

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 XXXV, numero 134 marzo 2005

Direttore responsabile Rosalba Deriu

Redazione Luca Bertazzoni, Maria Teresa Lietti,
Luca Marconi

Impaginazione e grafica Davide Zambelli

Comitato di redazione Maurizio Della Casa,
Franca Ferrari, Stefania Lucchetti, Walter Pecoraro

Segreteria di redazione

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

Grafica copertina Raffaello Repossi

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione

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

Promozione, vendite e abbonamenti

EDT: tel. 011-5591831, Fax 011- 2307034
e-mail: abbonamenti@edt.it

Pubblicità e quote associative Siem

Tel. e Fax 011-9364761
cell. 338-6066686
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 2005

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, Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 – e-mail: siemsegr@libero.it

Iscrizione all'Isme per l'anno 2005

International Society for Music Education

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

Indice

Editoriale

- 3 Rosalba Deriu
Il diritto alla formazione musicale

Ricerche e problemi

- 4 Elena Indelicati
Le scuole musicali: un'indagine in Emilia Romagna

Pratiche educative

- 12 Daniele Schimmenti
Il laboratorio musicale per l'integrazione
- 22 Sabrina Paoli
A la manière de: un percorso fra analisi, invenzione ed esecuzione

Confronti e dibattiti

- 26 Angela Cattelan (a cura di)
EDUCAZIONE MUSICALE INTERCULTURALE:
UN PERCORSO IN EVOLUZIONE
- 28 Graziella Favaro
Fare della scuola un luogo di integrazione
- 32 Serena Facci
Conoscere le musiche del mondo per capire meglio la realtà
- 35 Gabriella Santini
Costruire la propria identità sperimentando diverse appartenenze

Libri e riviste

- 40 Marcello Sorce Keller
Per un'estetica del paesaggio sonoro
[su M. Disoteco, *Il suono della vita*, Meltemi editore]
- 43 Luca Marconi, DA NON PERDERE
- 43 Maurizio Della Casa
"Forme" della musica e educazione al comprendere
[su R. Deriu (a cura di), *Capire la forma.. Idee per una didattica del discorso musicale*, Quaderni della Siem/Edt]
- 45 SCHEDE
- 46 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA

Rubriche

- 11 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Atonalità*
- 18 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *Quinte estampe Real* di Giorgio Monari
- 24 Emanuela Perlini, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Koce Berberot*
- 31 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Passeggiate*
- 38 LETTERE E DOCUMENTI:
Attività dell'Isme, nei cinquant'anni dell'associazione
- 48 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM:
La Siem e il Miur: gioie e dolori

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

Hanno collaborato a questo numero:

- | | |
|-----------------------|--|
| Silvia Azzolin | insegnante di scuola primaria, Vicenza |
| Roberto Albarea | docente di Pedagogia all'università di Udine |
| Donatella Bartolini | docente di Pedagogia musicale, Modena |
| Francesco Bellomi | docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano |
| Angela Cattelan | docente di Pedagogia musicale, Brescia |
| Maurizio Della Casa | pedagogista, Mantova |
| Rosalba Deriu | docente di Pedagogia musicale, Firenze |
| Serena Facci | docente di Etnomusicologia, università di Pavia/Cremona |
| Graziella Favaro | pedagogista presso il Centro COME, Milano |
| Elena Indelicati | insegnante di Propedeutica e Pianoforte, Cesena |
| Luca Marconi | docente di Pedagogia musicale, Como |
| Giorgio Monari | docente di Discipline musicali e direttore di coro, università "La Sapienza", Roma |
| Sabrina Paoli | docente di Educazione musicale e Pianoforte nella scuola superiore, Prato (Fi) |
| Susanna Pasticci | ricercatrice all'università di Cassino |
| Emanuela Perlini | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |
| Annibale Rebaudengo | docente di Pianoforte, Milano |
| Letizia Ragazzini | operatrice musicale, Bologna |
| Emilia Restiglian | dottoranda di Scienze pedagogiche e didattiche, Vicenza |
| Arianna Sedioli | operatrice musicale, Ravenna |
| Gabriella Santini | docente di Educazione musicale nella scuola media, Roma |
| Daniele Schimmenti | operatore musicale, Palermo |
| Marcello Sorce Keller | etnomusicologo, Lugano |
| Davide Zambelli | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |



ROSS[®]
MALLETS INSTRUMENTS

*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

L'Amadeus sarà presente al Music Show di Rimini
nei giorni 21 – 25 aprile 2005 con una grande
esposizione di strumenti didattici, a percussione,
a fiato e accessoria.

Il diritto alla formazione musicale

Nella sezione *Ricerche e problemi* di questo numero di *Musica Domani* pubblichiamo la sintesi di un'interessante ricerca svolta in Emilia Romagna per indagare la presenza di scuole di musica sul territorio. Uno dei dati più impressionanti è proprio nell'aver contato 281 scuole di musica nei 341 comuni della regione. Un dato tanto più significativo se si considera che in Emilia Romagna sono presenti ben cinque conservatori di musica e sei istituti musicali pareggiati. La ricerca mostra quindi una distribuzione capillare di esperienze di formazione musicale che differiscono tra loro per dimensioni, rapporti con l'ente pubblico, offerta formativa ecc., ma sono accomunate dal tentativo di dare risposta a un diffuso bisogno di musica espresso in modi sempre più espliciti e pressanti. La richiesta cui queste scuole tentano di dare risposta è di *imparare a far musica*: per il proprio piacere – senza cioè porsi l'obiettivo prioritario di conseguire un titolo di studio o di intraprendere una carriera musicale –, per ampliare i propri orizzonti culturali o per consentirsi un'esperienza considerata arricchente indipendentemente dai suoi sviluppi futuri.

Assai diversi, ma del tutto speculari, sono i risultati che emergono dalla ricerca sui gusti musicali degli adolescenti recentemente pubblicata da EDT nella collana di Educazione musicale diretta dalla Siem (Gasperoni, Marconi, Santoro, *La musica e gli adolescenti*, 2004): dall'indagine condotta a Bologna e Messina risulta che, nella gerarchia d'importanza attribuita dagli adolescenti a diversi aspetti della vita, la musica viene subito dopo amicizie e famiglia, collocandosi, in questa classifica, al terzo posto, incredibilmente prima dello sport (al quarto), della televisione e del ballo (rispettivamente all'ottavo e nono posto). Un dato congruente con quello che ci rivela che il 51,5% degli intervistati ascolta musica registrata per oltre 14 ore la settimana.

Emerge dunque dalle due ricerche un bisogno di musica così diffuso e profondo da meritare lo statuto di *diritto*: così come avviene per l'informazione, l'ambiente, l'arte e la cultura in genere, anche la musica chiede di essere riconosciuta come una delle esigenze fondamentali dei cittadini, un'esigenza in grado di influire in modo significativo sulla qualità della nostra vita. Sembra ovvio dunque attendersi che i responsabili della vita pubblica prestino ascolto a questo bisogno e si impegnino nella costruzione di condizioni e situazioni capaci di soddisfarlo: una formazione musicale più estesa ed efficace, luoghi nei quali poter sperimentare concretamente il far musica insieme a vari livelli e con diversi generi e repertori, occasioni di diffusione e divulgazione della cultura musicale ecc.

È invece perlomeno sconcertante notare come a que-

ROSALBA DERIU

sto bisogno il ministro Moratti non abbia dato, con il suo progetto di riforma delle scuole superiori, alcuna risposta. Negando la presenza della musica alle superiori – periodo della vita in cui alla musica è affidata l'espressione di sé e una buona parte del processo di costruzione della propria identità –, togliendola laddove essa era prevista (nella scuola magistrale oggi divenuta il liceo delle scienze sociali) e confinandola nel solo liceo musicale e coreutico, il ministro manda a dire che la musica costituisce un orizzonte ascrivibile ai gusti e agli interessi personali, è un'esperienza individuale e facoltativa che non riguarda la collettività nel suo complesso. Soprattutto, non riguarda la *sua* idea di scuola e il progetto formativo che lì si realizza.

Una posizione grave nei cui confronti la Siem ha espresso indignazione e preoccupazione con un documento inviato a politici e giornali che i lettori trovano a p. 48 della rivista. Altri enti, istituzioni e personaggi del mondo culturale stanno facendo sentire la loro voce su questo problema con una insospettata e felice unità di intenti che, ci auguriamo, possa portare a qualche risultato.

Musica Domani si associa al coro delle voci di protesta, preoccupata per gli effetti nefasti che tale decisione potrebbe avere sul futuro della formazione musicale delle giovani generazioni. Non è questo il *domani* che la redazione immagina e verso cui ha finora indirizzato i propri sforzi.

Voglio segnalare ai lettori i cambiamenti che investono in questo momento la rivista: Francesco Bellomi e Franca Mazzoli concludono la loro collaborazione a *Musica Domani* unitamente alla segretaria Ilaria Rigoli.

Credo che i lettori sappiano valutare autonomamente il contributo dato dai due redattori alla vita della rivista cui hanno dedicato impegno ed energie. Mi piace salutare in particolare Franca, compagna di redazione competente e affettuosa per otto lunghi anni, che ha portato a *Musica Domani*, oltre alla propria indiscussa autorevolezza, anche quella dose di entusiasmo e di buonumore capace di vivacizzare e rallegrare il lavoro anche nei momenti più difficili.

Francesco, Franca e Ilaria vengono sostituiti ora da Luca Bertazzoni, MariaTeresa Lietti e Luca Marconi ai quali do il benvenuto e auguro buon lavoro. Anche, ma dovrei dire soprattutto, in un periodo in cui all'orizzonte si vedono solo nuvole nere.

Le scuole musicali: un'indagine in Emilia Romagna

Mille insegnanti, ventimila studenti, quasi trecento istituti distribuiti in tutta la regione: un sondaggio mette in luce la vitalità delle scuole di musica del territorio emiliano-romagnolo.

Una presenza capillare che risponde a una diffusa e pressante esigenza di formazione, con obiettivi e modalità solo in parte coincidenti con quelli proposti nei conservatori.

ELENA INDELLICATI

Nel complesso dibattito sul futuro dello studio della musica in Italia, si discute soprattutto dei livelli superiori della formazione (licei e università). La creazione dei licei musicali, tuttavia, si rivela allo stato attuale ancora un progetto di difficile realizzazione, mentre l'istituzione dei diplomi accademici di primo e secondo livello, già realtà in moltissimi conservatori italiani, se da una parte equipara gli studi musicali a quelli universitari, nel contempo genera nei nuovi e vecchi diplomati dubbi e incertezze; gli stessi docenti di conservatorio si domandano infatti quanto sia effettivamente necessario integrare il proprio curriculum scolastico in previsione di un prossimo riordino degli studi musicali.

Se dunque in ambito legislativo la musica vive una fase controversa, essa permane il centro d'interesse di giovani e giovanissimi, i quali non solo ne fanno un bene di consumo primario, ma spesso, dentro e fuori i circuiti scolastici ufficiali, decidono di affrontare lo studio di uno strumento musicale: lo dimostra la crescita esponenziale di gruppi amatoriali e complessi che con regolarità invadono pacificamente ogni angolo del nostro paese in occasione delle più svariate manifestazioni (sagre, feste di paese), animando persino gli spazi dei grandi centri commerciali. A questi si uniscono le formazioni bandistiche, le orchestre giovanili, i gruppi corali che si esibiscono in rassegne, concorsi, stagioni concertistiche legate a circuiti regionali, provinciali e comunali. Questi sono solo alcuni esempi di un fermento culturale e musicale che attraversa la nostra penisola e che spesso è ignorato dalle istituzioni e da coloro che dettano le leggi in materia musicale, anche perché la maggior parte dei cosiddetti dilettanti non frequenta le scuole statali o le ha frequentate solo per un breve

periodo, considerato il taglio quasi unicamente classico e decisamente professionalizzante dell'ambito conservatoriale.

Al di là di un esiguo gruppo di *self-made musicians*, la stragrande maggioranza del popolo dei dilettanti di tutte le età ha avuto accesso alle migliaia e migliaia di scuole di musica non statali sparse su tutto il territorio nazionale: solo lì infatti è possibile incontrare l'altrettanto vasto popolo di insegnanti "trasgressivi", disposto, nei casi migliori, ad accogliere le motivazioni allo studio della musica dei loro studenti e a impostare su quelle diversi percorsi formativi, accantonando almeno in parte le vecchie e impolverate partiture di Verdi, Mozart o Bellini per affrontare con spirito a volte pionieristico freschi spartiti di big band americane o arrangiamenti funky, magari scaricati da Internet.

In Emilia Romagna, l'associazione Assonanza¹ si è occupata di "stanare", è proprio il caso di dirlo, questa popolazione nascosta, di portare a galla il mondo sommerso che gravita intorno alle scuole di musica, attraverso un significativo sondaggio promosso dall'assessorato alla cultura della Regione: dai dati raccolti emergono molte informazioni interessanti, prima fra tutte il numero delle istituzioni individuate. Sono infatti 289 le scuole di musica presenti in Emilia Romagna, vale a dire che il 73,6% dei comuni emiliano-romagnoli² ne ospita sul proprio territorio almeno una, per una popolazione studentesca che si stima intorno alle ventimila unità, e coinvolge circa mille insegnanti. Sono numeri impressionanti, considerato che sono riferiti a una sola regione. Se si trasferisse infatti per difetto questo dato alle altre regioni italiane, potremmo stimare una popolazione di trecentocinquantomila studenti di musica in tutta Italia,

esclusi naturalmente gli studenti dei conservatori e gli allievi di insegnanti privati (Figg. 1 e 2).



Fig. 1: presenza delle scuole di musica nei comuni dell'Emilia Romagna

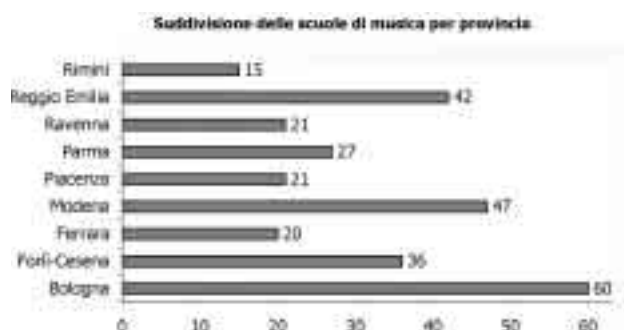


Fig. 2: suddivisione delle scuole di musica

Il censimento non si limita a fornire informazioni di tipo meramente quantitativo (nominativo, indirizzo, telefono, fax, e-mail, sito web), ma rivela aspetti significativi sull'organizzazione (durata dell'anno scolastico, eventuali collaborazioni con enti locali, presenza di allievi portatori di handicap ecc.), sulla didattica (metodi di insegnamento, numero di docenti, corsi attivati, allievi coinvolti, tipologie di esami), sui rapporti con la scuola statale e con altre realtà musicali e scolastiche, oltre che sulle potenzialità che ogni scuola si prefigge di sviluppare per il futuro (formazione degli insegnanti in vista di una loro crescita professionale, ricerca di nuove metodologie ecc.).

