà del pezzo, può durare molto tempo, anche mesi. L'importante è la continuità: dedicare allo studio anche solo una mezz'ora al giorno, cominciando, quando è possibile, con largo anticipo rispetto alla data della prima esecuzione. In questo modo il pezzo matura, diventa automatico e spontaneo. L'ideale sarebbe arrivare sul palco con la serenità psicologica di avere risolto tutte le insidie tecniche nascoste nella composizione (intervalli difficili, fraseggio, lega-

to, intonazione), potendosi concentrare solo sul divertimento della musica e non sul cercare di fare le note giuste!

Ripensando al mio ruolo di interprete, mi rendo conto che ho sempre cercato di evocare sensazioni attraverso il suono della mia voce, usando il testo – quando presente – come corollario.

Ci sono cantanti e cantautori che mettono il suono della propria voce al servizio del testo e delle cose che hanno da dire: io li ammiro e ne rimango affascinata, ma il mio modo di procedere è diverso.

L'aver studiato canto seriamente dai 18 anni in poi mi ha permesso di acquisire una certa familiarità con l'emissione della mia voce, sfruttando il registro in tutta la sua ampiezza. Cantare è diventato più facile, tanto da permettermi di giocare con la voce artefaccandola, mascherandola attraverso suoni di volta in volta nasali o gutturali, leggeri o drammatici, sottili o corposi, elaborando peripezie sonore quasi strumentali. Ho messo a punto un'idea di voce elaborata, artefatta, stravolta, estrema, più al servizio della musica e dell'artificio sonoro che non della poesia e del testo. Se vogliamo, un approccio vagamente edonistico, ma estremamente vitale, una sorta di *divertissement*: sono sempre andata "dove mi portava la voce".

Credo che continuerò sempre a studiare canto: sono alla costante ricerca dei limiti del mio strumento per poi tentare, con la pratica, di superarli.

Questo non vuol dire che non attribuisca importanza al testo verbale: canto in molte lingue, anche a me sconosciute, ma ho sempre bisogno di sapere esattamente di cosa sto parlando.

A tal proposito sono sicuramente utili gli studi delle lingue straniere; ho studiato inglese, francese e spagnolo al liceo, poi ho voluto conoscere il portoghese e ora il tedesco.

Leggo con attenzione ogni testo per capire di cosa parla il brano e quali emozioni vengano evocate e ritengo che avere un bel testo su cui lavorare valorizzi l'interprete; in

caso contrario subentra il bisogno di mascherare la manchevolezza del testo con artifici esecutivi o scenici non sempre efficaci.

Inoltre, c'è da notare che spesso mi trovo davanti a un pubblico straniero che non può penetrare il significato delle parole che sto cantando; allora cerco di metabolizzare le emozioni legate a ogni singolo verso e ricrearle nell'inflessione della voce, nello sguardo, nel fraseggio, nella postura del corpo. E, quando sono brava, funziona. È la magia della voce.

Del testo valorizzo non solo il contenuto, ma anche la forma di ciò che si dice, vale a dire la pronuncia. Mi piace che si capiscano le parole che canto, perché la comprensione aiuta la comunicazione. Fatico ad accettare l'idea che spesso le regole imposte della tecnica vocale vadano a discapito dell'intelligibilità del testo.

Nei suoni acuti, per esempio, non si può pronunciare una *i* chiara, poiché per farlo la gola si contrarrebbe in modo innaturale e alla lunga dannoso. È necessario quindi ricorrere a stratagemmi, come arrotondare nel registro acuto le vocali che provocano maggiore impedenza alla laringe (la *i*, la *e*) e andare verso un suono più rotondo, più simile alla *a* o alla *o*, vocali pronunciabili chiaramente a qualsiasi altezza. A questo punto però il testo sarà meno comprensibile: non a caso ci si lamenta del fatto che nel belcanto non si capiscono le parole!

Ho provato a ignorare questi *dictat*, ma la mia voglia di ribellione lì si è dovuta fermare: la voce è uno strumento delicato e va rispettato, altrimenti se ne pagano le conseguenze.

Tornando al testo da interpretare, ritengo che in esso sia importante anche la musicalità, che trascende il contenuto; un testo, sia esso prosa o poesia, ha un certo ritmo e una particolare sonorità condizionati dai vocaboli usati, dalla ricchezza di determinate vocali o consonanti, dal tempo della narrazione, dalla presenza di artifici linguistici come allitterazione, assonanze, onomatopee, ripetizioni, sospensioni...

A tal proposito vorrei raccontarvi un episodio autobiografico.

Il compositore olandese Louis Andriessen mi chiese di suggerirgli un testo di un poeta italiano che ritenevo affascinante. Gli spe-dii i *Canti Orfici* di Dino Campana, consapevole del fatto che la sua pur buona conoscenza dell'italiano non gli avrebbe consentito di penetrare il mistero di quella raccolta di testi. Ma un grande musicista, quale è Andriessen, può rimanere comunque sedotto dalla musicalità del testo sopra citato. Il risultato fu la creazione di un brano da concerto per voce, violino concertante e orchestra, dal titolo *La passione* che ho la fortuna di eseguire in giro per il mondo.

Un'ultima considerazione, in merito al mio rapporto col testo, riguarda la consapevolezza che quando un testo viene messo in musica non brilla più di luce propria, ma diventa pretesto per la maestria del compositore. Un interprete, preso tra i due fuochi, deve giocare d'astuzia: padroneggiare partitura e parole, al punto da non doverci più pensare.

Dire quelle frasi su quelle note in quel momento deve diventare naturale e necessario; solo allora la personalità del solista può emergere in tutta la sua forza.

Certo il lavoro della cantante di professione non è cosa facile. Sto imparando che è importante non calcare la mano, non appesantire l'esecuzione; un interprete ha più forza scenica se evita di strafare, di imporsi sul palco con movimenti troppo accentuati, ammiccamenti, appesantendo la linea vocale con troppo vibrato o troppo volume a discapito di sfumature e finzze stilistiche.

Più la preparazione – tecnica e musicale – è solida, meno il solista avrà bisogno di fare per catalizzare l'attenzione del pubblico: un'esecuzione vigile mette in grande risalto le potenzialità vocali, mentre un eccesso di enfasi rischia di distrarre. L'arte, a mio avviso, è un difficile esercizio di autocontrollo: l'ego può giocare brutti scherzi e offuscare la luce che uno avrebbe naturalmente.

Cercare un'identità vocale attraverso il canto

MARIA IDA TOSTO

In un ipotetico gioco di associazioni mentali, penso che la parola "canzone" faccia scattare immagini di gite scolastiche, pomeriggi domenicali a casa di amici, ascolti infinitamente ripetuti dei cantautori preferiti nell'intimità della propria stanza, tentativi più o meno riusciti di formare gruppetti pop-rock. Tutti, anche se in misura diversa, ci siamo incontrati/scontrati con l'esperienza del cantare, da soli e con altri, ed essa ci ha offerto l'opportunità, soprattutto durante l'adolescenza, di dare sfogo alle emozioni, di dividerle con altri in modo del tutto particolare, ha fornito talvolta stimoli alla nostra creatività: chi non ha composto poesie, magari poi musicate?

Ma l'esperienza del cantare ha rappresentato anche, consciamente o inconsciamente, un modo di confrontarsi con la nostra identità vocale. Questo è avvenuto tutte le volte che cantando in gruppo ci siamo sentiti a nostro agio o al contrario inadeguati, tutte le volte che ascoltando un cantante abbiamo desiderato di avere la sua voce e abbiamo provato a imitarlo, tutte le volte che abbiamo scelto di cantare "quella" canzone, perché l'abbiamo sentita giusta per la nostra voce.

Lavorando con le voci adulte e con le loro problematiche, oggi purtroppo sempre più frequenti, appare evidente, dal modo in cui si organizza il rapporto voce-orecchio-corpo, che ognuno si porta dietro e dentro una lunga storia di relazioni con l'ambiente sonoro e, soprattutto, con le voci degli altri: dai giochi, cantati e non, con i compagni nel sottoscala del condominio, ai canti della domenica in parrocchia, agli spettacoli scolastici, agli slogan delle manifesta-

zioni studentesche, alle cantate a squarciagola in auto con gli amici. Naturalmente nella voce troviamo inscritta anche la storia delle frustrazioni e delle difficoltà di comunicare: dalla ingiunzione classica "Zitto tu che sei stonato!", all'impossibilità di rompere silenzi familiari carichi di tensioni o, ancora peggio, di sostituirsi a rumori che coprono colpevoli silenzi. Le storie della voce sono nella maggior parte dei casi storie di ascolti riusciti o mancati, in relazione soprattutto a persone affettivamente importanti.

L'esperienza della "impossibilità di farsi ascoltare" può tradursi in una serie di difficoltà di emissione vocale o in vere e proprie disfonie, oppure manifestarsi attraverso aggressività o inquietudine vocale, che possono trovare a volte anche sbocchi artistici.

Il dato di fatto essenziale per l'educatore è che comunque il bisogno di comunicare, di immettere nello spazio questa parte così importante di sé che è la voce, è più forte delle paure, delle vergogne e dei conflitti: anzi proprio perché è così vitale genera conflitti!

Pertanto, didatticamente parlando e non solo, il punto è trovare i tempi, gli spazi per far sì che ogni ragazzo riconosca questo bisogno e trovi i modi per soddisfarlo.

Il canto collettivo è sicuramente una modalità delicata e discreta per mettere i ragazzi in relazione con la propria voce, è una condizione protetta nella quale si riduce al minimo il rischio di essere giudicati. L'uso del registratore in questo senso diventa prezioso perché funge da specchio alla collettività ma anche ai singoli individui. Quando riproponiamo all'ascolto

del gruppo un canto registrato possiamo osservare che ogni persona, più o meno consapevolmente, cerca di riconoscere nella massa la propria voce, magari ne sorride, si vergogna, ma allo stesso tempo ne è confortata.

La ricerca dell'identità vocale è quella che spinge, come dicevo sopra, a imitare le modalità vocali di un particolare cantante nel quale il ragazzo sente di riconoscersi. E in questo non c'è nulla di male: l'imitazione è sempre stata in ogni campo una buona partenza per processi di apprendimento e di conoscenza. Il problema nasce quando questa fase esplorativa viene fossilizzata e sfruttata per scopi commerciali, come nelle trasmissioni televisive del tipo *Bravo bravissimo* in cui l'imitazione diventa squallido scimmiettamento della personalità adulta e la prorompente vitalità espressiva del bambino, invece di essere incanalata in esperienze per lui significative, viene strumentalizzata dall'adulto per creare sterili fenomeni da baraccone, destinati a estinguersi in tempi molto brevi.

Imitare una voce significa ascoltarla attentamente, saperne cogliere le sfumature espressive. In questo senso cantare "alla maniera di..." è un gioco spontaneo utile (purché non danneggi la voce!) che, portato nella dimensione collettiva di una lezione di educazione musicale, può rivelarsi efficace spunto per considerazioni interessanti: dietro ogni voce si cela una personalità, certe modalità vocali si collegano a determinati stili musicali, voci particolari sono frutto di culture particolari.