I criteri dell'indagine

Per procedere all'analisi del sondaggio, tuttavia, è necessario fare un passo indietro, conoscere cioè i criteri adottati per individuare le realtà scolastiche censite: la BPA, Società di Sondaggi e di Ricerche di Mercato di Bologna, incaricata da Assonanza di redigere il questionario, ha adottato lo stesso criterio già seguito nella selezione degli associati. «Possono essere soci dell'associazione le scuole o istituzioni costituite o riconosciute dalla pubblica amministrazione e le Associazioni culturali legalmente costituite senza sco-

po di lucro».³ «La regola – ci spiega Alfonso Brunetti del BPA – consente di individuare un insieme di realtà in qualche modo legate ai singoli comuni (attraverso convenzioni, patrocini, collaborazioni ecc.), che abbiano un criterio d'accesso pubblico (anche se scuole private, devono essere accessibili a tutti) ed esclude le realtà sorte con finalità lucrative».

«La ricerca – continua Brunetti – è stata condotta in due fasi: in un primo tempo si è stabilito un contatto con gli assessorati alla cultura dei 341 comuni della regione, al fine di raccogliere informazioni sulle realtà musicali del territorio (responsabili, recapiti telefonici ecc.); in seguito ci siamo rivolti ai referenti delle scuole di musica per sottoporre loro un questionario conoscitivo. La prima delle due fasi ci ha permesso di rilevare le scuole in qualche modo legate alla pubblica amministrazione; è stato così possibile raggiungere il primo obiettivo dell'indagine: censire le realtà musicali della regione, capire quante sono le scuole musicali presenti, come sono suddivise nelle diverse province, quali sono i comuni che ne sono privi e quali sono i comuni a più alta formazione musicale. Il risultato ottenuto è decisamente attendibile, visto che siamo riusciti a contattare tutte le amministrazioni dei 341 comuni emiliano-romagnoli. Possono essere sfuggite solo quelle realtà la cui presenza non è nota all'amministrazione, quindi o troppo piccole o senza alcun rapporto con gli enti, e in entrambi i casi, non utili all'indagine. I questionari raccolti sono stati 131, sul totale delle 289 scuole di musica, dunque rappresentano un campione pari al 45% del totale (158 scuole non hanno restituito il questionario compilato).⁴ I dati sono riprodotti in tavole, in forma aggregata, dalle quali non è possibile risalire alle risposte delle singole scuole interpellate. Si garantisce in tal modo l'anonimato degli intervistati. I dati contenuti nella prima parte sono utilizzati per una ripartizione delle risposte per area geografica (provincia di appartenenza) e per la pubblicazione sul sito internet di Assonanza di prossima apertura (per le scuole che hanno acconsentito a questo utilizzo)».

Il ruolo delle scuole di musica

Il quadro che a poco a poco si delinea ci mostra dunque un panorama estremamente significativo della situazione musicale nella regione Emilia-Romagna: innanzitutto rileviamo dall'indagine che un terzo dei questionari è stato compilato da scuole legate a bande musicali, ciò a dimostrazione della notevole importanza, soprattutto nei centri più periferici, della banda, intesa non solo come centro di diffusione della cultura musicale, ma anche come punto di incontro fra generazioni diverse, come luogo di aggregazione, di amicizia, di condivisione fra giovani e meno giovani di tradizioni profonde legate alla propria terra. Soprattutto nei piccoli centri, studiare musica rappresenta spesso l'unica alternativa alla scuola, poiché non vi sono la piscina, i gruppi scout, persino

una sala cinematografica o una circoscrizione; è dunque fondamentale offrire ai giovani l'opportunità di studiare musica, sia per hobby che professionalmente, senza obbligarli a spostarsi nei grossi centri. Invece, nelle città che ospitano le istituzioni statali, le scuole di musica offrono spesso la possibilità di seguire programmi di studio alternativi e personalizzati rispetto al conservatorio.

L'organizzazione delle scuole di musica

Le scuole censite dichiarano di avere alle spalle una struttura organizzata (oltre l'80%), in forma di associazione autonoma o in convenzione con altre associazioni. Solo il 20% delle scuole è gestito direttamente dai comuni, i quali in ogni caso contribuiscono per una parte importante alle spese di gestione. I grafici che seguono mettono in rilievo l'intervento – sia economico che logistico – delle amministrazioni a sostegno di tali realtà (Fig. 3).

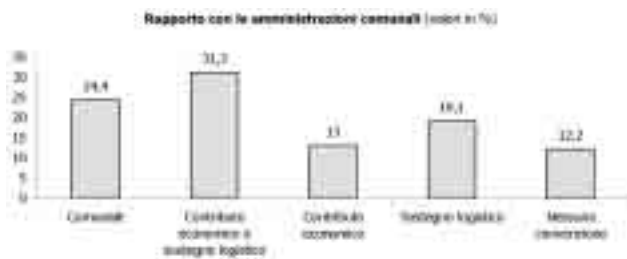


Fig. 3: rapporto delle scuole di musica con le amministrazioni locali

La Fig. 4 mostra la ripartizione della spesa complessiva, divisa fra rette a carico dell'utenza, contributi pubblici e privati. Crediamo di individuare nelle scuole a indirizzo bandistico quelle realtà in cui si

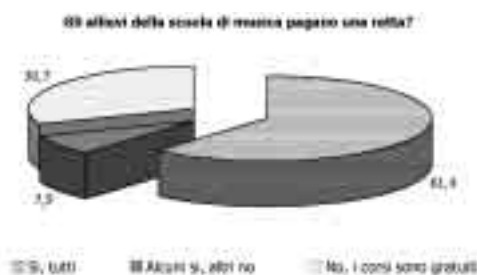


Fig. 4a: partecipazione degli utenti alla spesa

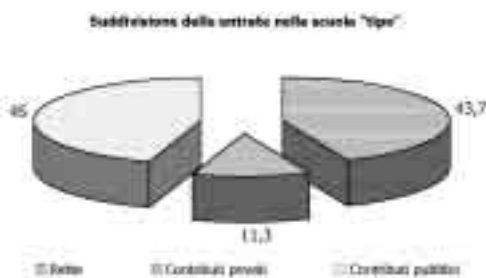


Fig. 4b: ripartizione delle spese complessive fra utenza e contributi pubblici e privati

cerca di incoraggiare lo studio di alcuni strumenti (ad esempio gli ottoni) molto importanti nell'organico bandistico, attraverso agevolazioni economiche o addirittura gratuità della frequenza: questo giustificherebbe il fatto che in alcune scuole vi siano rette differenziate o che esistano persino scuole completamente gratuite; tuttavia si tratta solo di una nostra ipotesi poiché questa informazione non è direttamente rilevabile attraverso i dati a nostra disposizione (Fig. 4).

È il consiglio direttivo l'organo che gestisce nella maggior parte dei casi le scuole di musica: lo sostiene il 41,9% degli intervistati; in altri casi vi è invece un solo direttore (17,8%) o una rappresentanza degli insegnanti (8,5%). Le scuole sono organizzate per lo più su un'unica sede, ma vi sono scuole che comprendono anche più di tre sedi, come ad esempio nei casi di comuni consorziati (Fig. 5).

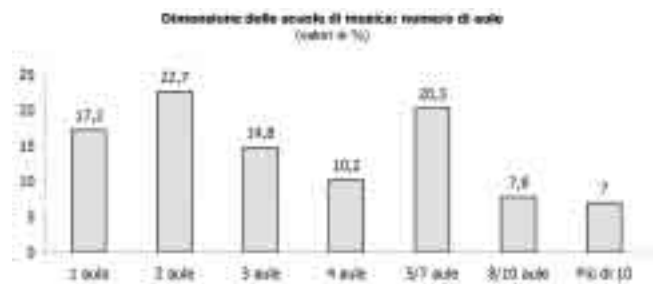


Fig. 5: numero di sedi delle scuole di musica

Approssimativamente il 70% delle scuole si attesta su una dimensione compresa fra le due e le sette aule, ed è in grado di ospitare da dieci a più di cento allievi, come nel caso di scuole molto grandi. Le aule dispongono di attrezzature adeguate solo in parte, tuttavia – dichiarano gli intervistati – sufficienti per svolgere senza grosse difficoltà le lezioni. Anche in questo caso non è possibile rilevare attraverso i risultati dell'indagine quali attrezzature essenziali possiedono le scuole, come ad esempio lo strumentario Orff per i corsi di propedeutica o di musicoterapia, oppure un impianto di amplificazione per gli ensemble. Questi dati sono stati tuttavia raccolti attraverso i questionari e potranno essere oggetto di osservazione in una prossima e più completa rilettura dell'indagine stessa (Fig. 6).

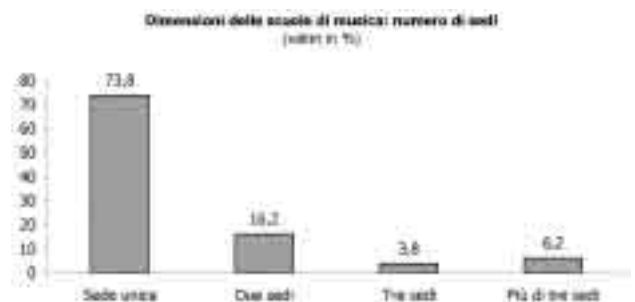


Fig. 6: numero di aule delle scuole di musica

Molte scuole mettono a disposizione dei propri allievi gli strumenti musicali: ciò favorisce senz'altro le famiglie, che possono rimandarne l'acquisto e nel frattempo verificare l'attitudine e l'impegno del proprio figlio nei confronti dello studio musicale (Fig. 7).

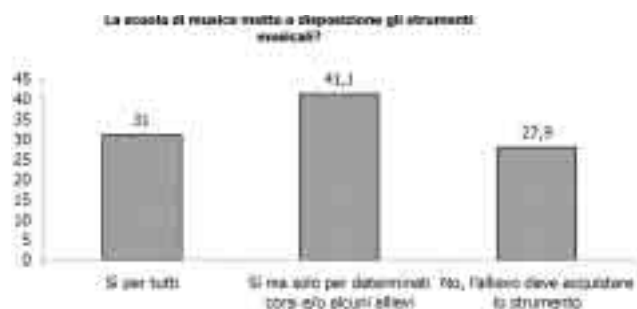


Fig. 7: disponibilità di strumenti

Come abbiamo affermato all'inizio, gli studenti delle scuole di musica sono una forza numerica notevole, addirittura in crescita negli ultimi tre anni per quasi la metà degli intervistati. Circa il 45% delle scuole ha invece un andamento stabile e solo il 5,5% di esse rileva una flessione delle iscrizioni. Questi valori indicano con chiarezza la tendenza generale nei confronti dello studio musicale: sempre più ampia è la richiesta di una cultura musicale alternativa al conservatorio, poiché la scelta di un impegno professionale diventa incompatibile con le esigenze di vita dei giovani e con la loro scarsa disponibilità a investire le proprie energie su un progetto così a lunga scadenza, spesso affiancato alla scuola tradizionale. Le scuole di musica diventano dunque una valida opportunità per studiare musica a livello amatoriale, oppure per approfondire repertori o praticare strumenti che in conservatorio sono a tutt'oggi poco presenti (Fig. 8).

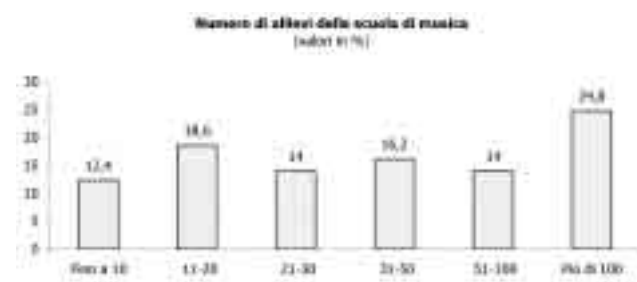


Fig. 8a: numero di allievi

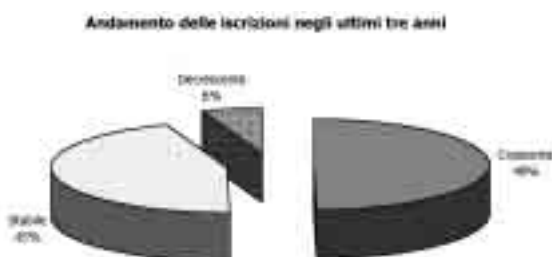


Fig. 8b: andamento delle iscrizioni

Ovviamente il numero degli insegnanti è proporzionale alla dimensione della scuola e al numero degli allievi: si va dall'insegnante unico fino ai quindici insegnanti e oltre, per lo più diplomati in conservatorio, dunque in grado di garantire un'adeguata preparazione. La rilevazione sul numero di docenti impiegati in tali scuole la dice lunga sullo stato occupazionale dei diplomati in conservatorio, anche se non possiamo sapere se per tali docenti insegnare in queste scuole sia un secondo lavoro o l'unica fonte di sussistenza. Indipendentemente da questo, è opportuno rilevare che sul fronte lavorativo le scuole di musica rappresentano un'importante prospettiva professionale, considerata la carenza di posti di lavoro in orchestre stabili o nelle istituzioni statali (Fig. 9).



Fig. 9a: numero di insegnanti per scuola

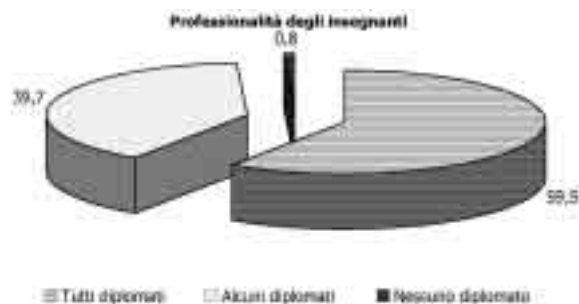


Fig. 9b: titolo di studio degli insegnanti

Gli aspetti didattici

L'anno scolastico dura nella maggior parte dei casi otto mesi e solo in poche scuole è previsto un esame di ammissione, dunque l'accesso è libero a tutti (87,6%) (Fig. 10 a pagina successiva). Anche l'esame di fine corso è praticato solo in minima parte, e in certi casi non per tutti gli insegnamenti. Questi ultimi dati riguardano principalmente le scuole il cui indirizzo principale è di tipo amatoriale; lo afferma infatti il 47,7% degli intervistati, mentre il 39,1% di essi dichiara di prevedere percorsi anche professionali, oltre che amatoriali; il 13,3% esclude l'approccio dilettantistico a favore di un'istruzione esclusivamente di stampo accademico.