La voce non è un abito che si decide di indossare, è qualcosa che cresce e cambia insieme con il corpo, la mente e lo spirito, e la sua bellezza sta proprio nella sua unicità. È importante che in qualche modo al ragazzo arrivi questo messaggio nel corso dell'esperienza formativa, perché la propria voce va accettata, così come il proprio corpo, se si vuole farne degli strumenti di espressione vera di sé. Diventa fondamentale dunque la valorizzazione del peculiare, del differente, e qui entra in

gioco la varietà e la ricchezza dei materiali che l'insegnante propone, tali da permettere a ognuno di trovare le modalità espressive a sé più congeniali.

Tutta l'attività corale, nella varietà delle sue manifestazioni, acquista un senso diverso dal punto di vista vocale se non viene proposta come puro sforzo di omologazione a un modello estetico, come quasi sempre accade, ma viene vissuta piuttosto come ricerca, attraverso l'ascolto, di un punto di incontro tra individualità vocali diverse che si coalizzano per dare voce, la miglior voce possibile, ai significati di un canto, alle intenzioni espressive e stilistiche di un autore, al clima sonoro di una terra e del suo popolo.

Nel cantare, i ragazzi non hanno le stesse motivazioni estetiche di un cantante professionista, quindi non è questo il piano su cui

possiamo lavorare con loro. È possibile e doveroso, però, incentivare in loro lo sviluppo di capacità di valutazione e autovalutazione importanti per una futura maturazione estetica, muovendosi su un terreno di esperienza comune a tutti coloro che cantano, siano essi bambini o cantanti professionisti: la ricerca del piacere. Anche se non ne siamo consapevoli, ciò che spinge tutti a cantare è il piacere determinato dalle sensazioni fonatorie e uditive connesse all'atto cantato: il suono che riempie la bocca e le orecchie, le vibrazioni che invadono la testa, il petto, la gola, la stanza che risuona.

È vero che spesso i ragazzi sembrano attribuire più importanza alle parole di una canzone che alla dimensione vocale-sonora, poiché è il contenuto testuale che li prende, li emoziona, li impegna. Cantano soprattutto parole-

concetto, qualche volta riconoscono il valore di una bella melodia, ma molto raramente sono consapevoli di stare comunicando attraverso il suono e di quanta parte giochino, nella loro emozione, le sensazioni determinate dalla loro stessa voce.

Il lavoro educativo sta, secondo me, nello spostare gradualmente l'attenzione e quindi l'interesse dal piano verbale a quello sonoro, facendo nascere il gusto per la ricerca vocale e quindi la consapevolezza di come un'ampia gamma di qualità espressive della voce sia lo strumento più efficace anche per il potenziamento dei significati di un canto.

E questo è possibile, anche nella dimensione collettiva, orientando il più possibile il lavoro vocale alla ricerca delle sensazioni di benessere, di piacere per il corpo e per l'orecchio.

La voce del cuore

ROSSANA DALMONTE

Una recente ricerca socio-musicologica sull'universo delle preferenze dei giovani dai 14 ai 18 anni dà risultati a dir poco strabilianti per ciò che riguarda la musica (Gasperoni-Marconi-Santoro 2004).¹

Benché si sapesse anche prima di distribuire i test ai soggetti dell'inchiesta che in quella fascia d'età i ragazzi ascoltano musica molto a lungo e molto volentieri, avere le prove che per i ragazzi la musica si colloca al terzo posto dei valori, dopo amicizia e famiglia e prima di sport, politica e lavoro dispone l'argomento "La musica e i giovani", già tante volte affrontato e da tanti diversi punti di vista, in una luce ancora diversa.

E poiché la musica per i giovani si identifica per metonimia largamente accettata con la canzone, ec-

co che l'argomento diventa "I giovani e le canzoni". In questo vastissimo ambito d'indagine il presente contributo si propone di offrire qualche riflessione sulla voce.

Prima di tutto occorre osservare che la voce non è la stessa se la si ascolta dal vivo o attraverso un canale e che i diversi canali la modificano in vario modo. È possibile che una voce nota e amata attraverso il walk-man non venga altrettanto apprezzata dal vivo e perfino non venga riconosciuta o viceversa, mentre fra l'ascolto alla TV e quello dal vivo la differenza è meno sensibile. Ciò dipende sia dall'ingegneria della registrazione, che modifica in misura minore la ripresa di uno spettacolo in diretta rispetto a un lavoro in studio, sia dal modo della ricezione, in quan-

to attraverso la cuffia il segnale arriva direttamente ai centri nervosi. E non si tratta soltanto di un diverso impatto con le onde sonore, ma di una diversa esperienza di ascolto: la televisione è per sua natura un mezzo che si rivolge a un gruppo, che sopporta, anzi sembra suggerire, i commenti e le sovrapposizioni di messaggi. Il walk-man, invece, è necessariamente un'esperienza singola, un rapporto diretto fra il musicista e l'ascoltatore. In un'esecuzione televisiva, inoltre, il cantante è presente con il suo corpo ed è spesso attorniato da altri musicisti, che con la loro mimica e gestualità fanno parte dello spettacolo, mentre nell'ascolto alla radio o in cuffia funziona il rapporto fra figura e sfondo e l'attenzione viene polarizzata dalla voce, alla quale sono affidati tutti (o quasi) i sensi del messaggio. Il gruppo familiare attorno all'apparecchio radio per appuntamenti fissi (io riesco ancora a ricordare il concerto lirico-sinfonico Martini e Rossi da Torino del lunedì sera) è stato ormai da alcuni decenni sostituito dall'insieme molto più mobile dei membri di una famiglia seduti davanti allo schermo televisivo.

vo. La radio richiedeva una concentrazione che davanti al televisore non è più necessaria, qualsiasi sia il tipo di spettacolo che viene scelto. Inoltre la conversazione che quasi sempre s'insinua fra le pause del copione, o si sovrappone a esso, i gesti e i movimenti del gruppo creano una sorta di interazione fra esecutori e spettatori che non è possibile in nessun altro tipo di ascolto, nemmeno nella piazza di un mega-concerto rock. Questo tipo di ricezione è spesso identificata dai ragazzi con il mondo degli adulti, con una sfera di preferenze per il tempo libero vissuta come imposizione più o meno diretta e comunque come qualcosa a cui sottrarsi appena possibile. Il secondo televisore nella camera del figlio consente la creazione di un altro gruppo, gli amici che vengono a passare la sera insieme, e il processo di socializzazione fra coetanei facilita la condivisione di valori che il mezzo pare adatto a promuovere.

Entrando in una casa per la prima volta dalle voci che provengono da una stanza e dall'altra, è facile individuare dove sia radunata la parte adulta della famiglia e dove invece stiano ascoltando musica i ragazzi.

Pur sapendo di compiere una forzatura, si dirà in prima istanza che i tipi di voce preferiti dai giovani sono quelli che per timbro, tipo di emissione e grana sono il più lontano possibile dalle voci preferite dai genitori. Se è vero che la musica è il terzo valore per un ragazzo, diventa una necessità "ritrovarsi" in essa, e prima di tutto ricercare e desiderare in essa una voce adeguata a comunicare la propria differenza rispetto agli adulti. Nei casi in cui il secondo televisore non sia disponibile, né in casa propria né presso qualche amico, non resta che lo stereo da utilizzare da soli o in gruppo o la cuffia, capace di tagliare completamente con il mondo circostante e fedele compagna in ogni luogo.

Ovviamente non tutti i ragazzi preferiscono lo stesso tipo di voce, e allo stesso ragazzo non piace un tipo di voce soltanto, anzi ci sono molti tipi di voce che, simultanea-

mente o in successione, rispondono a diversi bisogni.

C'è, ad esempio, la voce adatta ai momenti dell'indifferenza, la voce che non disturba dalla lettura e dallo studio, ma riempie il silenzio, facendo sentire la propria presenza senza pretendere attenzione. Di solito si tratta di una voce modulata su un registro medio, abbastanza uniforme nel timbro e priva di forti accenti, una voce ripetitiva, che può riproporre anche più volte di seguito la stessa canzone; è la voce che non ha forti caratteri di riconoscimento, ma lascia il vuoto attorno a sé quando per qualche ragione s'interrompe. A descriverla così sembrerebbe una voce di poco conto, quella cui non si dà alcun valore. Ma provate a togliere a un ragazzo la sua voce-amica, la sua voce di sottofondo e lo lascerete nudo come Linus senza la sua coperta o un lattante senza il suo biberon. È una sorta di voce-di-sussistenza, e a nessuno verrà mai in mente, neppure nell'epoca dei ragazzi ipernutriti, di sottovalutare il profumo del buon pane quotidiano.

Diversa è la voce che colpisce la fantasia e fa divampare la passione. Per qualche tempo, variabile a seconda della natura del ragazzo, c'è una voce che appassiona, che polarizza su di sé i momenti più belli, quelli che fanno dire: non posso vivere senza la musica, e, con Faust, «Attimo fermati, perché sei bello!». A volte la si è trovata per caso, curiosando fra le ultime novità o fra i revival; altre volte è legata a un'occasione particolare e di essa assomma tutte le potenzialità affettive.

Ovviamente la melodia e le parole della canzone giocano un ruolo importantissimo nel rendere una voce appassionante, ma il loro non è un ruolo indispensabile, come pure può risultare un optional il sound dell'accompagnamento. Tanto per rivangare ancora esperienze personali, dirò che mi sono sempre piaciute le canzoni-racconto di De André, e c'è stato un periodo in cui ne andavo pazza. Di rado mi sono impegnata a imparare a memoria le parole (al di là, s'intende, dell'*incipit*), poiché era

la voce-raccontatrice che mi affascinava a prescindere dalla storia raccontata (benché il più delle volte anche quella fosse affascinante), e al di là del fatto che il sostegno armonico fosse affidato alla fedele chitarra, o che, per qualche impensabile caso, fossero lì i Wiener Philharmoniker. Da quanto detto fin qui si capisce che la "voce appassionante" non ha particolari caratteri di timbro ed emissione in sé e che qualsiasi voce può essere elevata al rango di preferita con passione, indipendentemente dalle proprie caratteristiche fisico-acustiche. Nella scelta giocano piuttosto meccanismi di auto-identificazione o di proiezione di desideri.

Ricordo che una mia amica amava alla follia la voce di Al Bano perché riusciva senza (apparente) sforzo ad "andare in alto", a librarsi in archi melodici e acuti chiari e trasparenti come un cielo d'estate (così diceva lei). Provava a imitarla e faceva anche seri esercizi per ampliare verso l'acuto il suo ambito vocale, ma, ovviamente, riusciva a migliorare ben poco e sempre più amava la voce del suo desiderio. Per lei (rotondetta e non tanto alta) la voce di Al Bano era l'immagine della leggerezza longilinea, rifletteva il movimento fluido e facile di una star del Bolscioi, era, insomma, tutto quello che avrebbe desiderato essere lei stessa.

Per me, invece, la voce di De André non era l'immagine di qualcos'altro né un oggetto di possibile imitazione, tanto meno da parte mia. Quella voce, infatti, era qualcosa di epico, impersonale ed eterno, il cui ruolo era quello di trasportarmi nel regno del racconto, della realtà-altra rispetto al reale, il luogo di tutte le fantasie. Mi rendo (e mi rendevo) conto che spesso il contenuto dei racconti era graficante, ma devo confessare che, una volta arrivati al livello della coscienza, quei messaggi restavano per me inevasi, mentre il timbro della voce-raccontatrice continuava a parlarmi del viaggio di Ulisse o dell'isola che non c'è.

Scavando nella "voce appassionante" si trovano più caratteri della persona che ha scelto la voce,

che non aspetti fisici e psicologici dell'emittente della voce stessa. Certamente altre fan di Al Bano e di De André si sono appassionati di quelle voci per tutt'altri motivi, ossia per i loro motivi. In prima istanza mi sentirei di affermare che l'appassionarsi a una voce sia una faccenda assolutamente personale, una delle manifestazioni più soggettive del sé profondo.

Però, chissà, forse mi sbaglio e invece esistono condizioni generali (o generalizzabili) per "incontrarsi" con una voce: forse in questo fenomeno vengono messi in atto principi cognitivi se non proprio universali, almeno riconducibili a categorie; forse sarà possibile individuare dei "tipi umani" attraverso la propensione a lasciarsi appassionare da una o dall'altra voce. Non mi pare che questo problema sia mai stato affrontato scientificamente, ma sarebbe interessante saperne di più, pur continuando ad appassionarsi a una voce particolare.

Oltre a predilezioni essenzialmente soggettive e personali esistono anche le voci scelte dal gruppo e quelle che "fanno trend", che servono a ciascuno per riconoscersi all'interno di una cerchia di amici-sodali-coetanei. Può essere la voce che lancia un nuovo genere o quella che arriva con un corredo di immagini allettanti da diversi punti di vista (gestualità, mimica, abbigliamento, taglio dei capelli, trucco ecc.). La novità, infatti, è un valore al quale il gruppo tiene particolarmente, sia per farne un tratto distintivo rispetto ad altri gruppi, sia per mutare i suoi stessi punti di riferimento. Le ragioni che decidono la "voce del momento" sono molte e attengono ai diversi livelli di immedesimazione del singolo nel gruppo e al ruolo che ciascuno gioca in esso. Ma anche in questi casi complessi, il timbro vocale cattura la fantasia prima che qualsiasi altro tipo di significato venga afferrato e compreso. Forse perché nel timbro si manifestano gli strati più profondi della corporeità, il suo richiamo arriva con immediatezza e viene prontamente riconosciuto. Al timbro si possono attribuire più aggettivi di quanti un ragazzo non sia in

grado di trovare per definire un genere o una canzone. Una voce può essere definita accattivante, alta, aperta, armoniosa, bella, benevola, briosa, brusca, calda, calma, carezzevole, cruda, crudele, delicata, dispotica, dolente, dura, effervescente ecc. lungo tutto l'alfabeto; una voce può corrispondere a uno solo, ma spesso a più, anzi a molti aggettivi, mentre di solito con uno, massimo due epiteti si qualifica un genere o una canzone. La scelta del gruppo spesso corrisponde a propensioni diverse per ciascun ragazzo, e ciò è possibile proprio perché, all'interno dell'indicazione collegiale, sono presenti percorsi personalizzati del gusto riguardanti soprattutto il timbro, ossia la materia prima della canzone. Non si vuol dire con questo che il sound non sia importante, anzi in certi generi la voce stessa è assorbita nella tessitura strumentale divenendo un tutto unico con essa. Ma in questi casi più che di canzone si parlerà di brano strumentale con voce e si faranno reagire altre categorie.

Dato il livello che la musica (leggi popular music) occupa nella gerarchia dei valori dei ragazzi, e dato il ruolo che la voce gioca nella canzone, le possibilità di attirare l'attenzione su di essa durante l'ora di musica in classe sono innumerevoli. Già ne ha parlato qualche anno fa su questa stessa rivista Philip Tagg, commentato da Luca Marconi², ed è alle loro osservazioni che vorrei aggiungere le mie.

Semplificando il loro discorso in una sorta di sillogismo, mi pare che la tesi fosse questa: siccome preferire una canzone significa amarla, e siccome amare qualcosa significa provare da questo qualcosa un piacere, analizzando i piaceri che le canzoni preferite apportano, si può scoprire che altre fonti musicali (non necessariamente popular) possono apportare lo stesso piacere e quindi produrre altri amori (e magari, dico io, altra conoscenza).

Da quanto ho cercato di illustrare nella prima parte di questo articolo, tuttavia, le ragioni per la scelta di una voce, ossia, parafrasando Tagg-Marconi, i piaceri che un ragazzo ricerca e prova, sono

diversi, per cui – mi pare – si potrebbero proficuamente analizzare le fonti di tali piaceri.

Perché ami queste canzoni? Quando le ascolti preferibilmente? Perché ne senti il bisogno in certe circostanze piuttosto che in altre? Forse provi dei desideri, hai dei bisogni, delle lacune interiori che una certa voce può colmare mentre un'altra no, o in minor misura? E quali sono queste manchevolezze?

Vorrei suggerire, cioè, di provare a scavare verso l'origine del piacere per arrivare a mettere in luce i valori importanti (nascosti dietro all'etichetta "musica" dell'inchiesta sopra citata), che spingono gli adolescenti a collocare il fenomeno musicale al terzo posto del loro universo esperienziale. E poiché tali valori a loro volta discendono dal desiderio di qualcosa che non si possiede, da qualcosa di cui di solito non si parla, perché spesso non si conosce, penso che sarebbe utile alla formazione di una personalità autonoma (leggi non-massificata) ritrovare se stessi proprio attraverso lo strumento che spesso l'industria massmediale utilizza nell'intento di aumentare il mercato di prodotti che vengono tanto più venduti quanto più sono accettati acriticamente.

Se la mia amica di un tempo avesse avuto insegnanti capaci di impostare in questo modo il lavoro educativo con la musica, avrebbe prima di tutto imparato ad accettare senza traumi la sua simpatica figura rotondetta, ma anche scoperto che nel registro alto di Al Bano ci sono voci educate che cantano repertori differenti nei quali è possibile trovare altre immagini di cieli sereni, fino a trovare per la sua voce morbida, ricca di armonici ma poco estesa, una quantità di brani, popular e non, capaci di riempirle l'anima di intimo gaudio.

Note

¹ Marconi L., Gasperoni G., Santoro M., *Adolescenti e Musica*, Edt, Torino 2004.

² Cfr. Tagg Ph., Marconi L., "Popular music a scuola: fra piacere musicale e attività didattica", in *Musica domani* n. 116, pp. 28-31, Edt, Torino 2000.



Arcangelo Corelli

Concerti Grossi, op. VI volume 1 • Concerti 1-6

-Partitura (172 pp.)
-Parti staccate
MK14838

Edizione critica a cura di Nicola Benturo.
Collana diretta da Alessandro Rossi Lirig.

Edizione critica condotta su diverse fonti:
la prima edizione a stampa pubblicata postuma da E. Roger a Amsterdam,
le prime edizioni a stampa londinesi, il manoscritto autografo di Berlino,
un manoscritto d'epoca veneziano - ricco di indicazioni esecutive -
ed altre fonti secondarie.

Carisch è lieta di annunciare, grazie alla collaborazione con la Fondazione Arcadia, la nascita di una nuova collana di edizioni critiche che si propongono di riconsegnare alcuni dei capolavori della musica alla loro originale forma attraverso una meticolosa ricerca storica, stilistica e filologica.

Completamente rinnovati nella copisteria musicale questi volumi da collezione sono un'indispensabile supporto all'esecuzione ed un'elegante pubblicazione che non può mancare nella biblioteca di un appassionato. Tutti i volumi conterranno sia la partitura che le parti staccate.

Classic & Modern Piano

20 Brani classici e moderni con indicazioni tecniche
(diteggiature e dinamiche) per una più semplice esecuzione,
a cura di Piero Rattalino

MK14743

A night in Tunisia (Giffuni) - Alla Primavera da Pezzi (Vinci, Op. 43 n. 6 (Grieg) - Arabesque n. 1 (Debussy)
Danza Ungherese n. 7 (Brahms) - Fantasia K397 (Mozart) - Giugno Barcarola Op. 37 n. 6 (Tchaikovsky)
Los feuilles mortes (Kasma) - Ninnetto I e II dalla Partita n. 1, BWV 825 (Bach)
My lovely Valentine (Rodgers) - Night and day (Porter) - Nutcracker n. 3 O Lieb (Liszt)
Nocturno Op. 9 n. 2 (Chopin) - Passacaglia della Suite VII in sol min. (Brahms)
Preludes I, II & III (Dershwin) - September song (Weill) - Sogno da Scene infantili, Op. 15 (Schumann)
Sophisticated Lady (Hollinger) - Toccata (Paradisi)



Pianoforte step by step

Lo studio progressivo del pianoforte attraverso i brani
dei più grandi autori dal Barocco al '900.
Con brevi cenni teorici e didattici.
a cura di Alice Mazzei

MK14804

Bevan, Czerny, Heller, Hummel, Von Weber, Mozart, Schubert,
Bach, Clementi, Mozart, Beethoven, Schumann, Chopin, Grieg,
Mendelssohn, Debussy, Scarlatti, Rameau, Raquin, Bartók, Dall'Agnese.



CARISCH srl • San Giuliano Milanese (Milano) • tel. 02 98221212

info@carisch.com

www.carisch.com

Monzino

Livelli di fruizione e legami affettivi

LUIGI CORVAGLIA

La fruizione di una canzone avviene simultaneamente su molti piani. Per semplificare dividerò un piano di ascolto passivo (*down-up*), ovvero guidato dai dati, da un piano di interpretazione attiva (*up-down*), cioè guidato dai concetti.

Per comprenderci, se ascolto un pezzo hard rock, una forma di musica chiassosa, dal ritmo incisivo e martellante, predominata dai suoni gravi, ne ricavo un atteggiamento psichico e fisico improntato al vigore, alla marzialità, al senso del maestoso e del potente, anche del sacro. Quello che ho descritto è l'effetto delle qualità formali semplici, i dati sensibili in grado di produrre in modo innato delle risonanze emotive (*down-up*) mediante il fenomeno percettivo definito "isomorfismo". Si intende con questo termine una sorta di coincidenza fra qualità dei dati sensoriali – siano essi suoni, colori o altro – e certe emozioni di base. È questo il motivo per cui possiamo dire che un paesaggio è triste o un colore è caldo.

L'isomorfismo è quindi una corrispondenza fra le qualità formali dei dati sensoriali e le rappresentazioni mentali delle emozioni ed è in gran parte responsabile dell'effetto immediato prodotto dalla produzione artistica.

È pur vero che tutto quanto descritto nell'esempio dell'hard rock in termini di prodotto emotivo è perfettamente consonante col mondo psichico dei musicisti e dei cultori di questo genere che, appunto, alimentano e si alimentano di una iconografia marziale e potente, talvolta perfino sacra (per quanto, in genere, di una sacralità pagana, da mitologia – non a caso – nordica).

Tutto ciò è elemento concet-

tuale, puramente culturale (*up-down*) e amplifica il senso percepito. Più in alto ancora, a livello meta-concettuale, può esistere un concetto-cornice che dà e rafforza il significato; così non sarà un caso se spesso il genere di musica preso a esempio è considerato "di destra". Ora, in questo esempio fra gli elementi formali e quelli concettuali c'è consonanza e reciproco rafforzamento ma, in realtà, non sempre è così. La constatazione che lo stesso accordo di settima diminuita comporta un senso di tensione in Bach e invece di distensione in Wagner è indice, intanto, del fatto che udire è "udire strutturale" – cioè che il senso di un elemento è dato dal contesto degli altri elementi del sistema – ma soprattutto del fatto che l'elemento cognitivo superiore può essere più potente di quello formale nel promuovere il senso di un pacchetto sonoro. In altri termini, il piano *up-down* a volte è più potente di quello *down-up*.