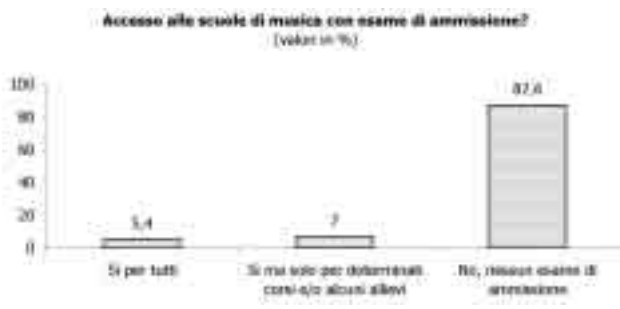


Fig. 10: modalità di accesso alla scuola

Nelle scuole emiliano-romagnole largo spazio è dedicato agli strumenti a fiato – ottoni e legni – (rispettivamente 64,9% e 72,5%), alla teoria della musica (76,3%) e alle percussioni (67,2%), ciò a ulteriore dimostrazione che le realtà a indirizzo bandistico sono una presenza sentita sul territorio; questo però non esclude l’insegnamento di altri strumenti assai popolari come la chitarra e il pianoforte. Se nel questionario si chiede specificamente quali sono le discipline previste, ci sorprende che nella rilevazione dei dati risultino assenti proprio gli strumenti cosiddetti “moderni”, quali il basso, la chitarra elettrica, la tastiera, e cioè quelli che i ragazzi in linea di massima prediligono. Se dunque in queste scuole il loro insegnamento non è previsto, e tanto meno in conservatorio, ci chiediamo se sia possibile che le numerose schiere di ragazzi che suonano in gruppi rock siano tutte autodidatte, oppure se, casualmente, il questionario sia stato compilato dalle scuole che non prevedono questi insegnamenti. Gli archi restano il fanalino di coda di un quadro didattico tutto sommato abbastanza ben distribuito, mentre è forte la presenza del corso di propedeutica musicale destinato ai più piccoli (49,6%), vivaio per il futuro della scuola stessa. Ancora sporadica è invece l’introduzione dell’informatica applicata alla musica: solo il 10,7% degli intervistati afferma di avere un corso di questo tipo attivo nella propria scuola (Fig. 11).

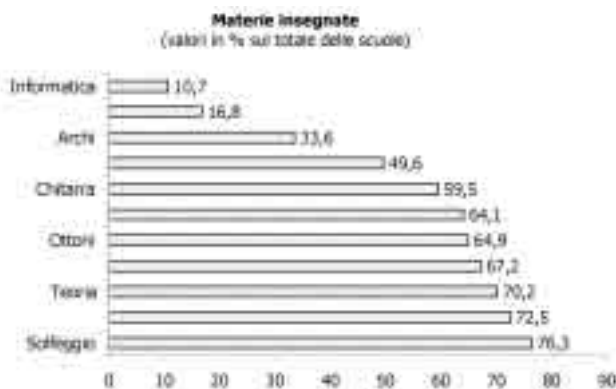


Fig. 11: materie insegnate

Le lezioni di strumento sono impartite individualmente, hanno una scansione settimanale e la durata media di una lezione si attesta fra i quaranta e i cinquanta minuti. Quelle in forma collettiva sono teoria e solfeggio, propedeutica, storia della musica, musica di insieme. Suonare in un ensemble scolastico è sicuramente un valore aggiunto per un giovane musicista, poiché attraverso l’appartenenza a un insieme cameristico, a una big band o semplicemente a un gruppo strumentale, si moltiplicano le occasioni per fare musica, per confrontarsi con gli altri, per affinare le proprie inclinazioni personali riguardo al repertorio.

Il 68,2% delle scuole dimostra di cogliere l’importanza di una tale attività all’interno della propria struttura scolastica, ma ancora esistono realtà dove la musica di insieme non è praticata (31,8%). Questo dato non va letto solo negativamente: possono sussistere motivi validi o scelte particolari che privilegiano altri aspetti del suonare, tuttavia chi scrive ritiene che l’appartenenza degli studenti a gruppi strumentali sia sinonimo di un coinvolgimento positivo, di un interesse, dell’esigenza personale di riversare il proprio sapere, le proprie competenze su un progetto comune; un dato sano dunque, che a nostro parere evidenzia lo stato di buona salute di una scuola (Fig. 12).

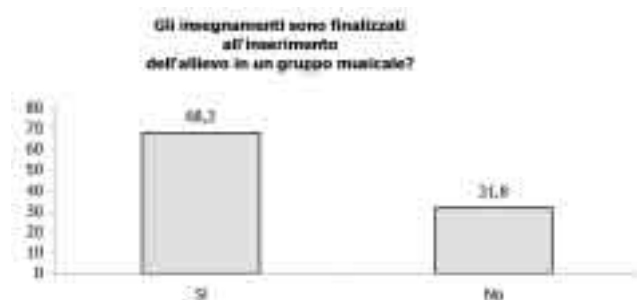


Fig. 12: presenza di gruppi strumentali

Se sul fronte dell’offerta strumentale le scuole sono in grado di soddisfare quasi del tutto la richiesta dell’utenza, poche sono le istituzioni organizzate per ospitare allievi portatori di handicap: meno del 20% delle scuole dichiara di avere al proprio interno corsi specifici, tuttavia esse garantiscono anche in questo caso un insegnamento professionale poiché i docenti che se ne occupano hanno nel proprio curriculum un’adeguata formazione nel campo dell’handicap (Fig. 13).

La collaborazione con la scuola statale si manifesta in varie forme, ad esempio attraverso l’organizzazione di lezioni di musica (spesso si tratta della propedeutica nella scuola elementare e materna), la consulenza per l’allestimento di spettacoli, le lezioni di storia della musica in forma di ascolto guidato, le lezioni-concerto, o semplicemente le attività di pro-

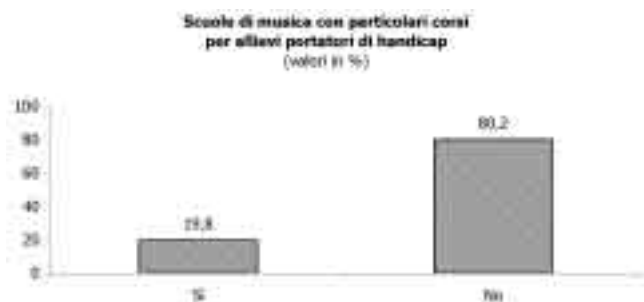


Fig. 13: presenza di corsi per allievi portatori di handicap

mozione. Allo stesso modo, le scuole di musica hanno spesso un ruolo importante nella progettazione di eventi culturali legati a enti e associazioni operanti sul proprio territorio. L'estrema vivacità e apertura nei confronti di iniziative esterne alla normale attività scolastica conferma la tensione continua verso il rafforzamento del proprio ruolo educativo e formativo, e allo stesso tempo evita il rischio di incorrere in una sorta di auto-referenzialità, propria di una impostazione datata e lontana dalle esigenze dei cittadini (Fig. 14).

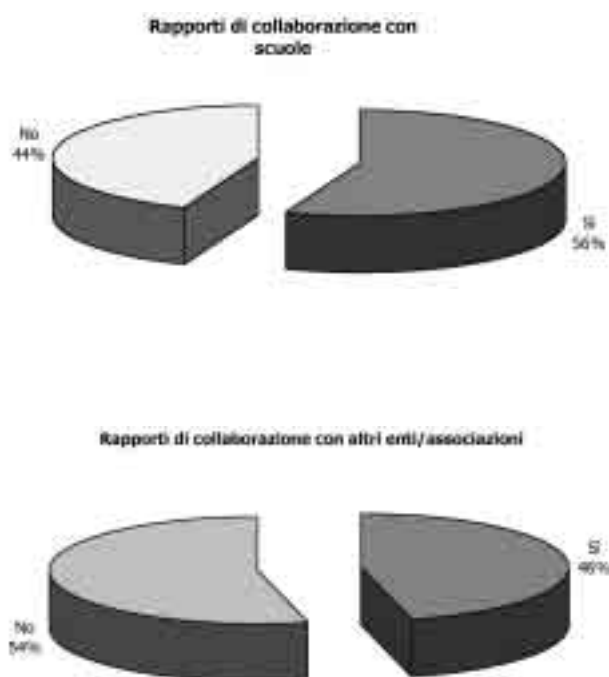


Fig. 14: rapporti delle scuole con il territorio

Conclusioni

La ricerca di mercato è forse l'unico strumento adatto a rilevare dati altrimenti difficilmente osservabili, ed è ben noto come essa si applichi regolarmente in campo aziendale per testare, ad esempio, il favore del pubblico riguardo al lancio di un nuovo prodotto, oppure per verificare tendenze e gusti legati alla moda, alle abitudini alimentari ecc. Per una volta però, il sondaggio di cui parliamo non si occupa di aspetti commerciali ed economici, ma indaga insolitamente sulla richiesta di cultura musicale, sugli investimenti dei comuni a sostegno della musica, sulle prospettive di sviluppo delle scuole stesse. Sono senza dubbio rilevanti, dunque, il valore e la portata di informazioni della ricerca compiuta intorno alle scuole di musica in Emilia-Romagna: certo, il sondaggio per sua natura non riesce ad approfondire tutti gli aspetti che a nostro parere contribuiscono a disegnare correttamente il profilo delle scuole di musica censite, come ad esempio la scelta del repertorio, i metodi di studio adottati, le fasce di età degli studenti. Tuttavia informazioni trasversali suggeriscono che probabilmente, essendo molte le scuole con taglio amatoriale, il repertorio ricalchi solo in parte quello in uso nei conservatori, oppure che non essendo esami di ammissione, siano accettati anche studenti adulti. Auspichiamo pertanto che la creazione di una rete di relazioni fra queste scuole, ormai avviata grazie a questa ricerca, incoraggi ancora di più il confronto e lo scambio di informazioni, sia sul piano organizzativo che didattico: la creazione di un sito Internet realizzato da Assonanza rappresenta un utile strumento attraverso cui proseguire nell'indagine in atto e promuovere la ricerca oltre i confini regionali.⁵

Note

¹ Associazione Scuole di Musica dell'Emilia Romagna, con sede a Mirandola (Mo).

² 251 Comuni in Emilia-Romagna dichiarano di avere una o più scuole di musica.

³ Art. 4 dello Statuto di Assonanza.

⁴ I contatti e le interviste alle scuole sono state realizzate nel periodo compreso tra il 9 febbraio e il 10 aprile 2004.

⁵ È possibile trovare il questionario e il report per esteso consultando il sito www.assonanza.it.

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale

con il Patrocinio del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

CONVEGNO

Quale musica per quale scuola:

il punto della situazione nella secondaria di primo grado

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

23 – 24 aprile 2005

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

Programma

Sabato 23 aprile

Ore 10,00

Accoglienza partecipanti,
iscrizioni

ore 10.30

Saluti

ANNIBALE REBAUDENGO

ANTONIO MONZINO

MAURIZIO PISCITELLI

LAVINIA ZOFFOLI

ore 11.10

ALESSANDRA ANCESCHI

Le ragioni di un convegno

MUSICA E PROSPETTIVE DELLA RIFORMA

Presiede: ANNIBALE REBAUDENGO

ore 11.35

SERGIO SCALA

*Il riordino degli studi musicali
nell'ordinamento scolastico*

ore 12.00

CATERINA GAMMALDI

*Programmi del '79 e Piani di studio
personalizzati: modelli culturali a confronto*

ore 12.30

ROSALBA DERIU

*Quali traguardi per la musica
nella scuola media?*

ore 13.00

Pausa pranzo

Sabato 23 aprile

Ore 15,00 / 18,00

LA MUSICA A SCUOLA: RIFLESSIONI SULLA DIDATTICA

Presiede: ALESSANDRA ANCESCHI

ore 15.00

WALTER PECORARO

*La prassi didattica dei docenti di
Educazione Musicale*

ore 15.30

ENRICO STROBINO

*Laboratorio musicale: lo spazio
di un'idea*

ore 16.00

FAUSTO CICCARELLI

Musica e nuove tecnologie

ore 16.30

Pausa caffè

DAL DIRE AL FARE: ATTIVITÀ DIDATTICHE

ore 17.00

CIRO POLIZZI

*Quando la musica incontra la tecnologia :
esperienze di laboratorio musicale*

ore 17.20

Presentazione di un'esperienza significativa segnalata dalle commissioni di Scuola Musica Festival

ore 17.40

Domande e riflessioni dal pubblico

ore 18.00

Chiusura della giornata

Domenica 24 aprile

Ore 10,00 / 13,00

FORMAZIONE MUSICALE DI BASE E FORMAZIONE STRUMENTALE

Presiede FAUSTO CICCARELLI

ore 10.00

ANNALISA SPADOLINI

STEFANO GORI

*Educazione musicale e formazione
strumentale: divergenze e sinergie*

FORMAZIONE INIZIALE E FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI DOCENTI

ore 10.50

EMILIA RESTIGLIAN

*Il punto di vista dell'insegnante
abilitato presso la Scuola di Didattica della Musica*

ore 11.20

LEO IZZO

*Il punto di vista dell'insegnante
abilitato presso la SISS*

ore 11.50

CARLO DELFRATI

*I bisogni formativi dei docenti di
Educazione Musicale*

ore 12.20

Domande e riflessioni dal pubblico

ore 13.00

Chiusura del convegno

ANNIBALE REBAUDENGO (Presidente Nazionale della Siem – docente Conservatorio di Milano); **ANTONIO MONZINO** (Presidente *Dismamusica*); **MAURIZIO PISCITELLI** (segretario del Comitato Regionale per la Musica dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania); **LAVINIA ZOFFOLI** (referente del settore musica per l'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna); **ALESSANDRA ANCESCHI** (docente di educazione musicale, supervisore del tirocinio Ssis Università di Bologna, coordinatrice del comitato scientifico del convegno); **SERGIO SCALA** (Vice Direttore Generale Ordinamenti Scolastici – Miur); **CATERINA GAMMALDI** (segreteria nazionale del Cidi, componente del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione); **ROSALBA DERIU** (docente di Pedagogia – Conservatorio di Firenze, direttrice di *Musica Domani*); **WALTER PECORARO** (docente di Educazione musicale, supervisore del tirocinio presso la Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, membro del comitato scientifico del convegno); **ENRICO STROBINO** (docente di Educazione musicale, ricercatore negli ambiti dell'animazione e della didattica della musica Centro Studi Maurizio Di Benedetto - Lecco); **FAUSTO CICCARELLI** (docente di Educazione musicale, supervisore del tirocinio Ssis Università di Bologna, membro del comitato scientifico del convegno); **CIRO POLIZZI** (esperto di informatica musicale, docente *Steinberg Educational* e cantautore); **ANNALISA SPADOLINI** (docente di Strumento nella Scuola Media ad indirizzo musicale); **STEFANO GORI** (coordinatore del laboratorio musicale di Domodossola); **EMILIA RESTIGLIAN** (insegnante abilitata presso la Scuola di Didattica della Musica); **LEO IZZO** (insegnante abilitato presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario); **CARLO DELFRATI** (pedagogista, membro della commissione scientifica corsi estivi Siem).

È stata concessa dal Ministero dell'Istruzione l'autorizzazione all'esonero dal servizio per i Dirigenti Scolastici e i docenti di scuole di ogni ordine e grado partecipanti al convegno (Direzione Generale del personale della Scuola Ufficio IV – prot. n. 259 del 28-01-2005).

Info: www.siem-online.it

tel/fax 0541/730117 – 347/2308797 email: cerquamancini.mrz@virgilio.it - ginmad@tin.it

FRANCESCO BELLOMI

La domanda da centomila rupie è: la tonalità (vedi parole chiave su *Musica Domani* n. 132) è una legge di natura (cioè è in qualche modo inscritta nel nostro DNA) o è una strategia comunicativa esclusivamente culturale? Nella mia vita ho conosciuto una sola persona che, come ascoltatore, aveva un orecchio assolutamente atonale: non era in grado cioè di percepire nessuna differenza qualitativa tra un *Fra' Martino* accompagnato con gli accordi giusti e la stessa melodia accompagnata con accordi tutti sbagliati, cioè di altre tonalità o scelti a caso (cluster ecc.). Gli piacevano entrambi allo stesso modo, come succede talvolta ai bambini molto piccoli. A un concerto d'organo, dove venivano suonate solo musiche atonali e dissonantissime di Ligeti, Messiaen ecc. e dove il pubblico se la filava alla chetichella a piccoli gruppi alla fine di ogni brano (lasciando solo gli incrollabili affezionati del genere) questa persona singolare provava un piacere di ascolto, nei confronti dei terribili cluster di *Volumina*, perfettamente assimilabile a quello che noi proviamo a gustare le meravigliose settime secondarie dei *Tre Corali* di César Franck. È un vero peccato che questa persona non praticasse la musica (era un pittore): avrei saputo se era in grado di intonare melodie tremendamente atonali a base di settime maggiori, quarte eccedenti con la stessa facilità e disinvoltura con la quale noi cantiamo seconde, terze mollemente adagiate su triadi e settime consonanti. Un'altra ipotesi è che questa persona semplicemente non fosse in grado di riconoscere e riprodurre qualsiasi intervallo, sospetto che si rinforzò quando gli proposi una conclusione volutamente sospesa di una melodia tonale e lui trovò che concludeva benissimo come la versione corretta.

La maggior parte di noi ha invece un orecchio fortemente tonale; il musicista che ha avuto l'orecchio tonale più forte e raffinato di tutti è stato forse Arnold Schoenberg: sì, proprio il padre dell'atonalità. Titolo che, a ragione, egli rifiutò sempre arrabbiandosi furiosamente con chi glielo appioppava. Di più: i brani che dimostrano più di tutti la raffinatezza del suo orecchio tonale sono proprio quelli atonali, l'*opera 13*, l'*opera 19*, il *Pierrot Lunaire* e i pezzi dodecafonici). Aveva tutta una sua teoria sulle cosiddette dissonanze: per lui erano anche quelle delle normali consonanze dotate

però di un grado di affinità più lontano perché per trovare degli armonici in comune fra due suoni dissonanti (secondo la classificazione tradizionale) bisogna fare un bel po' di strada in più nella gamma degli armonici. Tenendo poi conto che gli armonici cambiano anche a seconda del timbro, le cose si complicano un po' per la teoria, ma si risolvono quasi sempre splendidamente nella pratica compositiva dove tutti i musicisti (tutti, credetemi) si fidano prima di tutto del proprio orecchio e delle proprie intuizioni. Durante uno storico (per me) esame al Dams di trent'anni fa, Rossana Dalmonte si arrabbiò furiosamente con uno studente che portava il brano *Epifanie* di Luciano Berio, e che ammise beatamente, davanti alla gigantesca partitura formato lenzuolo, di non averlo mai ascoltato. «Non capirà mai niente di questa musica se non la ascolta a lungo, più e più volte! Solo così educerà il suo orecchio a percepirne tutta la bellezza e raffinatezza!». Diciamo che l'insegnante consigliava allo studente di fare la stessa cosa che Schoenberg, Webern, Berio ecc. avevano fatto prima con il loro orecchio. Solo se ti capita di lavorare a lungo in una fabbrica di colori arrivi a distinguere benissimo, alla prima occhiata, il verde 153 dal verde 155, che al profano sembrano assolutamente identici. Per favore, cominciamo a educare il nostro orecchio tonale a colpi di Boulez e Stockhausen: di metodi che ti parcheggiano a vita nella scala pentafonica cominciamo a sentire la stanchezza.

C'è un'altra provocazione da non lasciar dormire: è noto che Schoenberg non si accorse, a una prova del *Pierrot Lunaire*, che il clarinetista usava il clarinetto in *si* bemolle invece di quello in *la*. Innumerevoli episodi simili sono raccontati, ridendo, da strumentisti ai quali è toccato suonare musica contemporanea alla presenza dell'autore. Da didatta non posso che dire una cosa: finalmente! Finalmente abbiamo una musica dove non siamo più schiavi delle altezze assolute e, anche se suoniamo la stessa melodia due toni sopra o sotto, o sbagliamo qualche intervallo, va bene lo stesso. È forse la prima volta, nella storia della musica occidentale, che ci liberiamo dal dominio totale del parametro dell'altezza. Dal punto di vista didattico ci sono delle possibilità straordinarie di utilizzo per musiche che funzionano qualsiasi altezza venga utilizzata. Uno dei compositori più artigianalmente preparati che conosco mi ha detto un giorno: «In musica, la scelta delle altezze è l'ultimo dei problemi».

Il laboratorio musicale per l'integrazione

Un laboratorio di oggetti e percussioni diventa luogo di integrazione sociale e culturale: la scoperta di culture musicali differenti e la consuetudine con l'invenzione rappresentano i cardini di questa esperienza.

DANIELE SCHIMMENTI

Quando all'inizio degli anni Novanta fu dato il via al primo laboratorio musicale per l'integrazione dei bambini in situazione di handicap presso il Circolo Didattico "Borgo Nuovo II" di Palermo, né io né la direttrice didattica Maria Paternostro, immaginavamo che la scelta di utilizzare bidoni, pentole, piatti, bicchieri e quant'altro, dovuta all'esiguità del contributo ricevuto, sarebbe diventata, con il tempo e con la crescente richiesta di partecipazione da parte di alunni e genitori, la caratteristica peculiare della nostra scuola: un laboratorio musicale improntato all'uso degli strumenti a percussione, dai bidoni agli xilofoni, dalle maracas ai tamburi. E neanche immaginavamo che, a quel primo gruppo di piccoli percussionisti, che prese il nome di *Atropidi Sgattaiolati*, sarebbero poi seguiti, giocando con le parole e i suoni, i *Bistropidi* e poi i *Tristropidi* e i *Quadropidi*.¹

Negli anni successivi, avendo la possibilità di accedere a finanziamenti via via più cospicui (in grande parte grazie al Progetto speciale musica, Legge 440/97), il laboratorio è stato attrezzato con uno strumentario percussivo sempre più ampio e qualitativamente migliore, e le scelte inizialmente obbligate si sono trasformate in motivazioni didattiche, culturali e – perchè no? – artistiche ben precise, che proverò a elencare.

La facilità di approccio tecnico allo strumento. La produzione del suono, almeno nella fase iniziale, non richiede l'acquisizione di tecniche particolarmente complicate. In linea di massima, con un tamburo, un guiro, un paio di maracas è sufficiente percuotere, strofinare o agitare e ne scaturisce subito un suono piacevole. Così saltiamo a piè pari il senso di frustrazione e di inadeguatezza che molti altri strumenti creano al primo impatto (creare il suono, per esempio, negli strumenti ad ancia o nel flauto traverso, usare l'archetto senza farlo stridere sul violino ecc.). Questo non vuol dire che con gli strumenti a percussione non si possano raggiungere buoni livelli tecnici.

La varietà dei timbri. Gli strumenti a percussione offrono sonorità fra loro diversissime, dovute ai materiali impiegati per la costruzione, alle forme e dimensioni degli strumenti, alle tecniche utilizzate per la produzione del suono (un tamburo produce sonorità diverse se percosso con le mani o con un battente).

La varietà di gesti necessari per la produzione del suono. Percuotere, strofinare, agitare, roteare, tenere in equilibrio, stoppare: sono solo alcune delle prassi richieste per suonare strumenti a percussione. Nel suonare liberamente, o anche attenendosi a delle regole prefissate dal gruppo, il bambino sperimenta tutti questi gesti, affinandoli e perfezionandoli, al fine di ottenere i suoni che vuole, ed è facilmente intuibile la funzione che tutto ciò può avere nel suo sviluppo motorio.

Attraverso il gioco del suonare il bambino perviene alla coscienza del gesto. È necessario ribaltare il concetto, purtroppo ancora valido in molti corsi di studi musicali, per cui il gesto va perfezionato prima di produrre il suono.

All'acquisizione della capacità di *agire* il gesto va aggiunto il *controllo* del gesto stesso (suonare piano, forte, in crescendo ecc.) nonché lo sviluppo di prensioni di vario genere (tenere in mano un battente, tenere con la punta delle dita i cimbali, tenere in equilibrio il tamburello, stoppare con le dita il suono del triangolo o di un piatto sospeso ecc.). Dalla combinazione di tutte queste prassi, nascono giochi musicali sempre più complessi e gratificanti e, nello stesso tempo, da giochi musicali più complessi nasce la necessità di acquisire e affinare, giocando, capacità motorie.

Pensiamo, per esempio, alla ricaduta che l'acquisizione di gesti e prensioni avrà nel momento della scrittura, quando il bambino dovrà gestire lo strumento scrittoriale e lo spazio-foglio.

L'approccio immediato al ritmo. Gli strumenti a

percussione sono gli strumenti ritmici per eccellenza e l'essere umano è fondamentalmente una creatura ritmica, legata a cicli naturali costantemente in atto. È come se l'uomo danzasse continuamente seguendo ritmi interni ed esterni: il sonno e la veglia, la digestione, la crescita e la riproduzione, il giorno e la notte, le stagioni, le fasi lunari, il battito del cuore, sincronizzato con il battito del cosmo. Inoltre il movimento è legato al ritmo, così come la produzione di suoni ritmici è inscindibile dal movimento consapevole e controllato.

La capacità di apprendimento sarà facilitata dall'acquisizione del concetto di ritmo e dalla coscienza e discriminazione dei ritmi stessi. Padroneggiare sequenze ordinate di battiti (suoni percussivi), combinazioni cicliche di suoni e pause ecc., aiuterà il bambino nello sviluppo della sua capacità di apprendimento in generale (leggere, scrivere, enumerare, seriare, memorizzare ecc.).

L'aspetto economico. Gli strumenti a percussione di fascia economica hanno una qualità sonora più che accettabile, specialmente se paragonati con strumenti economici a fiato o a corda che presentano sempre problemi di intonazione o mantenimento dell'accordatura.

Peralto molte percussioni nascono proprio come strumenti poveri che, pur essendo stati perfezionati nel corso del tempo, rimangono entro prezzi contenuti e, in più, molti materiali e oggetti di recupero sono già di per sé delle percussioni.

Dunque, quanti strumenti? Tutti quelli che è possibile comprare, reperire, inventare, per soddisfare un numero sempre maggiore di utenti del laboratorio. La nostra sola scuola conta circa 800 alunni, più quelli delle scuole in rete; oltre che evitare di fare sempre i turni per utilizzare lo strumentario, ciò ci consente anche, come nella festa di chiusura dell'a.s. 2001/2002, intitolata "A noi 'ci piace' fare la musica – Tamburi di pace", di portare sulla scena più di 200 bambini, ognuno dotato del proprio tamburo, o bidone, o pentola, a suonare insieme un'unica partitura.

Conoscere culture lontane

A tutto ciò va sicuramente aggiunto che le percussioni permettono più di altri strumenti un collegamento interdisciplinare con tutti gli altri ambiti. Per esempio il fatto che provengano da paesi lontani (djembè, darbouka, maracas, claves ecc.) introduce gli alunni a mondi e culture a loro sconosciuti (storia, geografia) imparando a rispettare e a relazionarsi con usi e costumi diversi. Ho attentamente osservato i nostri bambini quando, nell'ambito del gemellaggio con il laboratorio musicale dell'Istituto Nautico "A. Vespucci" di Gallipoli coordinato da Antonella Margarito, sono entrati in contatto con Djibril N'Diaye Rose, il meraviglioso percussionista senegalese che in questa scuola tiene i corsi di percussioni africane. Sono bastate poche ore di lavoro musicale insieme perché i bambini raggiunsero un'incredibile vicinanza

e condivisione con quest'uomo dalla pelle scura, armato di un djembè e di un bel po' di canzoni cantate in una strana lingua. Alla foto e ai saluti finali, quei birbanti, che generalmente appellano qualsiasi persona di pelle nera come *u marocchino*, facevano a gara per stare accanto a Djibril, per non parlare dello spreco di baci e abbracci!

Altro automatico collegamento è quello con la lingua italiana, dato che il nostro insegnamento musicale si basa sulla scansione in sillabe di alcune parole chiave in cui il rispetto dell'accento tonico o il suo spostamento determina il formarsi di piccole cellule ritmiche che mischiate fra di loro formano via via ritmi sempre più complessi: per esempio, *Pèppe* o *Peppè*, *Jèssica* o *Jessicà*; quindi: *Pèppe Pèppe Jessicà Pa* è già un ritmo in 4/4 (♩ ♩ ♩ ♩) del quale i bambini sono chiamati a memorizzare la scrittura in lettere. Si capisce quanto ciò possa essere stimolante per bambini con difficoltà di apprendimento poiché leggere e scrivere diventa funzionale e necessario al gioco del fare musica. Un gioco molto serio, a volte terribilmente impegnativo e che richiede l'aiuto degli altri, ma comunque un gioco. E il bello è che si vince sempre!

Tamburi

Fra tutti gli strumenti a percussione, il nostro laboratorio privilegia senz'altro il tamburo. Da un lato perché è lo strumento più accattivante (per forma, sonorità, potenza di suono) e quindi più richiesto dai bambini stessi, dall'altro perché, come hanno scritto alcune colleghe nel loro progetto, «il tamburo è uno strumento ancestrale, è lo strumento dell'anima che dà voce alla protocoscienza, ali alla mente, volo all'immaginazione». Nessun altro strumento musicale si avvicina di più al battito del cuore e al nostro ritmo vitale, adattandolo e adattandoci al ritmo del cosmo.

Nel laboratorio si fa fondamentalmente musica d'insieme, si suona insieme, alunni e insegnanti. Suonare insieme i tamburi infatti:

- è accessibile a tutti;
- crea un forte senso di appartenenza e di identità;
- è un'esperienza di successo, comunque e sempre;
- invita all'ascolto, di se stessi e degli altri, e al rispetto;
- rafforza le relazioni e la fiducia nelle proprie capacità;
- rispetta il bisogno di ciascuno di avere il proprio spazio;
- rafforza l'attitudine sia a guidare che a seguire;
- stimola la creatività;
- è un esercizio fisico che aiuta a rilasciare le tensioni e sviluppa le capacità psicomotorie;
- focalizza l'attenzione e sviluppa la memoria;
- mette in moto stimoli cognitivi.

Nel gruppo che fa musica insieme si è tutti sullo stesso piano: la bontà della riuscita finale è legata alla positiva partecipazione di tutti, a un alto grado di attenzione, alla capacità di ascoltare e ascoltarsi, a un

reale interscambio di ruoli, nel quale ognuno mette a disposizione la sua competenza, grande o piccola che sia. È il gruppo che dà al solista il “permesso” di esprimersi. Infatti, senza l’accompagnamento del gruppo il discorso musicale del solista non avrebbe nulla su cui reggersi. E il solista esalta il lavoro del gruppo: senza il suo solo, l’accompagnamento sarebbe un monotono ripetersi di linee ritmiche sempre uguali a se stesse.

Far musica insieme accorcia le distanze e, poiché il linguaggio usato non è quello della parola, annulla le deprivazioni linguistiche e/o socio-culturali.