Il concetto non è nuovo e i linguisti lo conoscono da sempre: esiste cioè il dato sensibile, che sarà un suono, una parola o un segno grafico, che definiamo significante (la parola sedia, ad esempio, o un suono cupo e grave) che rappresenta il piano denotativo, al quale però il fruitore applica una serie di significati provenienti dal proprio mondo interiore e culturale nonché, se questo era il fine che si prefiggeva, anche da quello dell'autore. In questo modo si costruisce uno spazio psichico comune, in cui i significanti acquisiscono un senso emotivo condiviso, che chiamiamo piano connotativo. Così un suono funereo può acquisire un senso comico, se contesto e libretto interpretativo condiviso lo consentono.

Questo spiega perché uno stesso pezzo assuma significati differenti a seconda del momento storico, collettivo e individuale che si sta vivendo. *Anarchy in the UK*, dei Sex Pistols, ad esempio, un pezzo punk del '77, aveva ben altro significato in quell'anno: quello di opporsi con i suoi primitivismi rock al lungo periodo di infestazione del rock progressivo, un genere di musica ambiziosa e classicheggiante, ma tronfia e autoindulgente. Il significato connotativo condiviso da musicisti e fruitori rendeva il pezzo altamente emozionante. Altri, invece, ne rimasero sgomenti e schifati: erano quelli che non condividevano il significato nichilista che vi era insito ed erano quindi più soggetti alla percezione guidata dai dati sensoriali. Oggi quel brano suona per lo più come una allegra scorribanda che produce un senso di vitalità: in pratica si può sostenere che al diminuire della comunicazione connotativa aumenta l'effetto *down-up*.

Dal momento che la musica di consumo è fondamentalmente canzone, a mio avviso non si dovrebbe dimenticare l'importanza e il peso del testo nel determinare e condizionare la fruizione. Riprendendo il pezzo dei Pistols, non poca della carica emotiva che questo produceva nel giovane punk era legata alle liriche incendiarie, per cui si può dire che i suoni grezzi e le liriche grezze (elementi denotativi) di un pezzo punk si rinforzano a vicenda nel produrre un senso condiviso (piano connotativo). Al contrario ben poco dell'appeal dei pezzi di Bob Dylan o degli Inti Illimani può farsi risalire agli elementi formali semplici, ma piuttosto a un apparato concettuale in cui i testi svolgono una funzione fondamentale, che arriva a connotare i pacchetti sonori tipici tanto dell'uno quanto degli altri; in questi e tanti altri casi, il testo può arrivare a "mangiarsi" il senso della musica.

Un ottimo esempio ci viene dalla musica popolare bianca, il folk protestatorio del Greenwich Village degli anni '60, per esempio, in cui un tappeto musicale piuttosto scarno funge da sempli-

ce vassoio per portare un testo poetico, un veicolo di straordinaria efficacia penetrativa che rafforza il senso delle parole. Questo fa sì che il testo diventi quindi la figura che trasforma il resto in uno sfondo il cui senso dipende dal testo stesso.

Il testo, così importante per diversi filoni della musica di consumo, è davvero elemento poco studiato, sia nelle sue interrelazioni con la musica, sia in quanto esso stesso elemento sonoro di base estremamente espressivo, per il quale vale tutto quanto viene detto a proposito dei suoni strumentali.

Riguardo all'espressività, c'è da dire che la strabiliante capacità evocativa della voce umana è dovuta in primo luogo all'ancestrale e probabilmente innata reattività degli esseri umani agli aspetti paraverbali del linguaggio, per cui già il bambino molto piccolo sa riconoscere qual è il tono caratteristico della rabbia o quello della gioia.

È inoltre da notare che questi aspetti paraverbali, che hanno reso maggiormente evocativa la comunicazione emotiva, si sono resi evidenti soprattutto nella musica popolare, cioè non colta, in particolare dopo l'invenzione del microfono, strumento che rende superfluo l'utilizzo tecnico-atletico della voce e possibile la sottolineatura delle parole con una serie di cromatismi, sussurri, intoppi, lamenti, raucedini e altre "maleducazioni" di cui proprio la musica nera, la vera madre del rock, ci fornisce uno straordinario repertorio.

Alla luce di tutto ciò si rimane strabiliati da quanta poca attenzione si sia attribuita alla fusione tra parola e musica in psicologia dell'arte, anche in considerazione del forte legame che si è creato, dalla nascita del rock ai nostri giorni, fra i giovani e la canzone moderna o di consumo. Il fatto stesso che il rock sia diventato una musica "di consumo" è già ragione sufficiente a spiegare il suo legame con i giovani che proprio con il primigenio rock'n'roll sono diventati un target di acquirenti autonomo.

Detto ciò si rischia però di non cogliere gli elementi ben più profondi che psicologicamente, oltre che sociologicamente, hanno fatto del rock ciò che è.

I motivi sono molti e collegati a quanto detto prima. Innanzitutto le qualità formali semplici della musica di consumo, in grado di elicitare le emozioni più consonanti col mondo emotivo adolescenziale, perché estreme, dicotomiche: per esempio, il vitalismo (tempi veloci, modo maggiore ecc.) o la malinconia (modo minore, pathos vocale ecc.).

A tal riguardo sono a mio avviso fondamentali gli schemi evidenziati da Francès, cioè quelli di integrazione e disintegrazione dell'Io. Secondo questo autore tempi rapidi o moderati, ben strutturati, facilitanti un senso di vitalismo, sono legati a una percezione di integrazione e unità della propria vita interiore; ritmi troppo lenti, oppure rotture di continuità, dissonanze sono invece percepite come un senso di disintegrazione che è "isomorfo" di una cattiva integrazione del proprio io, tipica dell'adolescente in crisi d'identità. Diferenti condizioni psicologiche spiegherebbero così l'appeal che per alcuni hanno i suoni più strutturati e prevedibili (pop, classic rock ecc.) e per altri quelli destrutturati (industrial, punk hard core, grind ecc.).

In secondo luogo, una produzione artistica di massa permette una fruizione e veicolazione di significati e messaggi immediata, cioè non mediata da quell'acculturazione necessaria a gioire e patire con gli autori colti: il rock, in fondo, è letteratura prêt-à-porter. Così il sofferto Nick Drake o il maledetto Nick Cave diventano il Leopardi e il Baudelaire dei moderni. Qui ridiventa centrale l'aspetto testuale. Soprattutto se si considera che tutto ciò si inquadra in un contesto culturale che dà senso ulteriore, che connota ulteriormente queste musiche e che proprio il fatto di essere musica di consumo permette. La mercificazione della creazione artistica, generalmente considerata responsabile del decadimento qualitativo della stessa, è

però anche l'elemento che dà valore e potenza all'incisività espressiva del rock e della canzone moderna in generale. I prodotti di consumo, riprodotti in serie, diventano infatti facilmente reperibili, più accessibili economicamente, ripetuti, onnipresenti. La musica di consumo quindi penetra in profondità nella vita quotidiana di moltitudini di giovani e viene caricata anche dei significati che quei giovani le danno. Il nutrito seguito di fans di ogni sotto-genero che costituisce quella galassia sonora che chiamiamo rock, garantito proprio dall'essere questo cultura di massa, comporta un senso di appartenenza e vicinanza ai suoi vari filoni culturali che non ha precedenti nella storia dell'espressività umana. Il giovane metallaro sente di appartenere a una collettività che si riconosce in valori e simboli suoi propri, e fra questi una certa qualità dura del suono, una ritmica muscolare e, ancora una volta, una vocalità esagerata, urlata (talvolta grugnita) e testi centrati su tematiche forti.

Non sono però solo questi elementi formali a produrre il maggior effetto emotivo, quanto l'essere questi elementi tanto isomorfi al proprio vissuto interiore, quanto distintivi di una appartenenza e di un messaggio. L'importanza del gruppo dei pari nel processo di acquisizione dell'identità nell'adolescenza dà ragione dell'enorme fascino che alcuni filoni rock (soprattutto quelli più estremi quanto a stimolazione degli schemi di integrazione e disintegrazione) hanno sui giovani di quell'età. Qui mi spingerei ancora oltre. Riconosciute, infatti, le capacità della musica di riportare in superficie elementi e nuclei emotivi repressi, ritengo che la musica rock permetta all'adulto la costante riattivazione dei suoi nuclei adolescenziali soffocati, quindi un benefico recupero di vitalismo ed emotività libera. Parafrasando Neruda, un adolescente che non ama il rock è triste, ma un adulto che non ascolta più rock lo è ancora di più, perché ha ucciso l'adolescente che è in lui.

La parola ai lettori su tradizioni popolari e riforma

Riceviamo e pubblichiamo il resoconto di una iniziativa musicale, realizzata presso il teatro Manzoni di Pistoia, dedicata alla musica popolare.

Canti e danze della tradizione popolare

Nei giorni 6 e 7 maggio 2004, si è tenuta presso il Teatro "Manzoni" di Pistoia la terza *Rassegna regionale di Musica, Canti e Danze della Tradizione popolare* dedicata a Ilva Nesci.

Questa rassegna, promossa e coordinata dalla Direzione didattica del V Circolo di Pistoia – la scuola in cui Ilva insegnava – si tiene grazie alla collaborazione di diversi enti e associazioni che sono impegnati o comunque si sono dimostrati sensibili a valorizzare il recupero e la trasmissione della cultura popolare tradizionale: il Comune di Pistoia, la Provincia di Pistoia, l'Associazione Teatrale Pistoiese, la Siem, l'Associazione *Di terra in terra*, l'Ecomuseo della montagna pistoiese, il Centro *M. Olla*, l'ANDIS – coordinamento regionale della Toscana, con un contributo particolare della Fondazione Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia e il patrocinio del Presidente della Giunta Regionale Toscana.

Hanno partecipato quest'anno ventuno istituti scolastici di ogni ordine e grado della nostra provincia e della nostra regione: per molti di essi si è trattato di un gradito ritorno, ma ben sette scuole si sono presentate per la prima volta alla rassegna, il che dimostra una crescita importante in termini di attenzione e coinvolgimento rispetto alle tematiche promosse da questa manifestazione.

Le diverse personalità che hanno portato il loro saluto durante la rassegna (Giuseppe Grattacaso, Rosanna Moroni, Giovanna Roccella, Manuela Geri, Cristina Pezzoli, Luigi Giorgetti) sono intervenute evidenziando la qualità del lavoro svolto dalle scuole, l'importanza dell'approfondimento di una cultura legata alla nostra storia e memoria, fino all'amore per questo repertorio e per il ricordo di Ilva Nesci. Anche l'assessore alla Cultura del Comune di Pistoia, Giovanni Capecchi, impegnato fuori Pistoia, ha fatto giungere una breve lettera in cui ringrazia tutti coloro che hanno reso possibile questa rassegna, gli "insegnanti che a Pistoia e in altre realtà regionali portano avanti il lavoro di riflessione, di ricerca e di insegnamento delle tradizioni popolari e, naturalmente, tutti i ragazzi che, come sempre numerosi, partecipano all'iniziativa".