In più, suonare il tamburo, avvicina alla possibilità di comporre musica originale. Attraverso l’improvvisazione, nella quale ognuno è libero di esprimersi, seppur all’interno di schemi e regole prefissate dal gruppo stesso, e nella gestione delle cellule ritmiche di cui parlavo prima, ogni suonatore impara ad avere coscienza della propria capacità di inventare musica che esuli da qualunque etichetta. È questo uno dei momenti in cui i bambini percepiscono più chiaramente che stanno davvero “facendo i musicisti”.

Ci sono vari modi in cui può nascere un brano musicale: da un’idea lanciata dal docente, o da una frase ritmica scaturita durante un’improvvisazione, o durante un momento di pausa (che generalmente i bambini usano per continuare a suonare!), oppure da un ritmo che stiamo studiando, da un testo in lingua italiana elaborato in classe, da una tematica, da una sensazione, da una situazione che vogliamo esprimere attraverso i suoni. O da una storia che vogliamo raccontare. Questa è soprattutto la modalità che utilizziamo con i più piccoli, perché abbiamo notato che più facilmente si focalizza la loro attenzione quando percepiscono che si sta raccontando qualcosa, quando la storia li intriga. «Pollicino si perde nel bosco: quali sono i suoni che sentiamo? Ha paura? Il suo cuore batte forte o piano? Con quale strumento possiamo fare il cuore di Pollicino»? L’esempio potrà sembrare banale, ma funziona benissimo. I bambini prendono coscienza dei suoni, e in seguito avranno modo di distaccarsi da questa maniera un po’ didascalica di far musica. Non sono di quelli che pensano che la musica debba per forza raccontare qualcosa (Edgard Varèse sosteneva che le percussioni sono belle perché non raccontano nulla, sono puro suono), ma credo vada benissimo se, almeno in un primo tempo, i bambini si avvicinano alla musica sperimentandone direttamente la forza comunicativa.

Nelle attività creative diamo certamente più importanza al percorso che non al prodotto finale, benché consci del fatto che l’esibizione pubblica, oltre a essere un momento di comunicazione all’esterno di quanto appreso, rappresenta anche per ogni componente del gruppo una forte gratificazione, una conferma delle proprie capacità e un rafforzamento della fiducia in se stesso e della possibilità di relazionarsi al mondo esterno. Ha scritto una collega: «Il prodotto finale diviene un capolinea ideale al quale approdano e dal quale partono esperienze di grande corposità.

Punto di partenza affinché ognuno continui a guardare e a guardarsi, riesca finalmente ad ascoltare e ad accordarsi con le arcane voci dell’Universo».

I ritmi delle parole

Vale la pena di spendere due parole sul metodo utilizzato, che risulta inscindibilmente affiancato da una costante attenzione all’aspetto relazionale (il clima del laboratorio diviene più importante delle attività stesse), la vera arma vincente (“arma vincente” è un’espressione pessima, ma rende l’idea).

Premetto che non si tratta di nulla di nuovo, essendo il nostro metodo mutuato dalla “ritmica integrale” di Laura Bassi. La novità sta nel fatto di averla adattata alle nostre esigenze e ai nostri tempi e ampliata con alcune nostre intuizioni. Il concetto di base è quello della divisione sillabica delle parole, dalla quale scaturiscono automaticamente piccole cellule ritmiche (le chiamiamo “pattern” ritmici, come nelle *drum machine* elettroniche) che combinate fra di loro danno luogo a ritmi; i ritmi, combinati fra loro, sovrapposti in una sorta di poliritmia, scomposti tramite l’assegnazione di parti diverse a diversi strumenti, possono diventare brani musicali articolati e autonomi, basi per canzoni e/o accompagnamenti per strumenti melodici o armonici.

Questo è quanto, a ben vedere, già avviene in molte culture extraeuropee. Basti pensare alla musica indiana dove i suoni delle tabla sono chiamati con sillabe onomatopeiche (*tin, ta, dha, ghe...*), al *gamala taki* della musica turca, usato per la suddivisione dei tempi dispari: *gamala*, con l’accento su *ga*, equivale a una cellula ritmica di 3/8 (♩♩♩), 1/8 per ogni sillaba, *tàki* equivale a 2/8 (♩♩); ne consegue che, per esempio, *gamala gamala gamala taki* è un ritmo in 11/8 diviso in 3+3+3+2 (♩♩♩ ♩♩♩ ♩♩♩ ♩♩); o a quella sorta di solfeggio fonetico dei percussionisti cubani per cui, ad esempio, *kupa kein pa kein ku pak pata un* è la verbalizzazione di un ritmo di guaguanco in 4/4



Ma torniamo a noi. La successione delle fasi del percorso, sempre tenendo conto delle diversità e dei tempi di apprendimento di ogni gruppo e di ogni singolo bambino, è la seguente:

1. I bambini, tramite un gioco condotto dal docente, interiorizzano il ritmo insito in alcuni nomi prescelti (scegliamo di utilizzare i nomi propri dei bambini presenti nel laboratorio affinché essi si riconoscano in prima persona in ciò che stanno facendo), a partire da un nome monosillabo o quasi, per esempio *Pa*, diminutivo di Paolo, o *Gio*, e da uno bisillabo, come *Peppe*. Si scandisce tutti insieme, poi a turno, il ritmo secondo la seguente sequenza: con la voce, voce e battito di mani (un battito per ogni sillaba), solo mani (il nome va pensato), voce e tamburo (un

colpo sul tamburo per ogni sillaba), solo tamburo.

2. Vengono scritte, alla lavagna o su cartelloni, sequenze di più nomi, per esempio *Pa Pa Peppe Pa*, che i suonatori eseguono. Progressivamente, la prestazione richiesta ai bambini si complica con l'aggiunta di altri nomi di più sillabe (Fig. 1).

Legendo dei "nomi-suono"

Non in rima di accento (CIFI):
Tamburi a ritmo pacato e suono indistinto

PA =  (suono acuto)	PU =  (suono grave)
PEPPE = 	PUPPU = 
JESSICA = 	JUSSUCU = 
OTTAVIA = 	UTTAVIA = 
ROSALINDA = 	RUSULLINEU = 

P = pausa di sessantesima

Così, per esempio, il ritmo *Uttavias*



Lo scriviamo in questa maniera:

UTTAVIA UTTAVIA PEPPE PA UTTAVIA JESSICA ROSALINDA PEPPE

Fig. 1

3. Si differenziano i suoni del tamburo in acuti (colpo vicino al bordo) e gravi (colpo al centro del tamburo) e si stabilisce che le sillabe con la vocale *u* significano suoni gravi e tutte le altre suoni acuti; pertanto *Pa* suonato al centro del tamburo diviene *Pu*, *Peppe* diviene *Puppu*, e via dicendo.

4. Vengono introdotti concetti quali la pausa, il piano, il forte ecc., e a ognuno viene assegnato un simbolo (colori, disegni, segni grafici ecc.).

5. L'insegnante propone brani più articolati, e poi invita i bambini a cimentarsi nella composizione, utilizzando e mescolando tra loro i pattern interiorizzati.

6. In seguito possono anche essere proposte intere frasi in lingua italiana che abbiano un senso compiuto e che, sillabate rispettando gli accenti tonici (un po' come avviene nella musica rap), compongano delle frasi ritmiche o, viceversa, un ritmo può essere capito e memorizzato "traducendolo" in una frase in lingua: per esempio il ritmo africano *Goumè*:



Le note sotto il rigo sono suoni bassi, quelle sopra, suoni acuti): il ritmo è stato "tradotto" in *Puppe Ruba La Frutta Uh!*

7. A questo punto può succedere di tutto. I bambini cominciano a sentirsi musicisti, hanno un bagaglio di conoscenze che possono gestire e utilizzare, sono affiatati come gruppo, si rispettano e rispettano la materia che stanno affrontando.

Tutto ciò è possibile perché nessuno ha dato tempi rigidi o scadenze obbligate: ogni fase sopra esposta non ha limiti di tempo nella sua durata (un'ora, due giorni, mesi), tutto dipende dalla capacità di apprendimento dei singoli e in ogni caso, nel momento della musica d'insieme, chi sa fare solo *Pa Pa Peppe Pa* ha la stessa importanza di chi suona *Guendalina Giorgio Gianluigi Sigismondo!*

Ogni bambino trova la sua positiva collocazione, accettato da tutti per ciò che è in grado di dare. In verità è questo il laboratorio per l'integrazione: un luogo dove, facendo musica, si impara il rispetto, la tolleranza, la fiducia; è un luogo dove si riceve e si dà, dove si impara e ci si diverte, dove si gioca e si cresce. La musica è il tramite per tutto ciò, ma solo quando sia slegata da etichette, virtuosismi, messa in mostra delle capacità dei "bravi".

Questo modo di lavorare ci dà la possibilità di creare un linguaggio comune a tutti i bambini (dalla prima alla quinta classe) che frequentano il laboratorio anche con insegnanti diversi, per cui, per esempio, nel saggio finale di tre anni fa (*Ratataplan - I cento tamburi di Borgo Nuovo*), la partitura (cfr. Fig. 2, p. seguente) è stata provata dai docenti con i loro bambini nei singoli laboratori fino a giungere alle prove generali, da me coordinate. La scrittura della partitura è, peraltro, solo una delle soluzioni possibili per tramandare i pezzi del repertorio. Altri modi sono:

- la realizzazione di documentazione audiovisuale (tutti i prodotti del laboratorio vengono registrati in video e chiunque voglia consultarli, per conoscenza personale o per usarli con gli alunni, può accedere alla visione di tali documenti);
- la realizzazione di registrazioni audio e la produzione di cd contenenti la maggior parte dei prodotti realizzati nei laboratori. Sono stati finora realizzati tre cd: *Quando i polli sgattaiolavano...* (nell'anno scolastico 1997/98), *Bande Rumorose* (1999/2000) e *Tamburi di pace* (2002/2003), grazie anche alla collaborazione con l'associazione culturale Suoni Mediterranei.

Dovrebbe risultare chiaro che le modalità didattiche utilizzate con i bambini in situazione di handicap inseriti nel laboratorio non differiscono da quelle impiegate con i bambini normodotati.

Il bambino suona insieme agli altri, a volte imitando, specie nei momenti di libera improvvisazione, altre volte eseguendo la sua parte, che può anche essere scritta, in un primo tempo, con simboli e non con lettere, oppure semplicemente memorizzata ed espressa dal docente con gesti, per esempio con i bambini non udenti.

Altre volte, il bambino inserito suona in risposta a un solista, ripetendo la frase o con una frase di risposta precedentemente pattuita. In ogni caso dovrà interiorizzare il tempo del turno.

Capita però anche che questo bambino diventi

BALADI DANCE

<i>Introduzione:</i>	Jessica	Jessica	Ahah	Ah
	Jessica	Ah.....		Pa
	Jessica	Jessica	Ahah	Ah
	Jessica	Ah.....		Pa
	Jessica	Ah	Jessica	Ah
	Ah	Ah	Ahah	Ah
	Rosalinda		Pa	Peppe Pa
<i>Accompagnam.:</i>	Puppe	(un)Pe	Pu	Pa
<i>Solisti:</i>	Peppe	Peppe	Peppe	Pa (4 volte)
	Peppe	Pa	Peppe	Pa (4 volte)
	Pa	Peppe	Peppe	Pa (4 volte)
	Peppe	Peppe	Pa	Pa (4 volte)
<i>Finale:</i>	Peppe	Peppe	Peppe	Pa

STACCO MATTO

<i>Introduzione:</i>	Rosalinda	Pa	Rosalinda	Pa
	Rosalinda	Peppe	(un) Pu Pu	
<i>Accompagnam.:</i>	Puppu	Puppu	Rosalinda	Pa

BAZOOKA JOE

<i>Accompagnam.:</i>	Paola	Paola	Paola	Paola
<i>Solisti:</i>	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Tu
	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Tu
	Lasciala parlare	Tu		
	Lasciala parlare	Tu		
	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Lasciala parlare	Tu
<i>Solisti 2:</i>	Paola	Paola	Paola	Patumtum
	Paola	Patumtum		
	Paola	Patumtum		
	Paola	Paola	Paola	Patumtum

L'orchestra dei cento tamburi sarà suddivisa in tre sezioni:

Tamburi solisti

Tamburi di accompagnamento

Tamburi "strani" (bidoni, pentole, lattine, lattone, lattanti...)

Fig. 2: *Ratataplan – I cento tamburi di Borgo Nuovo*

propositivo. Durante la preparazione della performance finale di un laboratorio intitolato *Io non ho paura di niente e di nessuno* (condotto dalle maestre Angela Mirabile e Marina Piraino, e avente come tematica le paure dei bambini), Salvo, il bambino che suonava il tamburo basso, ha inventato l'ostinato che fa da sottofondo al parlato iniziale. Quando Marina gli ha chiesto perché volesse suonare quella parte mentre i suoi compagni leggevano il testo contenente le riflessioni sulle paure scaturite nei momenti di discussione del gruppo, lui ha risposto: «Mae', è il cuore».

Un gruppo di lavoro

Un aspetto di fondamentale importanza per il funzionamento di un laboratorio in grado di coinvolgere un numero elevato di alunni si è rivelata la creazione di un gruppo di lavoro nel quale le mie competenze strumentali si sono potute estendere alle colleghe non musiciste.

Partendo dalla considerazione che nessuna delle insegnanti attualmente coinvolte nel laboratorio è musicista (neanche per hobby) o ha studi specifici al-

le spalle (tranne una, che ha raggiunto l'ottavo anno di pianoforte), ma che si tratta fundamentalmente di persone con un forte amore per la musica e, soprattutto, con un grande interesse a migliorare la propria professionalità, nonché dotate di mentalità aperta e disponibilità a mettersi in discussione e imparare cose nuove, si sono messe in atto diverse occasioni di formazione.

1. Realizzazione, negli anni scorsi, di due corsi sulla didattica musicale, l'uso degli strumenti a percussione e la gestione del laboratorio musicale, tenuti da me e aperti a tutti i docenti delle scuole in rete interessati. Ogni corso ha avuto la durata di 30 ore e, oltre ad affrontare aspetti sia teorici che pratici (si è molto suonato e io ho utilizzato con gli adulti le stesse modalità che utilizzo con i bambini; questo ha permesso a tutti di avere un approccio non traumatico agli strumenti musicali e scoprire in breve tempo di essere in grado di padroneggiare eventi musicali fundamentalmente improntati alla capacità ritmica insita in ognuno di noi), prevedeva la elaborazione di mini-progetti (che si andavano via via perfezionando e articolando a ogni nuovo incontro) da realizzare nelle classi e verificare in itinere durante tutta la durata del corso. Gli incontri avvenivano con cadenza bisettimanale, quindi ogni corso si è svolto nell'arco di circa due mesi, un tempo sufficiente a sperimentare e maturare parecchie cose.

2. Presenza del coordinatore nelle classi i cui docenti sono interessati al laboratorio musicale. Utilizzando le ore di contemporanea presenza, e dunque la possibilità di staccarmi dal mio modulo in quelle ore, ho collaborato con molte colleghe sia alla stesura che alla realizzazione dei progetti musicali avviati nei loro moduli. Infatti per i bambini della nostra scuola io, in servizio effettivo sul ruolo di sostegno, sono "il maestro di musica".