E davvero numerosi sono gli alunni che si sono avvicinati sul palco: 19 della scuola dell'infanzia, 434 delle scuole elementari, 430 delle scuole medie inferiori e ben 152 dalle scuole superiori, per un totale di

1035 ragazzi. Nell'arco delle due giornate sono state proposte al pubblico diverse riflessioni su quanto veniva rappresentato, sui contenuti e i metodi, ma soprattutto è stato possibile realizzare l'incontro e il confronto tra ragazzi di differenti età che, per quanto brevi, consentono e sostengono quello scambio di informazione e formazione tra diverse generazioni che aiuta a conoscere e rispettare gli altri e realizza, in piccolo, una forma di apprendimento diretto tipico della cultura orale tradizionale. È difficile segnalare e distinguere i vari lavori, perché in generale il livello è stato molto buono.

Hanno emozionato per la loro sicurezza i bambini della Scuola dell'infanzia di Ponte Buggianese; per la scelta del repertorio in linea con la didattica di Ilva la scuola elementare di S. Felice/Piteccio; per la capacità di integrazione e coinvolgimento personale la scuola elementare "Collodi". Hanno confermato la notevole padronanza del palco e l'entusiasmo trascinante i ragazzi di Capannoli; la serietà e la forte adesione alla tradizione (perfino nella ricercatezza dei costumi e delle acconciature) quelli di Camporgiano. Hanno eseguito molto bene brani strumentali a più voci, e danze ricche di suggestioni ed espressività i ragazzi della scuola media Raffaello. E alcuni versi del *Maggio di Costantino*, cantato in vero stile popolare garfagnino dai ragazzi di Piazza al Serchio, nella recita dello scontro fra l'imperatore cristiano Costantino e Farnaspe, cavaliere pagano, ci hanno portato a riflettere sulla nostra pesante attualità.

I lavori presentati dimostrano che l'abitudine alla collaborazione è certamente un obiettivo formativo molto qualificante. E che certi obiettivi di metodo, perseguibili da tutte le discipline scolastiche, all'interno di una didattica attiva, di una esperienza laboratoriale possono essere raggiunti da più alunni, e con più serenità e soddisfazione. Lo studio individuale, sostenuto e valorizzato nel lavoro di gruppo durante le prove, con le necessarie ripetizioni, il confronto, la ricerca del meglio, riesce a dare un senso a un lavoro di pazienza (quasi artigianale) che consente di costruire, nel tempo, il sapere. La conoscenza di brani della nostra tradizione o delle tradizioni di altri paesi permette di immedesimarsi negli altri, di comprendere, attraverso il canto, il ballo o la musica, un'altra cultura, lontana nel tempo o nello spazio.

La Rassegna è stata inserita nella manifestazione *Tradizioni e oltre*, promossa dal Comune di Pistoia, che quest'anno è dedicata alla Sardegna. Alcune scuole hanno risposto all'invito inserendo nel loro programma

brani o danze di questa area culturale. Anche il materiale strumentario offerto a tutte le scuole partecipanti era formato da strumenti popolari tradizionali, prodotti apposta per l'occasione da artigiani sardi: dei *sonazzos* (sonagli in metallo), dei *solittus* (flauti dritti, in legno) e

delle *benas* (strumenti in canna ad ancia semplice battente), con la speranza che vengano utilizzati nelle esibizioni delle future edizioni della rassegna.

Maurizio Monti

La lettrice interviene sulle indicazioni nazionali per la scuola media, avanzando una seria critica. La pubblichiamo con l'intento di sollecitare il dibattito fra i lettori su una riforma così controversa.

Si raccomanda a tutti la brevità: lettere troppo lunghe saranno pubblicate solo a costo di dolorosi tagli redazionali.

La musica nella riforma

Insegno nella scuola media e sto rileggendo le Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di I grado per capire il disagio che ho provato subito. Subito si nota la ricomparsa, nella colonna delle abilità, dei criteri di valutazione della scheda sperimentale anni '80, tutti tranne uno: la "conoscenza e uso del linguaggio specifico" è scomparsa, la pratica vocale è stata divisa da quella strumentale, la "capacità di dar forma a idee musicali" è diventata "Produzione musicale", l'"Ascolto e comprensione" è divenuto "Ascolto interpretazione e analisi". Non mi sembrano cambiamenti da poco. La "conoscenza e uso del linguaggio specifico" (base essenziale per la crescita della persona) era un criterio di valutazione fondamentale nei Programmi del '79. Ora solo *en passant* si cita il linguaggio musicale parlando di "relazioni tra linguaggi". La prima conoscenza che si chiede di acquisire è la tecnica di uno strumento musicale ("strumenti didattici"). Una tecnica presentata così, fine a se stessa, che senso ha in un percorso educativo? Non si rischia di dare un'idea della musica solo come esercizio?

La "consapevolezza dell'aspetto sonoro della realtà", presupposto all'esercizio critico della coscienza, dov'è finita? Sugli strumenti i ragazzi devono saper eseguire semplici brani "a orecchio o decifrando una notazione". Perché a orecchio? E allora il ruolo della scuola e dell'insegnante dov'è? Suonare a orecchio rende difficile il suonare insieme ad altri, specie se questi eseguono cose diverse per formare un'orchestra; suonare a orecchio va bene in privato, da soli o fra amici, per passare il tempo, ma i brani musicali d'insieme vanno inquadrati nella dimensione temporale, altrimenti si perde anche il senso della melodia, e la quadratura non può avvenire che prendendo coscienza delle durate precise scritte dall'autore, e dalla conseguente esecuzione. E poi che cosa significa "decifrando una notazione?" La notazione musicale fu inventata proprio per poter suonare e ascoltare musiche mai prima udite. È chiaro che nella scuola media la notazione musicale la si impara appena, ma se l'azione dell'insegnante è stata efficace i ragazzi continueranno per conto proprio senza problemi insormontabili. La

parola orecchio era presente nei Programmi del '79, ma come "Educazione dell'orecchio musicale" cioè capacità di discriminare e memorizzare i fatti sonori negli aspetti ritmico, melodico, timbrico, formale. Una cosa ben diversa dal suonare a orecchio! Seconda abilità richiesta è la realizzazione di improvvisazioni guidate che approdino a sequenze dotate di senso musicale. Ma come si fa a dare senso a una frase in un determinato linguaggio se non lo si conosce, anzi tale conoscenza non viene nemmeno ipotizzata e richiesta? Nella colonna delle conoscenze è richiesta quella dei fattori prosodici di parole e frasi dimenticando che tali fattori prosodici sono elementi del linguaggio musicale che hanno un proprio nome: durata, timbro, altezza, intensità e una funzione ben precisa. Ma non viene chiesto di conoscerli, non li si nomina infatti, li si lascia nell'indeterminatezza. È richiesta, invece, la conoscenza delle tecniche di base del canto. Tutta questa importanza data alla pratica vocale e strumentale, senza una corrispondente richiesta di conoscenza degli elementi costitutivi del suono e del linguaggio musicale, dove può portare? Che senso ha una pratica avulsa dalla conoscenza?

I Programmi del '79 riconoscevano la musica come "una dotazione linguistica universale" che doveva essere sviluppata perché ogni ragazzo conoscesse meglio se stesso in rapporto al mondo, avesse una più chiara visione dell'ambiente e della realtà che ci circonda, ecc.

Se un limite dei Programmi del '79 era quello di aver relegato la percettività in un angolo considerandola solo il presupposto del far musica e dell'ascoltare, ora essa è stata definitivamente abolita. Ora le conoscenze sono divise fra biennio e monoennio: nei primi due anni, per esempio, si improvvisano solo sequenze ritmiche e melodiche. È forse troppo lontana dalle capacità dei ragazzi di prima media una improvvisazione sulle forme musicali? La mia esperienza mi dice di no. Manca inoltre ogni riferimento al collegamento dell'esperienza ritmica con la pratica fono-gestuale. Nel '79 la metodologia della ricerca, dove l'insegnante pone problemi a cui i ragazzi sono chiamati a trovare soluzioni, veniva mortificata, adesso sembra scomparire. Infine: i brani per l'ascolto devono essere "storicamente rilevanti". Il valore e l'efficacia di un brano però dipendono da numerosi fattori. In sintesi, i ragazzi vengono sì stimolati a fare, ma si tratta di un fare fine a se stesso; manca la volontà di offrire ai ragazzi un bagaglio culturale che permetta loro di dirigere autonomamente la propria vita, che li aiuti a formarsi una coscienza critica, che li porti a scegliere con la propria testa.

Anna Velati

Uno spazio musicale destinato ai piccolissimi

ROSALBA DERIU

«Contenitori di metallo, tubi di cartone e di plastica sono gli oggetti che utilizziamo per allestire lo spazio-musica. Ne facciamo pendere alcuni dal soffitto attraverso delle cordicelle e del filo di bava, scegliendo un'altezza da terra che permetta ai bambini di appoggiarvi la bocca: altri li lasciamo dentro uno scatolone in un angolo della stanza. Quando i bambini entrano sono sorpresi da questa installazione aerea, divertiti da queste scatole e da questi tubi volanti. Osservano gli oggetti, li toccano, li dondolano; qualcuno corre, giocando a evitarli, ma l'esplorazione sonora non arriva. Allora un'educatrice si porta alla bocca un contenitore e comincia a parlare: varia i colori della sua voce, improvvisa discese e salite, utilizza onomatopee... I bambini ascoltano incantati, poi scatta la voglia di fare e cominciano a imitarla spingendosi, creativamente, verso sperimentazioni sempre più ricche e complesse».

È questo uno degli allestimenti sonori descritti nel bel volumetto a più mani edito dalla Junior che racconta l'esperienza condotta in un nido di Cles: la proposta musicale elaborata da Arianna Sedioli e dalle educatrici del nido è imperniata sui suoni presenti nell'ambiente, un ambiente appositamente pensato per suscitare la curiosità e i giochi sonori dei bambini. La carta, gli oggetti di metallo, gli stessi strumenti tradizionali vengono offerti all'esplorazione dei piccoli attraverso alcune strategie che hanno nell'allestimento dello spazio-musica il loro punto di partenza: la sezione viene attrezzata in modo tale che i bambini possano autonomamente produrre e ascoltare i suoni che preferiscono, ripeterli, imitarli, variarli e combinarli in piccole sequenze, da soli o con altri. L'educa-

trice sostiene la ricerca e la creatività infantile attraverso alcune modalità operative ben descritte da Franca Mazzoli nel saggio introduttivo *I suoni abitati* che costituisce la cornice teorica di riferimento dell'esperienza educativa, di cui mette a fuoco gli aspetti pedagogicamente rilevanti, suggerendo di interpretare la relazione adulto-bambino attraverso alcune categorie particolarmente illuminanti, come il *rispecchiamento*, il *modeling*, lo *scaffolding*. Torniamo ad esempio al racconto riportato all'inizio di questa recensione: di fronte allo stupore e all'assenza di azione sonora dei bambini, l'educatrice mette in atto un comportamento che Mazzoli definisce *modeling*, «strategia di promozione dall'interno basata sulla capacità dell'adulto di mostrare la soluzione di un compito che il bambino vorrebbe realizzare, ma non riesce a compiere da solo. [...] L'adulto agisce come mente potenziale del bambino, suggerendo un'ipotesi operativa che può essere rielaborata e realizzata dal bambino stesso, che in questo modo non viene espropriato del suo pensiero originale, ma invece trova l'aiuto necessario per tradurlo concretamente» (Mazzoli, pp. 14-15). L'agire dell'educatrice infatti attiva le condotte esplorative dei bambini, che andranno oltre i suoi suggerimenti, mostrando dunque di essere non una semplice imitazione di quanto osservato, ma tentativi di rielaborazione personale, un'appropriazione creativa delle tecniche proposte. In altri casi invece l'adulto, attraverso il *rispecchiamento*, «prende a modello le produzioni sonore spontanee dei bambini, riproducendole fedelmente. La ripetizione intenzionale delle azioni focalizza l'attenzione sulle specifiche caratteristiche sonore

che i bambini stessi hanno scoperto, talvolta casualmente, e ne espande senso e significato» (Mazzoli, p. 14).

Le notazioni teoriche di Franca Mazzoli danno corpo e sostanza ad esperienze affascinanti, raccontate in modo non convenzionale da Arianna Sedioli, di cui stupisce (e non è la prima volta) la capacità di leggere i comportamenti sonori infantili, facendone emergere un'inospettata ricchezza sonora che lei riesce a valorizzare e ampliare attraverso mille piccoli accorgimenti, tanto rispettosi dei tempi e dei modi di essere dei piccoli, quanto efficaci nel dilatarne l'attenzione e il gusto per il suono e le sue combinazioni.

Alla base di questo modo di strutturare l'esperienza sonora dei piccoli c'è un particolarissimo sguardo, di tipo empatico, rivolto ai loro atteggiamenti e comportamenti sonori, un'attenzione speciale ai loro gesti produttori di suoni, quei gesti che essi invitano a "guardare" e non solo ad ascoltare, come a voler richiamare l'adulto a «un'attenzione complessiva nei confronti dell'azione che produce suono, e non solo del suo risultato. Come ad affermare il bisogno di essere seguiti e compresi nelle proprie strategie operative e nei processi di ricerca messi in atto» (Mazzoli, p. 12).

L'attenzione ai bambini ha nell'osservazione uno strumento operativo e teorico fondamentale: «l'educatrice osserva per conoscere meglio il bambino e per capire meglio il significato dei suoi comportamenti. L'osservazione descrittiva (carta e matita) o tramite strumenti (fotografia, video) serve all'educatrice in primo luogo per migliorare la propria capacità di lettura del comportamento dei bambini, da soli e/o in gruppo e, di conseguenza, per progettare in modo più mirato il suo intervento educativo. L'abitudine all'osservazione consente all'educatrice di uscire dall'estemporaneità e dall'improvvisazione nel lavoro educativo, a vantaggio della formulazione di proposte più consapevoli e coerenti» (Zoccatelli, p. 45). È proprio grazie alla centralità attribuita all'osservazione che il progetto ha potuto contare su un'organizzazione del-

l'attività particolarmente mirata: «ogni tappa del percorso ha previsto – nei limiti del possibile – la presenza di due educatrici che, di volta in volta, si alternavano su due ruoli: regia/conduzione e osservazione/documentazione. La documentazione è stata effettuata attraverso osservazioni scritte [...], diapositive, foto, riprese video» (Zoccatelli, p. 41).

L'osservazione consente di studiare gli atteggiamenti e i comportamenti dei bambini nei confronti del suono: «se i più piccoli (4 mesi circa) sono attirati dai gesti che producono suono, gesti casuali che suscitano però il desiderio di ripetizione (siamo in presenza di un apprendimento per reazione circolare), i più grandi (dai 18 mesi) cominciano a trovare idee musicali costruendo ripetizioni, alternanze, fino a elaborare combinazioni più complesse o piccole composizioni in embrione» (Sedioli, p. 27). Da qui nasce l'idea delle installazioni sonore e dei diversi modi (Delalande li chiamerebbe *dispositivi*) di sollecitare la curiosità infantile verso il suono, ben evidente nei brevi filmati, raccolti nel videocd che corredata il testo, che offrono la possibilità di vedere e ascoltare le sonorità prodotte dai bambini. Un suono che è sempre comunque parte integrante dell'ambiente, parte del bambino (un suono è anche una traccia *si sé*), parte del suo mondo simbolico per il quale anche il suono più scontato può assumere configurazioni straordinarie: «dai suoni ispidi e appuntiti di una spazzola da bucato può nascere un porcospino, da una bottiglia di plastica verde schiacciata può uscire la voce di una rana» (Sedioli, p. 28).

Dalla considerazione dello stretto rapporto che unisce bambino, suono, territorio, corpo, e adulto, scaturisce una proposta educativa che attribuisce alle sonorità dell'ambiente un grande rilievo nella prima educazione musicale dei piccoli ma che, a differenza di altri progetti solo apparentemente analoghi, è tutt'altro che ingenua e sa definire con chiarezza i distinti ruoli dell'adulto e del bambino nell'esperienza educativa: «i bambini più piccoli sono attratti e catturati dalle sono-

rità del paesaggio, ma non riescono a coglierle nel loro impasto timbrico d'insieme; così come accade per la percezione visiva, i piccoli cercano di isolare alcune zone d'ascolto. Noi adulti dobbiamo stimolare e facilitare questa delicata messa a fuoco sonora inventando per loro giochi esplorativi che, come lenti d'ingrandimento, li aiutino a mettere in primo piano i cromatismi uditivi dell'ambiente» (Sedioli, p. 33). L'intervento dell'adulto è importante perché egli può costruire i contesti nei quali il bambino impara a esplorare il suono e a prestare attenzione

alle sue sfumature, a ripeterlo e variarlo, a combinarlo in sequenze per dar vita a dialoghi sonori capaci di suscitare a loro volta nuovi stupori e ulteriori curiosità. Purché l'adulto sappia osservare e ascoltare i piccolissimi con uno sguardo sonoro attento e accogliente.

Cooperativa sociale *La Coccinella*, F. Mazzoli, A. Sedioli, B. Zoccatelli, *I giochi musicali dei piccoli*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003, pp. 112, € 9,50, € 14,80 con videocd.

DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Bambini, giugno 2004, Dossier "Nido sonoro: un progetto di ricerca e formazione" (a cura di Maurizio Disoteo), pp. I-XVI

La rivista *Bambini* ha raccolto in un dossier curato da Maurizio Disoteo una serie di riflessioni sul primo anno di realizzazione del progetto triennale *Nido Sonoro*. Questo progetto, promosso dal Centro Studi Maurizio Di Benedetto di Lecco, è iniziato nell'anno scolastico 2002-2003, durante il quale in alcuni nidi della provincia di Lecco sono state videoregistrate, sulla base di un apposito protocollo, le esplorazioni sonore di alcuni bambini di età da 1 a 3 anni nei confronti di uno strumento musicale da loro mai incontrato in precedenza (una cetra o due piatti sospesi); tali videoregistrazioni sono state poi trascritte e analizzate da un gruppo di ricerca costituito da alcuni esperti e da giovani ricercatori che hanno frequentato la Scuola di Animazione Musicale di Lecco.

Il dossier è diviso in due parti: nella prima parte, Maurizio Vitali, coordinatore del progetto, ne espone le motivazioni e gli obiettivi; François Delalande, direttore scientifico di *Nido Sonoro*, considera le relazioni tra le sue due principali caratteristiche: da una parte la sua dimensione di ricerca, di cui indica i fondamenti e il metodo; dall'altra il suo aspetto formativo, per i bambini, le educatrici e gli animatori-ricercatori coinvolti. Silvia Cornara, membro del direttivo scientifico del progetto, illustra poi come sono state condotte le riprese audio e video; infine, viene presentato un testo che espone il punto di vista delle educatrici dei nidi.

Nella seconda parte del dossier si trovano sei brevi testi elaborati da alcuni dei ricercatori del progetto su temi emersi dall'analisi delle videoregistrazioni effettuate. Davide Donelli riflette sulle relazioni adulto-bambino che emergono a partire dal protocollo adottato, mentre gli altri studi si concentrano su aspetti particolari delle attività sonore dei bambini: Cecilia Pizzorno e Lusiella Rosati affrontano la presenza di "tracce" dello stile personale dei soggetti all'opera; Giorgio Minardi considera se e come un gesto-suono venga trasportato da un oggetto all'altro; Manuela Filippa esamina come compaiano e vengano elaborate delle "trovate"; Silvia de Carlini, Nadia Ongarato, Rosy Truscello e Katia Zucchi si interrogano sulla presenza di momenti di piacere vissuto dai bambini, mentre Francesca Cereghini ed Emanuela Zeni si domandano quali tipi di evoluzione dell'esplorazione abbiano luogo.

Educazione musicale e nuove tecnologie

BENEDETTA TONI

L'introduzione del computer in ambito didattico fin dalla scuola primaria ha rivoluzionato la concezione di insegnamento/apprendimento, comportando una necessaria riflessione da parte degli insegnanti non solo sulle competenze da trasmettere, ma soprattutto sulle strategie operativo-metodologiche adeguate. L'ultimo testo di Gaggiolo contribuisce a questa riflessione, con interessanti proposte analitiche e metodologiche che affrontano diversi ambiti di intervento.

Un primo ambito è quello dell'educazione alla pratica strumentale e/o vocale, dove la ripetizione dell'esercizio porta alla consapevolezza del processo con cui esso deve essere svolto.

Le tecnologie favoriscono la ripetizione, ma certamente, mancando la gestualità e la coordinazione motoria necessarie all'esecuzione in presenza, i requisiti tecnici richiesti sono minimi rispetto a quelli dell'esecuzione musicale tradizionale. Questo significa che gli strumenti e le risorse tecnologiche da un lato estendono l'educazione musicale a un più vasto numero di persone; mentre il fare musica virtualmente non consente lo stesso contatto emotivo provocato dalle strategie di comunicazione non verbale (lo sguardo di intesa prima di un attacco, il respiro legato al fraseggio, la coordinazione gestuale legata alla tecnica e all'espressione) tipiche della musica d'insieme.

Per quanto concerne l'educazione primaria alla teoria musicale e alla storia musicale, il web si configura come un archivio ricchissimo con caratteristiche che consentono un costante aggiornamento e una continua evoluzione.

In relazione alla percezione sonora e all'educazione all'ascolto e

alla comprensione musicale, le tecnologie e in particolare la rete offrono due livelli di possibilità:

- l'ascolto frammentario, legato alla multiformità degli stili e dei generi musicali on line;
- l'ascolto analitico, legato alla proposta di esecuzioni di brani musicali, da scegliere e approfondire a seconda delle nostre esigenze.

Osserviamo come già a una prima analisi l'educazione musicale con l'ausilio degli strumenti didattici tecnologici prelude a un processo di apprendimento della musica legato alla persona, ai suoi interessi e alle sue necessità.

Questo è ancor più vero se si affrontano le dimensioni metacognitive e creative del modello pedagogico funzionale alla didattica multimediale della musica.

La capacità critica e di autovalutazione è sostenuta dalle tecnologie. Ad esempio l'educazione alla lettura intonata delle note, l'educazione alla notazione e alla pratica strumentale vengono spesso accompagnate da possibilità di verifica, autovalutazione e autocorrezione immediata.