3. D'altro canto molte colleghe hanno spontaneamente partecipato ai laboratori musicali per l'integrazione tenutisi in orario extrascolastico nella nostra scuola. Ora, in questi laboratori, così come per chi va a bottega dagli artigiani, è praticamente impossibile limitarsi a intervenire come uditori o osservatori e, invece, si deve lavorare!

4. Presenza di esperti esterni che hanno tenuto corsi strumentali particolari. Questi esperti (musicisti accuratamente scelti fra quanti condividessero sia i nostri metodi didattici sia, soprattutto, la nostra attenzione all'aspetto relazionale all'interno del laboratorio) sono stati affiancati da insegnanti interni alla scuola, sia nei laboratori di violino e flauto che in quelli per l'integrazione.

Va peraltro sottolineato che, da tre anni a questa parte, la presenza di esperti esterni non è più stata ritenuta necessaria (a meno che non si tratti di qualcosa di veramente particolare come, per esempio, la registrazione dei cd audio o il laboratorio di costruzione e uso del tamburello siciliano, che abbiamo in cantiere per il prossimo anno), così come la mia presenza nelle classi è molto diminuita. Ormai molte colleghe camminano con i loro piedi e addirittura sono in gra-

do di fare nuovi proseliti fra insegnanti magari finora un po' scettiche!

5. L'istituzione, da dicembre 2001, di una commissione musica formatasi con approvazione del collegio dei docenti, su proposta del coordinatore del laboratorio. Attualmente ne fanno parte dodici docenti, volontariamente propostisi, in rappresentanza di tutte le classi, dalla prima alla quinta. La commissione ha una struttura aperta, pertanto chiunque può entrare a farne parte in qualunque momento. Si riunisce mensilmente nell'ambito delle ore di programmazione. Suo scopo è la formazione di un gruppo di docenti in grado di condividere le modalità della conduzione dei singoli laboratori (aspetto didattico) e delle scelte di carattere pratico e organizzativo (uso degli spazi adibiti a laboratorio musicale, uso dello strumentario in dotazione alla scuola, contatti con il territorio per l'organizzazione di spettacoli, performance ecc.). Il gruppo può inoltre stabilire criteri relativi, per esempio, alla scelta degli alunni da indirizzare ai singoli laboratori, agli interventi di esperti musicali esterni, all'organizzazione di concerti e lezioni di artisti e/o gruppi musicali esterni alla scuola. Tutti i docenti facenti parte della commissione sono definiti "conduttori di laboratorio", operando sia in orario scolastico che extrascolastico con gruppi di alunni e/o intere classi. In tale organizzazione il ruolo del coordinatore è, appunto, quello di coordinare i conduttori. Altre funzioni della commissione sono: il reperimento di fondi attraverso la presentazione di progetti agli enti pubblici, l'organizzazione di manifestazioni allo scopo di autofinanziarsi, il contatto con eventuali sponsor in grado di finanziare iniziative (ad esempio, il recente gemellaggio con il laboratorio di Gallipoli). Infine, rientra tra i compiti della Commissione la documentazione di tutte le attività svolte nei laboratori attraverso materiali cartacei, fotografie, registrazioni video e audio.

Questo tipo di organizzazione ci permette:

- un contatto continuo tra gli insegnanti che praticano la musica nella nostra scuola, con frequenti scambi di idee e occasioni di crescita, che si riflettono positivamente nella gestione della didattica;
- la condivisione di responsabilità sia organizzative che di gestione dei materiali e degli strumenti;
- una migliore veicolazione di quanto avviene a livello musicale, sia fra gli insegnanti non direttamente coinvolti sia fra le famiglie degli alunni.²

Note

¹ L'articolo riprende, con qualche variante, il testo apparso in Lida Branchesi (a cura di), *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'Innovazione*, Armando Editore, Roma, 2003.

² Chi fosse interessato a contattare l'autore dell'articolo o la scuola per informazioni o per avere copia dell'ultimo cd, può rivolgersi a: direzione didattica "Borgo Nuovo II", via Alia 16/18, Palermo, tel. 091/6731739.

Quinte estampie Real

[ANONIMO, SEC. XIII]

GIORGIO MONARI

L'esecuzione dei repertori della musica medievale in un contesto didattico pone alcune questioni di metodo legate alla difficoltà di interpretare dei testi – le partiture – la cui funzione prescrittiva è di gran lunga inferiore agli standard a cui ci hanno abituato le musiche colte della tradizione successiva. Per far rivivere la musica medievale nella sua pienezza espressiva e comunicativa, occorre infatti accompagnare l'attività esecutiva con un'adeguata riflessione storico-analitica sui contesti produttivi e le funzioni sociali dei vari repertori, sulle modalità esecutive e i loro modelli di riferimento teorico. È opportuno non solo acquisire una conoscenza, in astratto, dei caratteri di una tradizione remota, ma soprattutto sviluppare la capacità di trarre da partiture molto essenziali, che ci restituiscono una traccia assai esile e sbiadita di una prassi musicale che doveva essere invece ben più articolata e complessa, una serie di suggerimenti esecutivi utili alla "ricreazione" e alla fruizione di queste musiche. Attraverso l'analisi della Quinte estampie Real, il musicologo e direttore di coro Giorgio Monari ci dimostra come sia possibile trarre dallo studio dei trattati dell'epoca numerosi spunti interpretativi utili all'attivazione di un percorso didattico legato allo studio e all'esecuzione dei repertori medievali (Susanna Pasticci).

La *Quinte estampie Real* è uno dei più antichi esempi di musica strumentale che ci siano pervenuti. Si tratta di una melodia di danza trascritta all'inizio del secolo XIV, con altri sette brani dello stesso tipo, in un manoscritto francese più antico contenente canti trobadorici e mottetti, lo *Chansonnier du Roi* (conservato nella Bibliothèque Nationale di Parigi).

Il termine *estampie* identifica un genere musicale specifico, le cui origini potrebbero essere ben più antiche dei brani a noi noti. L'etimologia rimanda al verbo *stampjan* (pestare, percuotere il terreno con i piedi, dall'inglese *to stamp*) usato in francone, la lingua parlata dai Franchi fino al IX secolo, e suggerisce un'origine germanica (comune a molti altri nomi di danze e alla stessa parola *danser*). Dalla Francia settentrionale l'*estampie* si diffuse in buona parte d'Europa, e divenne un genere internazionale in voga almeno fino al XIV secolo – e ancora conosciuto nel XVII secolo – con il nome di *estampida* in provenzale, *istanpitta* o *stampita* in italiano e *estampeta*, *stampania*, *stampetum*, *stantipes* (plurale *stantipedes*) in latino. Anche Boc-

caccio cita la *stampita* nel *Decamerone* (giornata 10, novella 7, giornata 5).

Altri autori propongono una diversa etimologia, facendo derivare *estampie* dal latino *stanti pedes* (a piedi fermi). Secondo Timothy McGee, questa ipotesi troverebbe conferma in un passaggio di un testo di Jean Froissart (1337-1404 circa), che sembrerebbe riferirsi all'*estampie* come a un tipo di danza processionale a coppie, sul modello della più tarda *bassadanza*.

Si conoscono *estampies* sia di genere strumentale (quello che il teorico Johannes de Grocheo, intorno al 1300, descrive come *sonus illiteratus*, cioè senza testo letterario) sia di genere vocale. A questa seconda categoria appartiene un pezzo molto noto, presente in gran parte delle antologie didattiche, *Kalenda maya* del trovatore Raimbaut de Vaqueiras (attivo tra il 1180 e il 1205): un componimento poetico scritto per la figlia di Bonifacio I, Marchese del Monferrato, su una melodia ascoltata alla viella da due giullari di Francia. Nel descrivere la musica praticata a Parigi intorno al 1300, Grocheo colloca l'*estampie* nell'ambito della musica *simplex vel civilis quam vulgaris [...] appellamus*. Per *simplex* si intende semplicemente la musica monodica, mentre *civilis* sarebbe tutta quella musica che favorisce l'armonia tra gli uomini soggetti alla legge civile – quindi non gli ecclesiastici – come ad esempio l'*estampie*, che «distoglie gli animi di giovani e fanciulle da pensieri perversi» (*animos iuvenum et puellarum [...] a prava cogitatione divertit*). *Vulgaris* non ha un'accezione negativa, ma definisce i generi frequentati dal mondo laico, comprendente sia le classi elevate che quelle più umili. La musica *simplex vel civilis* viene distinta dal teorico parigino in due categorie: il *cantus*, elevato ed impegnativo, e la *cantilena*, più leggera, che include l'*estampie*, uno dei generi più eseguiti dai suonatori di viella nelle feste e nei *ludi* (forse tornei o giochi sportivi) dell'alta società. La viella è lo strumento ad arco tipico dell'epoca, usato per brani strumentali o per accompagnare il canto con bordoni e melodie.

Oltre a fornirci una serie di informazioni sulla funzione e i contesti esecutivi dell'*estampie*, Grocheo discute anche i criteri di costruzione sintattica e formale di questa danza, caratterizzata dall'articolazione in *puncta* e da una struttura melodica *difficile*, una *difficilis concordantiarum discretio*. Entrambi gli aspetti sono rilevabili nella *Quinte estampie Real*, qui trasposta una quinta in basso rispetto al manoscritto (in un registro più adatto all'esecuzione in contesti scolastici). La *Quinte* appare chiaramente divisa in quattro sezioni – i *puncta* – di diversa lunghezza, ma articolate in

modo analogo. Ogni sezione è costituita da una frase che viene esposta due volte: la prima con conclusione aperta (W^1) e la seconda chiusa (W^2). Gli elementi cadenzali (W^1 e W^2) rimangono gli stessi in tutte le sezioni, mentre le parti iniziali sono diverse (A, B, C e D).

I	II	III	IV
A W^1 A W^2	B W^1 B W^2	C W^1 W^2	D W^1 D W^2

Il senso della *difficilis concordantiarum discretio* di cui parla Grocheo può essere meglio compreso approfondendo l'analisi del pezzo. La parte iniziale delle quattro sezioni presenta ogni volta una diversa varietà ritmica e melodica; solo le frasi conclusive W^1 e W^2 risultano simmetriche, e si distinguono dalle altre per brevità e ambito melodico ridotto – due caratteristiche

Frase	Tempi	Sequenza durate iniziale (Breve/Lunga)	Estensione melodica	Ambito melodico	Suoni finali
A	12 (+ 1 lev.)	B B B B	sesta	$do^3 - la^3$	do
B	24	L B L	settima	$re^3 - do^4$	1: fa 2: la
C	21	B B B L	settima	$mi^3 - re^4$	1: la 2: fa
D	18	L B L	nona	$do^3 - re^4$	1: la 2: la
W^1	12	B B B B	quarta	$re^3 - so^b$	fa
W^2	12	B B B B	quarta	$re^3 - so^b$	re

che si ritrovano, in parte, solo nella frase A. Il suono re^3 (la nell'originale) finale di W^2 , non è mai usato per concludere le altre frasi; volendo accompagnare la melodia con un bordone, occorrerà utilizzare il suono re aggiungendo eventualmente la sua quinta, la (vedi tabella).

Il ritmo, su base ternaria, mostra una significativa componente giambica (breve – lunga = $\downarrow \uparrow$), soprattutto nelle quattro ripetizioni delle frasi W^1 e W^2 . Per eseguire il pezzo, si può quindi battere il *tactus* alla minima puntata e, volendo accompagnare la melodia con delle percussioni, usare una semplice cellula $\downarrow \uparrow$, con accento sul primo elemento ed eventuali variazioni ritmiche sul tempo debole. Per la sua natura festiva e ludica, questa danza si presta a essere eseguita con i flauti, danzata o utilizzata per la realizzazione di una messa in scena. La velocità esecutiva può adattarsi alle abilità tecniche degli interpreti, ma è utile riflettere sul diverso carattere del pezzo se eseguito in tempo lento o più veloce; anche in relazione a quanto suggerito dalle varie etimologie di *estampie*, che possono essere utilizzate come veri e propri stimoli all'immaginazione musicale e alla creatività coreografica.

A la manière de: un percorso fra analisi, invenzione ed esecuzione

Una studentessa inventa un brano per pianoforte ispirandosi a una poesia a lei cara e prendendo spunto da un brano di Chopin la cui atmosfera espressiva le sembra particolarmente vicina al testo poetico. L'insegnante conduce il percorso didattico raccogliendo e rilanciando le proposte della ragazza e fornendole gli strumenti per dar forma musicale ai suoi pensieri e alle sue emozioni.

SABRINA PAOLI

A scuola spesso si dimentica che la musica è, primariamente, una forma di linguaggio, e quindi un mezzo di comunicazione. Questa dimensione nell'Educazione musicale è spesso accantonata per favorire, al suo posto, la dimensione analitica, che coinvolge solo l'aspetto cognitivo dell'allievo, a scapito di quello emotivo – affettivo. Si sottolinea da tempo, invece, l'importanza del coinvolgimento della globalità del soggetto all'interno del percorso di apprendimento: se l'allievo partecipa a livello emozionale all'attività che sta intraprendendo, aumenteranno la sua motivazione e il suo interesse, dunque il processo di apprendimento sarà facilitato e le competenze saranno consolidate.

La composizione e l'improvvisazione possono essere mezzi fondamentali per recuperare il linguaggio musicale alla sua dimensione comunicativa e creativa attraverso percorsi con cui progredire anche nella tecnica strumentale, nello sviluppo dell'orecchio, nell'analisi, nella comprensione del linguaggio musicale.

Paynter sottolinea che attraverso le attività creative si sviluppano le capacità di percezione, comprensione, esecuzione e si apprendono gli elementi grammaticali e sintattici. Inoltre, suggerisce che l'ascolto e l'analisi di materiale preesistente possano essere utilizzati come stimolo e termine di confronto per i procedimenti adottati nelle composizioni; è importante, infatti, che gli allievi sentano che il loro percorso si muove all'interno di una cornice che può servire loro da punto di riferimento. Stimoli extra – musicali, come immagini, testi poetici ecc. possono inoltre aiutare a evocare una determinata atmosfera espressiva o a costruire un sistema teorico che determini il comportamento dei suoni e delle idee che fanno parte della composizione.

Partendo da questi assunti pedagogici, ho elaborato e realizzato quattro diversi progetti didattici all'interno del tirocinio previsto dal corso di Pedagogia della

musica del conservatorio “L. Cherubini” di Firenze; tali progetti erano rivolti a quattro studentesse di quarta e quinta superiore che frequentano da alcuni anni il corso di pianoforte presso il liceo socio-psico-pedagogico “G. Rodari” e presso il liceo classico “F. Cicognini” di Prato.

Tutti i percorsi avevano come obiettivo finale la composizione di un brano che esprimesse una precisa atmosfera e che avesse, come punto di riferimento per le scelte strutturali e linguistiche, un determinato stile musicale.

L'esperienza si è svolta in un contesto non professionale. Nei licei “Cicognini” e “Rodari”, infatti, le studentesse usufruiscono soltanto di mezz'ora settimanale di lezione; spesso sono molto impegnate nello studio delle altre discipline scolastiche, quindi dedicano quotidianamente poco tempo al pianoforte. Di conseguenza, quasi tutte rimangono ai primi livelli di pratica strumentale. Alcune di loro provengono da ambienti culturalmente piuttosto poveri, spesso le loro esperienze di ascolto sono limitate al solo repertorio della musica leggera, non apprezzano la musica colta e, talvolta, si rifiutano di eseguirla. Ho cercato, quindi, di ideare un progetto che potesse motivarle alla conoscenza di un più ampio repertorio, stimolando la loro affettività e creatività.