La capacità critica e di riflessione sulla musica sono favorite nel senso che è l'ascoltatore attivo che seleziona criticamente il materiale ed è l'esecutore virtuale che si chiede il perché di una nota errata avendo sentito in tempo reale la sua esecuzione.

A livello creativo gli strumenti per inventare musica sono infiniti e la composizione, la rielaborazione e la pubblicazione del proprio materiale diventa accessibile allo scolaro curioso e motivato.

Il libro di Amedeo Gaggiolo offre una panoramica ragionata delle tecnologie educative in area musicale utile a insegnanti e stu-

denti, in particolare della scuola secondaria di primo e secondo grado, per conoscere innanzitutto le vaste possibilità offerte dalle "macchine" in questo senso, inoltre per essere consapevoli della soggettività delle tecniche a seconda della metodologia e del contesto in cui vengono utilizzate.

Esaminiamo in prima istanza l'Introduzione, ove l'autore enuclea gli obiettivi del volume:

- l'aggiornamento degli insegnanti sulla didattica multimediale della musica;
- la possibilità di «evidenziare i nuovi scenari espressivi e comunicativi che scaturiscono dalla multimedialità e dall'impiego di Internet in ambito educativo»;
- la proposta di attività operative sotto forma di unità didattiche.

L'intento di aggiornare e in molti casi di formare gli insegnanti che emerge fin dalle prime pagine è encomiabile, data la novità e la non immediatezza della disciplina. In secondo luogo trovo rilevante l'osservazione relativa alla nuova tipologia di comunicazione e di espressione che si instaura con Internet e con la multimedialità in ambito educativo.

In proposito, l'espressività e l'interazione musicale andranno ripensate, data la molteplicità di stimoli sonori e la loro interrelazione con immagini, colori, parole.

È innegabile, comunque, che la didattica multimediale della musica presuppone la sperimentazione di esperienze concrete e quotidiane per poter valutare sul campo l'efficacia e l'efficienza di strumenti specifici.

La stesura dettagliata dei contenuti e la risposta agli obiettivi prefissati avviene attraverso cinque capitoli essenzialmente impostati con lo stesso criterio: fornire terminologia, strumenti e risorse in ambito di educazione musicale e tecnologie, sottolineando come l'utilizzo ragionato di questi sia vantaggioso e utile se collegato a una nuova appropriazione del sapere musicale. Il computer pone l'alunno al centro dell'apprendimento e le abilità musicali non

vengono viste in funzione di una preparazione professionale, ma in relazione a una acculturazione musicale alla portata di tutti, se realizzata attraverso opportune metodologie atte a considerare non solo le tecniche, ma anche il pensiero all'interno del quale queste tecniche sono costruite.

Il primo capitolo tratta delle valenze didattiche e operative del computer nell'educazione musicale; a tale proposito vengono indicati alcuni settori nei quali maggiori sono i vantaggi che esso può fornire:

- l'editing di suoni e musiche;
- la composizione e la manipolazione creativa della musica;
- l'apprendimento e la manipolazione della notazione musicale;
- l'attività di esecuzione musicale;
- l'apprendimento della sintassi musicale;
- la gestione di dati e materiali sonori.

In particolare si evidenzia come debbano essere ripensate le competenze tecnologico-musicali del discente e del docente. Il docente deve avere e/o acquisire competenze tecnologiche che andranno integrate con le competenze pedagogico-didattiche. Questo significa che sono necessarie competenze informatiche, di base per i programmi più semplici e maggiormente approfondite per realizzare operazioni più impegnative.

Allo stesso modo lo studente deve impadronirsi di competenze di base relative all'esecuzione, alla percezione e alla composizione musicale, in direzione di un approccio alla musica personalizzato: la tecnica andrà esercitata in situazione a seconda dell'esigenza dell'*hic et nunc* oppure in vista di una realizzazione successiva, ma sempre all'interno di un percorso dettato dalla volontà di costruire in prima persona il proprio iter di alfabetizzazione.

Si ipotizza poi un laboratorio musicale multimediale come spazio fisico idoneo a livello di strutture e apparecchiature, ma anche come spazio musicale operativo di interazione e scambio di metodologie e saperi musicali.

Il secondo capitolo analizza i software musicali di natura trasversale a tutte le discipline e quelli specificatamente di supporto per l'apprendimento della musica. Fra i software interdisciplinari vengono descritti il *composer* e il *sequencer*, l'uno fondamentale per scrivere musica e rielaborare il proprio operato in itinere attraverso l'ascolto della propria produzione, l'altro per la registrazione, l'ascolto e l'eventuale manipolazione e/o correzione di esecuzioni musicali.

Il computer viene visto come mezzo utilizzabile per affrontare

sia strumenti tradizionali sia strumenti di altri popoli; può anche trasformarsi, attraverso l'utilizzo di determinati software, in uno strumento musicale virtuale la cui unica tecnica è la manipolazione del mouse o di altri accessori.

Il computer è fondamentale per l'educazione all'ascolto a tre livelli:

- per la discriminazione di suoni e di parametri musicali;
- per l'educazione alla lettura intonata delle note;
- per la comprensione musicale attraverso l'analisi di file midi, con l'approfondimento di au-

SCHEDE

Guidare maestri e maestre attraverso la musica e fornire loro gli strumenti per insegnarla è l'obiettivo di questo volume. Si tratta di sei fascicoli, di cui tre dedicati ai vari aspetti del linguaggio musicale – *Melodia, Ritmo/Timbro, Armonia/Forma/Scrittura* – uno a un settore attuale come *Il bambino e le culture musicali*; un altro contenente le *Esperienze realizzate*; e infine la *Progettazione curricolare e guida*, ovvero la bussola per orientarsi tra i materiali contenuti nei sei fascicoli. In più, un'audiocassetta.

Il libro nasce da un progetto di formazione per insegnanti della scuola primaria, coordinato da Mariantonietta Lamanna, che è anche curatrice del volume. Il materiale raccolto, suddiviso in unità didattiche ben schematizzate, e in alcuni casi accompagnate da brevi saggi sugli elementi base del linguaggio musicale, o su aspetti didattici, è il frutto del lavoro di diplomati e diplomandi in Didattica della musica del Conservatorio "Piccinni" di Bari con i maestri e le classi di numerose scuole. Il volume si rivolge agli insegnanti elementari come guida didattica, come un'occasione di formazione e aggiornamento in campo musicale e soprattutto come repertorio di materiali direttamente utilizzabili in classe.

Le unità didattiche si strutturano secondo la mappa concettuale della disciplina presentata nel fascicolo-guida. La musica è vista come linguaggio di cui apprendere vocabolario, grammatica e sintassi, secondo un'impostazione che tende a privilegiare l'aspetto cognitivo dell'apprendimento musicale; ogni unità presenta un elemento di questo linguaggio attraverso percorsi che comprendono esercizi, canti, filastrocche o facili brani per strumentario Orff. La concentrazione sui singoli elementi del ritmo, della melodia, dell'armonia, del timbro, pur rischiando talvolta di frammentare l'esperienza musicale, di limitarne la globalità ed espressività, risponde all'esigenza di mantenere sempre chiara la rotta nel quadro generale della disciplina. (Sara Gennaro)

M. Lamanna (a cura di), *Musica Maestri. Percorsi creativi di Didattica Musicale*, Edizioni dal Sud, Bari 2000.

tori e brani, utilizzando opere di consultazione.

L'educazione alla notazione è facilitata dal composer col quale lo studente apprende per prove ed errori. A tale proposito vengono illustrati vari tipi di software, tra cui uno interessante anche per bambini molto piccoli. Le informazioni teoriche vengono proposte in maniera ludica, che crea entusiasmo negli alunni e anche un clima di equilibrato agonismo per raggiungere gli scopi prefissi.

Il terzo capitolo prende in esame la multimedialità come risorsa didattica per educare alla molteplicità dei linguaggi, per incuriosire, per consentire la scoperta e la costruzione del linguaggio sonoro, per sviluppare l'espressività, la comunicazione e la cooperazione.

Sono esplicitate le fasi di costruzione di un ipermedia e vengono segnalati alcuni interessanti prodotti multimediali.

Infine si presenta un *edutainment* (da *educational entertainment*, divertimento educativo) come esempio della potenzialità educativa dei *music games*, caratterizzati da interfaccia accattivante e semplicità espositiva per favorire la capacità intuitiva ed euristica dell'allievo.

Il quarto capitolo considera la rete come ipermedia ricco e variegato in ambito di teoria musicale, storia della musica, composizione, produzione strumentale. La rete offre moltissimo ed è in continua evoluzione. Sono disponibili numerosi software on line per l'apprendimento degli alfabeti musicali e ancora una volta viene ribadita la possibilità di relazionare il percorso di conoscenza ai propri ritmi e stili cognitivi.

Di rilevante importanza è la comunicazione in rete con altri utenti delle proprie opere musicali, delle proprie scelte, con la consultazione e la comunicazione di nuove tecniche e metodologie di insegnamento.

L'ultimo capitolo avanza una serie di proposte sotto forma di unità didattiche da svolgere in classe per sperimentare quanto sapientemente esposto nei precedenti capitoli.

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

B. Suchodolski, *Educazione permanente in profondità*, a cura di E. Guidolin, *Quaderni di cultura della formazione*, Imprimatur, Padova 2003, pp. 224, € 18.00.

Questo testo esce in seconda edizione italiana (dicembre 2003) in occasione del centenario della nascita del pedagogista polacco. Scritta in francese alla fine degli anni Ottanta, l'opera costituisce una pietra miliare della pedagogia contemporanea. «La grandezza di Suchodolski come pedagogista», scrive Guidolin nella Presentazione, «sta nell'aver colto, da una parte, la specificità dell'epoca in cui viviamo, epoca in cui si raccolgono i nodi dell'elaborazione culturale dell'occidente [...]; e dall'altra nell'aver ricercato un orizzonte in cui l'umanesimo recupera la scienza e la razionalità recupera l'immagine dell'uomo».

Si possono individuare tre momenti di questa ampia riflessione, non necessariamente scanditi da una continuità temporale o evolutiva, ma piuttosto complementari. Un primo momento è *propositivo*: è il momento della speranza razionale; emerge una concezione di educazione permanente, non scevra tuttavia da contraddizioni, che si configura come risposta alle grandi attese di libertà e di democrazia. Il futuro della democrazia, dice Suchodolski, richiede uno sforzo non comune, esso «ha bisogno di razionalità e coraggio, volontà e immaginazione», il che sta a significare il carattere di «forza positiva dell'utopia», tendente a realizzarsi in forme sempre incompiute («pensiero utopico costruttivo» secondo le parole di Richmond) e nello steso tempo attenta a non svanire nell'utopia fine a se stessa, dandosi vigore normativo e coerenza logica, calandosi nella autentica vocazione culturale di ogni comunità. Accanto a essa si pone l'impegno per la costruzione di un nuovo umanesimo da collegarsi alle tradizioni culturali, politiche e di civilizzazione dell'Europa.

Suchodolski sottolinea le caratteristiche del continente europeo, la sua interna problematicità, lo sforzo faticoso di integrare elementi e valori diversi, cui si accompagnano una ispirazione e un coraggio creativo particolarmente intensi. Ma la tendenza a intraprendere nuove scelte e avviare nuovi processi è spesso degenerata in azioni pregiudizievole e fanatiche: il senso religioso diventa sorgente di guerre, persecuzioni, inquisizioni; il patriottismo si trasforma in nazionalismo, il progresso dell'industrializzazione e della tecnologia porta alla degradazione dell'ambiente e agli stili di vita alienati del consumismo. Si evidenzia di conseguenza la necessità di un'altra educazione, che conduca l'uomo contemporaneo a superare conflitti e contraddizioni, ad assumere decisioni etiche, efficaci e responsabili, nelle continue scelte, talora antinomiche e laceranti, di vita; si giunga quindi a elaborare strumenti alternativi per una nuova organizzazione della società, dell'amministrazione, del potere e dell'insegnamento.

Un secondo momento è di tipo *critico*: si rilevano le contraddizioni dell'educazione permanente, le sue restrizioni di significato e anche le sue falsificazioni derivanti dai condizionamenti massmediatici e da modelli di vita semplicistici e spersonalizzanti. Si domanda l'autore se l'educazione permanente possa trovare la sua dimensione avvicinando due prese di posizione, due atteggiamenti apparentemente inconciliabili: la visione di speranza in un futuro migliore, una programma di educazione «sulle vette», e una proposta che vada incontro alla gente comune, un sobrio programma di iniziative realizzabili. Un'altra tentazione, insidiosa, è quella di una educazione totalizzante, un'operazione dall'alto intesa a manipolare le coscienze. Infine vi è una concezione minimalista e riduttiva: essa af-

fronta malvolentieri; anzi evita quesiti imbarazzanti del tipo: come vivere?, perché si vive così? o perché la gente vuole formarsi?. Un'educazione di questo tipo non possiede larghi orizzonti; essa penetra semplicemente nella realtà esistente e, approfittando delle fessure che vi sono, si connette a varie iniziative condotte nella società. In questo sobrio minimalismo essa va certamente bene a molte persone la cui esistenza è scandita dal quotidiano, dal succedersi dei giorni feriali e festivi, vissuti come realtà chiusa e autosufficiente.

Un terzo momento, *problematico*, ma fortemente partecipato, è detto dell'*umanesimo tragico*. Afferma Suchodolski: «Come umanista sono sempre fedele a questa idea essenziale, ma ripeto spesso che nel nostro tempo si tratta di un umanesimo tragico, che unisce una fedeltà nell'uomo e nel principio di umanità con un certo pessimismo, una certa angoscia, una tragedia che determina la condizione umana d'oggi» (pp. 25-26). È il momento dei bivi, delle scelte decisive nei vari campi: nel campo dell'educazione (fra educazione rivolta all'utile e alle cose ed educazione disinteressata, rivolta ai valori e all'essere, ma pur sempre feconda di progresso umano e sociale); nell'ambito della società globale (tra la società esistente e quella che si andrà a creare, elaborando pensiero alternativo, tra l'abbandonarsi all'ineluttabilità dei conflitti e impegnarsi per una pace vera, durevole e positiva); nel campo della cultura (dialogo fra culture diverse cercando di ritrovare i tratti universali che le accomunano e i tratti socio-antropologici che le differenziano o isolamento etnocentrico di ciascuna in lotta contro le altre per la propria supremazia); nel rapporto con la natura (dominio su di essa o comunità con essa); nel campo della civiltà tecnologica (demistificazione e demitizzazione dell'evoluzione tecnologica e del progresso economico e necessità di definire e perseguire altri indici di riferimento, quali l'equilibrio ecologico, la sostenibilità economica, la giustizia sociale, la partecipazione, la qualità dello sviluppo). La posizione di Suchodolski è a questo proposito coraggiosa e per certi versi rivoluzionaria. Rispetto ai due livelli di esistenza, quello della *pratica*, che ha per obiettivo la protezione dell'essere umano, il suo benessere, una concezione utilitaria e razionale della vita, con piani programmati rivolti verso il miglioramento in ambito lavorativo e professionale, nei gruppi sociali e nell'organizzazione statuale e giuridica, e quello della *poesia*, ispirato alle idee di libertà, di creatività, di immaginazione, espressione della vita interiore; egli pur assegnando importanza alla pratica afferma come questa debba essere al servizio della poesia. L'uomo ha bisogno di ambedue questi stili di vita; per il primo conta ciò che egli *fa*, per il secondo ciò che egli *è*. Ma è la poesia che in tale epoca di apparente buon senso, di follie più o meno camuffate, indica le strade da seguire, dà le intuizioni illuminanti che compromettono fasi e momenti della vita di ognuno. Essa scuote il mondo pietrificato e la ricorsività delle cose, delle istituzioni, delle tecnologie, e fa intervenire l'autenticità dei valori, le scelte coraggiose, lo spirito comunitario, la dimensione creativa, la scommessa con se stessi e il mondo.

Per concludere, una frase è emblematica di questa ultima testimonianza di Suchodolski, per il quale l'essere umano deve cercare una fertilizzante unione tra dovere e felicità: quando l'esecuzione dei compiti quotidiani mantiene il carattere di dovere ma è intrapresa senza coercizione, liberamente e quindi con gioia, nella ricerca e realizzazione di autenticità, l'esperienza del dovere perde la durezza e il rigorismo, senza perdere il *pathos* e il rigore della grandezza. Si potrebbe affermare, con parole di chi scrive, che in questo connubio si realizzano, in paradossale vicinanza, il *pathos* e il fascino del dovere e la pulizia e l'umiltà dell'essere felici.

Il testo si configura come strumento indispensabile per l'educazione musicale, per l'attualità dei contenuti proposti, per l'analisi delle risorse tecnologico-musicali e per il taglio critico che accompagna il lettore in relazione alle metodologie con le quali questi strumenti vengono utilizzati in ambito scolastico.

Amedeo Giaggiolo, *Educazione musicale e nuove tecnologie*, Edt, Torino 2003, pp. 156, € 12,00.

**Siem – Società Italiana
per l'Educazione Musicale**

**CONVEGNO
QUALE MUSICA
PER QUALE SCUOLA:
IL PUNTO DELLA SITUAZIONE
NELLA SECONDARIA
DI PRIMO GRADO**

in collaborazione con
Disma Musica • Coram • Musica! •
Rimini Fiera • Scuola Musicafestival

Sabato 23 e domenica 24 aprile 2005
Rimini Disma Musicshow

Quartiere Fieristico
Via Emilia, 155 – Rimini
Per informazioni:
www.siem-online.it

Responsabile comitato scientifico:
Alessandra Anceschi
a-anceschi@libero.it

Responsabile comitato tecnico:
Maurizio Cerqua
cerquamancini.mrz@virgilio.it

La Siem a *Docet* di Bologna

FRANCESCA PAGNINI

Può succedere che la Siem nazionale venga coinvolta in manifestazioni culturali e che, per motivi logistici, ma soprattutto per stima di chi cura le sezioni territoriali, si preferisca far gestire l'iniziativa interamente alle sezioni stesse. È il caso descritto da Francesca Pagnini, presidente della sezione Siem di Bologna (Annibale Rebaudengo).

Verso la metà di marzo veniva girata dal direttivo nazionale alla sezione di Bologna una interessante lettera d'invito a partecipare, in quanto associazione disciplinare, alla seconda edizione di *Docet – Idee e materiali per l'educazione e la didattica*. L'iniziativa, che si sarebbe svolta a Bologna dal 15 al 18 aprile nell'ambito della contemporanea Fiera del Libro per Ragazzi, era presentata come evento di riferimento a livello nazionale per tutti gli operatori del mondo della scuola, a partire dagli asili nido sino agli istituti superiori. I tempi erano esigui, ma la nostra sezione ha colto l'opportunità di presentare la Siem in un contesto che l'anno precedente aveva richiamato quasi 20.000 visitatori. Malgrado gli organizzatori abbiano ritenuto opportuno far leva su un respingente linguaggio aziendale (gli insegnanti visti come figure in posizione di *decision maker*), al quale sembra dovremo abituarci in funzione dell'ottica imprenditoriale presente nella nuova scuola dell'autonomia, non ci è sembrato il caso di sottilizzare e abbiamo volentieri aderito.

Ci venivano offerti uno spazio espositivo in un'area dedicata alle Associazioni Docenti, biglietti gratuiti agli associati per l'ingresso alla fiera, la possibilità di organizzare un incontro per il quale avevamo a disposizione una sala adeguata alle nostre esigenze, oltre ad attrezzature tecniche necessarie, la promozione con l'inserimento nel calendario ufficiale di *Docet*, ampi spazi sul sito internet della manifestazione, link al nostro sito e quant'altro ritenessimo utile. Effettivamente era un'opportunità da non mancare.

Trattandosi di un'iniziativa rivolta agli insegnanti di ogni ordine di scuola, abbiamo pensato di proporre due interventi che esemplificassero l'interesse della nostra associazione verso tutte le fasi dell'età scolare.

Il nostro programma comprendeva un laboratorio con educatori e bambini condotto da Johannella Tafuri e Claudia Gazzotti e un incontro-dibattito su *La Musica e gli adolescenti*.

Il laboratorio, partendo dalle più recenti ricerche sullo sviluppo musicale dei bambini da 0 a 6 anni, ricerche a cui Johannella Tafuri da anni si dedica con successo intervenendo nel dibattito internazionale, ha messo in luce motivazioni e atteggiamenti metodologici idonei per realizzare adeguati e diversificati percorsi educativi mirati a favorire il pieno sviluppo della musicalità dei bambini. La partecipazione all'incontro è stata molto buona: numerosi docenti di scuola materna e nido hanno assistito a una dimostrazione di attività musicali condotte con un gruppo di bambini di un anno e un gruppo di bambini di quattro anni, accompagnati dai loro genitori.

L'incontro-dibattito ha presentato in anteprima il libro *La Musica e gli adolescenti* che sarà edito nella collana Edt- Siem. La pubblicazione, come ha esposto Luca Marconi uno dei curatori del volume, rappresenta l'esito di una ricerca varata nel 2000 dalla sezione Siem di Bologna con il patrocinio del Comune, nell'ambito delle attività promosse nell'anno che ha visto Bologna capitale europea della cultura. Luca Marconi ha illustrato i principi, le prospettive teoriche e i concetti base che hanno ispirato l'indagine empirica sulla vita musicale degli adolescenti e analizzandone i risultati. Inoltre ha sottolineato l'importanza che i dati forniti dalla ricerca possono rivestire per tutti coloro che operano con bambini, adolescenti e giovani: non solo insegnanti ma anche pedagogisti, sociologi, massmediologi, psicologi ecc. È emerso che la musica costituisce un elemento primario nella vita dei ragazzi; senza esagerazioni, si può sostenere che occuparsi della vita musicale degli adolescenti italiani significa occuparsi del futuro culturale del nostro paese. Alla presentazione erano convenuti anche Johannella Tafuri, Mario Baroni e Roberto Agostini, che, insieme allo stesso Marconi, avevano formato il comitato scientifico della ricerca e strutturato il questionario da proporre al campione d'indagine prescelto.

Dovendo tirare le somme di questa affrettata partecipazione alla seconda edizione di *Docet*, direi che il giudizio può essere decisamente positivo. Se ci fosse richiesto di partecipare in una prossima edizione, saremmo disposti a ripetere l'esperienza, magari con un più esteso margine di tempo per l'organizzazione e con un più ampio coinvolgimento dei soci per condividere e meglio dividere, onori e oneri.