Ogni percorso è stato progettato considerando le caratteristiche della personalità, gli interessi, il curriculum di studi musicali della singola studentessa. Tutte, pur avendo competenze musicali differenziate, erano abituate ad analizzare uno spartito nelle sue dimensioni essenziali, riconoscendo la forma, la tonalità, le sequenze armoniche fondamentali, il fraseggio. Alcune di loro avevano già elaborato brevi composizioni.

Tre di questi progetti sono nati da uno stimolo extra – musicale, mentre il quarto da uno stimolo musicale. Ho chiesto a tre ragazze di scegliere ciascuna una

poesia che l'avesse particolarmente colpita per il contenuto e l'atmosfera emotiva. Abbiamo discusso insieme del significato e dell'espressività del testo che mi avevano sottoposto. Ho chiesto, in particolare, di motivare la loro scelta e di esplicitare quali sensazioni avvertissero alla lettura del testo. Questo passaggio è stato fondamentale per effettuare, successivamente, la scelta dei brani musicali da proporre alle studentesse; la mia ricerca infatti si è orientata a partire dalle indicazioni fornitemi dalle ragazze stesse, nel tentativo di rispettare il più possibile i sentimenti e le sensazioni evocate in loro dal testo. In seguito, ho fatto ascoltare a ognuna di loro due brani, alla portata delle loro capacità esecutive, che, a mio parere, esprimevano un'atmosfera analoga a quella della poesia analizzata; ogni studentessa ha scelto quello che le sembrava più appropriato.

L'analisi degli elementi caratteristici del brano musicale ha puntato ad evidenziare quelli a cui far risalire la particolare dimensione espressiva propria di ciascuno. La consegna successiva è stata di elaborare un brano di carattere simile a quello analizzato, basato sugli stessi elementi linguistici, che esprimesse un'atmosfera emotiva affine a quella della poesia.

In due casi i brani da me proposti, e dunque anche i prodotti finali, sono stati pezzi pianistici. Nel terzo caso, invece, si è trattato di un brano per canto e pianoforte; la cornice stilistica di riferimento era, infatti, un *Lied* di Schumann. La ragazza coinvolta infatti è una studentessa di canto, oltre che di pianoforte, e aveva già avuto esperienze di esecuzione e composizione di brani per voce e accompagnamento pianistico. Il quarto percorso, rivolto a una ragazza dalle competenze musicali pregresse più avanzate rispetto alle altre e dai gusti artistici più raffinati, è nato da uno spunto musicale. A lei ho, infatti, proposto l'ascolto di quattro brani stilisticamente ed espressivamente molto diversi l'uno dall'altro, chiedendole di scegliere quello che più l'aveva colpita a livello emozionale. Il brano in questione è stato utilizzato come cornice stilistica di riferimento per la produzione di una composizione di analoga atmosfera, basata su elementi strutturali simili.

Dalla poesia all'analisi

Illustrerò nei particolari uno dei quattro progetti, per evidenziare le difficoltà che possono sorgere in percorsi di questo genere e per dare qualche suggerimento su come evitarle.

La studentessa, Elisabetta, mi aveva fatto leggere la poesia *Amore dolce e amaro* di Saffo: «Amore la mia anima squassa / come il vento che sul monte tra le querce / si abbatte. / Ecco che Amore di nuovo / mi dà tormento: / Amore che scioglie le membra, / Amore dolce e amaro / fiera sottile e invincibile».

In un incontro preventivo avevamo discusso dell'atmosfera del testo, perché mi premeva che fosse la ragazza stessa a definire quali sensazioni e sentimenti emergessero nella poesia: in questo caso infatti il percorso musicale doveva nascere dalla *sua* lettura del testo, per quanto personale e magari anche parziale essa

fosse. Avevo dunque sollecitato e accolto le sue osservazioni sulla dimensione di passione, tormento, agitazione ma anche di languore e malinconia suggerita dalla poesia. Queste indicazioni mi sono servite per cercare i brani pianistici da sottoporre alla sua attenzione.

Nella lezione successiva le ho fatto ascoltare due brani di Chopin, senza fornire indicazioni sull'autore e il periodo in cui erano stati composti; il primo era il *Valzer op. 70 n. 2*, brano permeato di una profonda malinconia, nel quale le curve melodiche voluttuose evocano immagini di tormento; il secondo era lo *Studio op. 10 n. 9*, brano fortemente appassionato e carico di tensione.

La ragazza ha scelto senza esitazione il secondo (Fig. 1, pag. seguente). Lo abbiamo analizzato insieme, dopo aver scoperto in che periodo era stato composto. Gli elementi peculiari che Elisabetta ha colto e su cui ha focalizzato la propria attenzione sono stati: il disegno arpeggiato della sinistra in semicrome, con un lungo pedale di tonica, la tonalità minore, il metro composto, il tempo veloce, il disegno melodico in crome, spezzato da pause, le frasi con direzione ascendente o ad arco, la dinamica, densa di crescendi improvvisi e sforzati, il tocco scandito e semi-legato, tutti elementi che contribuiscono a creare quella sensazione di passionalità, tormento, tensione, agitazione e movimento che caratterizzano il brano e che avevano colpito l'immaginazione di Elisabetta. Abbiamo, inoltre, considerato l'armonia, basata sui gradi fondamentali della scala di *fa* minore, la struttura regolare delle frasi, la forma piuttosto ripetitiva (A – A'), in cui ogni elemento deriva dal tema principale e dove alcune parti sono basate su variazioni del tema, elementi, questi, che concorrono a mantenere un'impressione di equilibrio e a impedire che dalla sensazione di passionalità e agitazione si cada in quella di caos e disordine.

La fase dell'invenzione

Per la nostra composizione abbiamo scelto una scala minore diversa da quella del brano originale, per essere liberi di elaborare il pezzo in modo autonomo e non cedere alla tentazione del plagio. Abbiamo scelto insieme la sequenza armonica per la prima e la seconda frase e abbiamo scritto un breve esempio di accompagnamento; visto che Elisabetta non aveva mai compiuto un percorso di questo genere, mi sembrava necessario lavorare insieme, inizialmente, su questi elementi, per chiarire il metodo da utilizzare nel lavoro a casa. Ho dato, per l'incontro seguente, la consegna di comporre un tema basato sulla sequenza armonica scelta, prendendo spunto dagli elementi musicali analizzati e facendo attenzione a dar vita a un'atmosfera espressiva analoga a quella dello *Studio* e della poesia di Saffo.

Nell'incontro seguente la ragazza aveva composto un tema di quattro frasi; autonomamente aveva scelto la sequenza armonica della terza e quarta frase, rispettando la struttura del tema principale dello *Stu-*

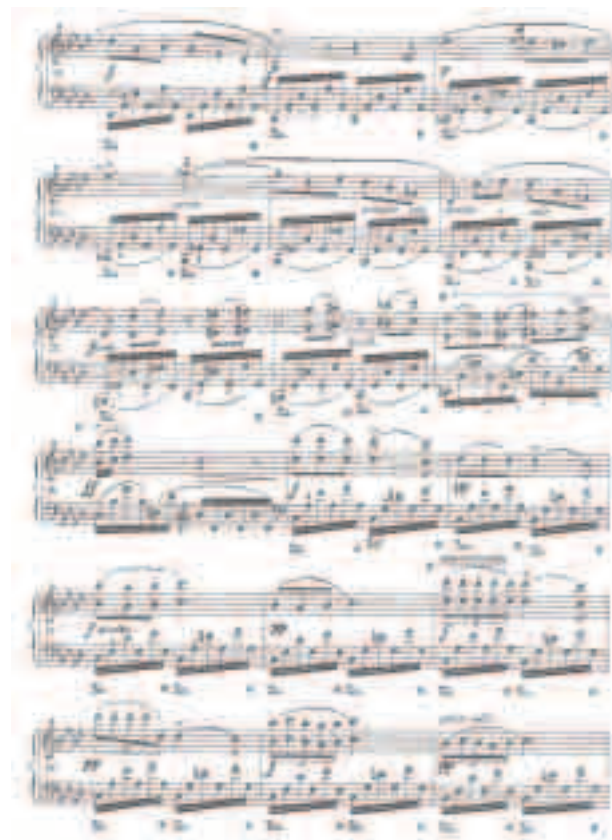


Fig. 1

dio (prima e terza frase uguali, seconda e quarta diverse). L'accompagnamento funzionava bene: il disegno in semicrome sembrava rendere in modo calzante il senso di turbinio e passionalità; lo schema armonico corrispondeva all'utilizzo degli accordi che Chopin fa nello *Studio op. 10 n. 9*. La melodia, però, non funzionava, perché mancava il senso del fraseggio, il ritmo era troppo monotono, privo di pause, le note utilizzate corrispondevano pedissequamente a quelle degli accordi sottostanti, mancando completamente le note di passaggio, di volta ecc.; inoltre, spesso, vi era nella melodia il raddoppio della nota presente nell'accompagnamento. Il risultato era una melodia molto indefinita, senza tensione né riposo, senza struttura, poco cantabile. Ho fatto notare tutto ciò alla ragazza e abbiamo lavorato insieme per riscrivere la melodia. Alla fine della lezione, il tema principale era stato scritto nella sua versione definitiva; Elisabetta ne apprezzava la dimensione espressiva che le sembrava comunicare a sufficienza la sensazione di passionalità e tormento suggerita dalle due opere da cui aveva preso spunto. Abbiamo progettato di dare al brano la stessa struttura di quello di Chopin, cioè A – A', anche se in una forma più breve. Dunque, la consegna per la lezione successiva era di elaborare una seconda parte variando la melodia della prima, ma mantenendo lo stesso schema armonico.

Nel terzo incontro Elisabetta ha portato l'elaborazione definitiva del brano. Nella seconda parte aveva variato la melodia utilizzando un disegno in ottave

alternato a note singole, disegno ispirato allo *Studio n. 9*, dove era presente uno simile. Questa parte era ora molto efficace: il clima emotivo aveva assunto un andamento ancor più turbinoso e appassionato, grazie ai raddoppi della melodia in ottava e a un ritmo molto serrato. Laddove il ritmo era troppo ripetitivo lo abbiamo modificato, ma, sostanzialmente, non abbiamo apportato altri cambiamenti.

Il brano non conteneva modulazioni ai toni vicini. L'utilizzo delle modulazioni è stato difficile per tutte le studentesse coinvolte nei progetti; avrei dovuto lavorare su questo particolare aspetto prima di iniziare i percorsi: solo con una preparazione di questo genere le ragazze sarebbero state in grado di riutilizzare nei loro brani tali strutture, molto complesse da analizzare e, tanto più, da elaborare.

In ogni caso, l'impalcatura armonica del brano funzionava bene ugualmente, essendo una forma piuttosto breve, in cui l'elemento di alternanza tema/variazione produceva la giusta dose di varietà (Fig. 2).

L'esecuzione

La ragazza ha imparato a suonare il brano che aveva composto; insieme abbiamo discusso di quale fossero la dinamica, l'agógica, il tocco più adatti a sottolineare l'atmosfera del brano e abbiamo annotato i segni sullo spartito.

Durante la lezione successiva altre studentesse

hanno ascoltato l'esecuzione e, interrogate su quali fossero le emozioni che il brano suscitava, hanno fornito definizioni analoghe a quelle che avevano ispirato la ragazza; ciò ha dunque rappresentato una forte gratificazione per Elisabetta oltre che un'ulteriore prova del raggiungimento degli obiettivi proposti.

Il brano è stato intitolato dalla ragazza *Amore dolce e amaro*. Non ci si deve aspettare che ricordi fedelmente il modello eccelso a cui si è ispirato. Come si può notare, infatti, presenta molti limiti: è estremamente semplice sia da un punto di vista armonico che da un punto di vista formale; mancando completamente le modulazioni, la varietà è costituita unicamente dalle variazioni melodiche; ciò lo rende piuttosto ripetitivo e, talvolta, banale, anche perché il disegno dell'accompagnamento rimane sempre uguale.

Non si deve dimenticare, però, che l'obiettivo principale del percorso didattico era quello di stimolare, attraverso la composizione, la creatività della studentessa e nel contempo di far acquisire apprendimenti complessi, di cui il brano in questione rappresenta indubbiamente il segno. Ricordo, infine, che

questa è stata la prima esperienza di tale genere della studentessa e questo spiega ancora più facilmente alcune ingenuità e banalità del prodotto finale.

Conclusioni

Questo genere di progetti dà all'insegnante e agli allievi l'opportunità di riflettere sulla valenza espressiva della musica, sul rapporto tra il suo potere evocativo e lo stile musicale, sulla capacità di forme d'arte diverse di evocare atmosfere emotive analoghe.

Nei progetti realizzati questi elementi hanno integrato in un percorso che ha profondamente coinvolto le studentesse da un punto di vista affettivo e contemporaneamente le ha fatte progredire nelle loro competenze stilistiche, analitiche, compositive ed esecutive. C'è stata, quindi, un'integrazione dell'elemento espressivo e semantico con quello stilistico, in un itinerario che, partendo da uno stimolo affettivo, è passato attraverso un approfondito lavoro analitico per approdare, infine, a un prodotto finale composto dalle ragazze stesse. Il lavoro esecutivo è stato fondamentale per concludere il percorso attraverso una completa appropriazione del brano e attraverso il confronto con l'oggetto sonoro utilizzato come modello e cornice di riferimento.

Attraverso questo itinerario le allieve hanno avuto l'opportunità di giungere ad apprendimenti complessi, che vanno molto oltre la semplice capacità esecutiva, stimolando in loro la motivazione all'incontro con un mondo che alcune avevano, fino ad allora, rifiutato. Il progetto, che è durato quasi un anno, ha costituito, dunque, un solido percorso di formazione musicale, attraverso il quale le ragazze hanno appreso competenze linguistiche approfondite, cui non avevano mai avuto l'opportunità di accedere. Inoltre, la novità dell'approccio e della metodologia ha fatto nascere in loro una passione per un genere musicale considerato, fino a quel momento, lontano dal loro mondo e dai loro interessi.

Dare agli allievi la possibilità di conoscere e apprezzare altri mondi musicali oltre a quelli abitualmente praticati può infatti contribuire a costruire in loro una solida coscienza critica sorretta da una nuova chiave d'interpretazione della realtà.

Bibliografia

- Di Segni Jaffé L., 1995, *Il pianoforte*, in Guardabasso G., Lietti M.T. (a cura di), *Suoni e idee per improvvisare*, Ricordi, Milano.
- Francescato D., Putton A., Cudini S., 1986, *Star bene insieme a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Hemsey De Gainza V., 1978, *Pezzi facili per pianoforte dei secoli XVII e XVIII*, Ricordi, Milano.
- Hemsey De Gainza V., 1991, *L'improvvisazione musicale*, Ricordi, Milano.
- Paynter J., 1998, *Suono e struttura*, EDT, Torino.
- Villa F., 1995, *L'improvvisazione nella pratica educativa*, in Guardabasso G., Lietti M.T. (a cura di), *Suoni e idee per improvvisare*, Ricordi, Milano.

Fig. 2

Koce Berberot

[MACEDONIA]

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: semicerchio, braccia a V, fronte al centro

Parte A

- 1 Punto il dx davanti, punto il dx lateralmente a dx, passo sul posto con dx-sx-dx;
- 2 Ripetere i passi della misura 1 partendo con sx;
- 3-4 ripetere i passi delle misure 1-2.


Parte B

- 5 Girandosi in direzione antioraria passi con dx, sx, dx-sx, dx;
- 6 ripetere i passi della misura 5 partendo con sx e girandosi alla fine in direzione oraria per prepararsi a ripartire;
- 7 in direzione oraria passi con dx, sx, dx-sx, dx;
- 8 ripetere i passi di misura 6 girandosi alla fine fronte al centro.

Parte C

- 9 Passi verso il centro con dx, sx, quindi eseguire un mezzo giro in senso orario con dx-sx-dx;
- 10 eseguire quattro passi indietro partendo con sx;
- 11 ripetere le misure 9-10 con piedi e direzioni opposte (il mezzo giro va eseguito sempre in senso orario).

Ripresa di A

La melodia della danza (pronuncia: kòze berberòt) appartiene a una canzone, *Il barbiere Costantino*, assai popolare in Macedonia. La coreografia è basata su una semplice sequenza di passi, , sequenza che si trova spessissimo in altre danze con piccole varianti ma con uguale ritmo: ad esempio il passo samba o il passo yemenita delle danze ebraiche.

Proposte di movimento. *Proposte ritmiche con gesti-suono.* Si presenta il ritmo del passo con le battute delle mani o con altri gesti-suono e gli alunni ripetono la stessa sequenza con gli stessi gesti o con altri; successivamente la risposta può essere anche diversa ritmicamente. La stessa proposta può essere fatta utilizzando piccole percussioni o strumenti melodici, a coppie o a gruppi con un leader che propone e il resto della classe che risponde. Appreso con sicurezza il ritmo, si passa al movimento per ripetere con la camminata li-

bera la stessa sequenza ritmica, avendo cura di alternare la dx e la sx all'inizio della sequenza.

Conoscenza della struttura. Nella parte A verrà eseguita l'attività precedente rimanendo fermi sul posto e utilizzando mani, piedi e gesti-suono in genere, voce. Nella parte B si camminerà liberamente utilizzando il passo appreso. Nella parte C gli alunni saranno liberi di muoversi prevedendo anche dei giri per riprendere poi la posizione statica della parte A.

Osservazione degli alunni. Sarà interessante osservare a questo punto le produzioni spontanee dei ragazzi, invitandoli a guardarsi tra di loro e anche a copiare dei movimenti eseguiti da un compagno scelto dall'insegnante, per vedere se emergono elementi di movimento che poi si ritroveranno nella coreografia vera e propria. Ciò non toglie che se nascono improvvisazioni interessanti, queste possano essere utilizzate alternando ai passi studiati.

The musical score is written for a dance piece in 4/4 time, key of D major. It consists of two systems of staves. The first system includes Melodia 1, Melodia 2, Glockenspiel, Xilofono, Basso, and Piano. The second system includes Mel. 1, Mel. 2, Glk., Xil., Bas., and Pno. The score is marked with sections A, B, and C. Chord progressions are indicated above the staves: A (Em), D, B7, Em, D, B, Em, Em; B (Em), D, B7; C (Em), Am, Em, D, B, Em, Am, Em, D, B, Em.

Proposta strumentale. Prendendo come spunto la misura 1 della parte A, dove si trova una sovrapposizione di minime, semiminime, crome e semicrome, si può costruire un lavoro con gesti-suono, piccole percussioni per arrivare poi all'uso delle piastre utilizzando l'alternanza, il canone, il solo contro tutti. Tutto ciò per portare l'alunno alla consapevolezza della sua esecuzione ritmica diversa da quella dei compagni, ma nello stesso tempo isocrona.

Proposta esecutiva. La struttura della danza è ABC per tre volte terminando con AB.

- Introduzione, utilizzare la parte C: melodia 1, xilofono, basso, pianoforte;

- prima volta: melodia 1, xilofono (parti A e B) o glockenspiel (parte C), basso, pianoforte;
- seconda volta: melodie 1 e 2, xilofono (parti A e B) o glockenspiel (parte C), basso, pianoforte;
- terza volta: melodie 1 e 2, glockenspiel (parti A e B) o xilofono (parte C), basso, pianoforte;
- ultimo A: melodie 1 e 2, glockenspiel, xilofono e basso;
- ultimo B: tutti.

Le percussioni consigliate sono sonagli per la parte A, tamburello per la parte B e legnetti per la parte C da utilizzare dapprima separatamente poi insieme.

Educazione musicale interculturale: un percorso in evoluzione

La scuola dovrebbe essere un ambito privilegiato per l'accoglienza e l'integrazione dei ragazzi provenienti dai diversi paesi del mondo. In realtà la situazione è complessa e la recente normativa non apporta contributi positivi.

Insegnanti e pedagogiste di diversi ordini scolastici, da tempo attente e impegnate su queste tematiche, fanno il punto della situazione descrivendo difficoltà e positive esperienze in ambito musicale.

a cura di **ANGELA CATTELAN**

Dalla seconda metà degli anni Novanta, la presenza in costante crescita di alunni di nazionalità straniera coinvolge la scuola italiana in un profondo mutamento al quale è chiamata a rispondere, giorno dopo giorno, in maniera sempre più responsabile ed efficace. Le esperienze e gli studi condotti fino ad oggi, pur nella diversità degli atteggiamenti assunti e dei tipi di soluzioni adottate, hanno portato alla luce il problema in tutta la sua complessità, individuando inevitabili visioni riduttive e fuorvianti ma anche nuove sollecitudini e modi di agire. Per gran parte delle famiglie immigrate l'accesso all'istruzione è il momento d'inserimento sociale meno problematico e, di fatto, essi percepiscono la scuola come *il luogo dell'accoglienza* (Fravega, 2003).

Diventare il più importante luogo di integrazione per i bambini, i ragazzi, i genitori, ha costretto il mondo della scuola a riconsiderare concetti e abitudini così radicate da risultare difficili, in un primo momento, anche da riconoscere: la concezione di cultura, le sue modalità e i suoi contesti di trasmissione, la relazione educativa di fronte ai nuovi bisogni degli allievi stranieri. Per questo abbiamo chiesto a Graziella Favaro, pedagoga presso il Centro COME a Milano, da anni impegnata nella ricerca sui temi dell'educazione interculturale, un inquadramento aggiornato che facesse riferimento, tra l'altro, ai tipi di risposte che la scuola ha saputo dare alla gestione educativa delle differenze e a una possibile valutazione dei percorsi di integrazione. Gli indicatori utili a comprendere il grado di integrazione di ciascun bambino straniero suggeriti da Graziella Favaro costituiscono, al contempo, un richiamo a prendersi cura di alcuni

aspetti imprescindibili per una situazione educativa interculturale: l'espressione del potenziale comunicativo, la qualità e quantità delle relazioni in classe e fuori dalla scuola, il sostegno alla motivazione con particolare attenzione alla capacità di saper dare uno scopo alle proprie azioni e di proiezione nel futuro. Elementi che affiorano anche nell'esposizione di Gabriella Santini, docente di Educazione musicale presso la scuola media "Antonio Gramsci" di Roma, le cui esperienze didattiche (Santini, 2002-2003) possono offrire preziosi contributi alla costruzione di un modello di educazione interculturale ormai ritenuto urgente da gran parte degli insegnanti.

La scelta che sta alla base della riuscita del *Progetto Intercultura* qui descritto è la ricerca di collaborazione e comunicazione con il mondo esterno alla scuola, messa in atto attraverso vari gesti di apertura: entrare a far parte di una rete di collaborazione fra istituzioni, enti, associazioni presenti sul territorio; invitare a scuola, a insegnare, adulti delle comunità straniere che costituiscono importanti figure di riferimento per i giovani immigrati; mostrare, fuori dalla scuola, i frutti del lavoro delle piccole nuove comunità colorate che si formano all'interno delle classi.

Tutto ciò attraverso l'apprendimento e l'esecuzione di canzoni; in questo caso di una canzone della comunità rom rumena, una pizzica salentina e il nuovo canto bilingue rumeno-italiano composto dagli alunni. Anche la scelta di questo materiale musicale è significativa all'interno di un'ottica interculturale: «Tutti sappiamo cos'è una canzone. Nell'universo delle musiche non c'è altro oggetto, un altro evento che ci sia così familiare. [...] Il fatto che un uomo o

una donna conosca almeno una canzone è dato quasi per scontato, una specie di garanzia di appartenenza al genere umano» (Fabbri, 2001). La canzone, quindi, che pur nella brevità assolve la sua funzione narrativa e, con strutture ripetitive, si fissa a lungo nella memoria. Gli elementi costitutivi delle canzoni diventano il terreno di apprendimento e confronto, secondo un metodo di lavoro che Serena Facci, docente di Etnomusicologia presso l'Università di Pavia/Cremona, già nota ai lettori di *Musica Domani* per i suoi importanti contributi nel campo della didattica musicale interculturale, definisce sistematico-comparativo. Essa illustra ed esemplifica due modi di approccio alla diversità musicale «intesa come le diverse risposte che gli uomini hanno dato al loro bisogno di manipolare i suoni»: quello appena menzionato che prevede la comparazione sia sul piano dei linguaggi sia sul piano delle funzioni e quello storico-etnografico che contempla «l'immersione in specifici microcosmi musicali» attraverso dinamiche interdisciplinari. Lo scritto di Serena Facci testimonia l'importante evoluzione avvenuta nel campo dell'educazione musicale interculturale grazie all'impegno di soggetti differenti e, parallelamente, rileva il livello di genericità e di inattualità delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*.

Riguardo a quest'ultimo argomento, ci soffermiamo su un solo esempio fra quelli citati dall'autrice: l'erronea corrispondenza fra trasmissione per via orale e spontaneità, come se in questo tipo di apprendimento non fosse possibile individuare percorsi didattici compiuti. La memorizzazione, l'imitazione, l'invenzione estemporanea, l'analisi, si concretizzano in modo del tutto diverso nelle tradizioni musicali a prevalenza orale, dove la separazione fra teoria e pratica è quasi inesistente e il repertorio è conosciuto nella sua integrità e non necessariamente frazionato in elementi, stadi, esercizi. Nonostante stia maturando la consapevolezza delle peculiari e formidabili modalità didattiche in uso nei sistemi di trasmissione orale risulta difficile resistere a quello che Ong (1982) chiama «il richiamo perentorio della scrittura», che spesso ci induce a cadere in errore, e considerare l'oralità come una sua variante.

Bibliografia

ANDERSON W. M., SHEHAN CAMPBELL P., 1989, *Multicultural Perspectives in Music Education*, Musical Educator National Conference, Reston (Virginia).
 ANDERSON W. M., 1991, *Teaching music with a multicultural approach*, Music Educators National Conference, Reston (Virginia).
 BLAKING J., 1973, *How musical is man?*, University of Washington Press Seattle, (trad. it. 1986 *Come è musicale l'uomo?*, Milano, Unicopli).

BLAKING J., 1987, *A commonsense View of all music*, Cambridge University Press, Cambridge.
 BOTTANI N., 2002, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna.
 CALLARI GALLI M., CAMBI F., CERUTI M., 2003, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
 CLIFFORD J., 1999, *Strade*, Bollati Boringhieri, Torino.
 DEMETRIO D., FAVARO G., 1997, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
 DEMETRIO D., FAVARO G., 2002, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano.
 DISOTEO M., 1998, *Didattica interculturale della musica*, EMI, Bologna.
 DISOTEO M., 2001, *Antropologia della musica per educatori*, Guerini Studio, Milano.
 DISOTEO M., RITTER B., TASSELLI M.S. (a cura di), 2001, *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, Franco Angeli, Milano.
 FABBRI F., 2001, "La canzone" in NATTIEZ J.J. (a cura di), *Enciclopedia della musica, vol. 1 – Il Novecento*, pp. 551-568, Einaudi, Torino.
 FACCI S. (con COLAIANNI A. e TREGLIA E.), 1997, *Capre flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, Edt, Torino.
 FACCI S., 2002, "Multiculturalismo nell'Educazione Musicale" in NATTIEZ J.J. (a cura di), *Enciclopedia della musica, vol. 2 – Il sapere musicale*, pp. 863-879, Einaudi, Torino.
 FACCI S., 2003, "Le espressioni delle culture tradizionali nella didattica musicale di base. Alcune riflessioni", in AGAMENNONE M., DI MITRI G.L., *L'eredità di Diego Carpitella*, pp. 259-275, Besa Nardò, Lecce.
 FLOYD M., 1966, *World music in Education*, Aldershot Hampshire, Scolar Press.
 FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano.
 FRAVEGA E., QUEIROLA L. (a cura di), 2003, *Classi meticce: giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle immigrazioni*, Carocci, Roma.
 GIANNATTASIO F., 1992, *Il concetto di musica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
 GIOVANNINI G. (a cura di), 2001, *Ragazzi insieme a scuola*, Homeless Book, Rimini.
 GIURIATI G. (a cura di), 1985, *Forme e comportamenti della musica folklorica italiana. Etnomusicologia e didattica*, Unicopli, Milano.
 LEES H. (a cura di), 1992, *Music Education: Sharing Music of the World*, ISME, Christchurch, New Zeland.
 MATARE J., 1991, *Music and Musical Instrument in the Life of an African Child*, Edition Hug, Lucerne.
 MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 1999, *Esperienze e formazione dei docenti nella scuola multicultural*, Agenzia per la scuola/Eds-Luiss, Roma.
 MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, 2004, *Alunni con cittadinanza non italiana*, cicl. Roma.
 ONG W.J., 1986, *Oralità e scrittura, le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, (ed. or. 1982, Methuen, Londra – New York).
 PIATTI M. (a cura di), 1992, *Educazione musicale in una società multietnica*, Pro Civitate Christiana, Assisi.
 SANTINI G., 2003, *A scuola dai cantastorie: un'esperienza di didattica musicale interculturale*, tesi di laurea, Università di Roma 1 "La Sapienza".
 SANTINI G., 2004, "A scuola dai cantastorie: un'esperienza interculturale", in *Musica Domani*, n. 133, Edt, Torino.
 SHEHAN CAMPBELL P., 1991, *Lessons from the world, a cross-cultural guide to music teaching and learning*, Schirmer Books, Reston (Virginia).
 STAITI N., 2003, "Tutto è zuppa? Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica", in *Il Saggiatore musicale*, X, pp. 135-149.
 VOLK T.M., 1998, *Music, Education and Multiculturalism: Foundation and Principles*, Oxford, Oxford University Press.
 WIGGINS T., 1993, *Music of West Africa*, Womad Foundation, Einemann Educational Books, Oxford.

Fare della scuola un luogo di integrazione

GRAZIELLA FAVARO

Una delle trasformazioni più importanti che attraversano oggi la scuola e i servizi educativi per i più piccoli riguarda la presenza dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano. Negli ultimi tre-quattro anni scolastici, l'inserimento di alunni con storie, lingue, riferimenti e radici differenti è diventato esperienza quotidiana di gran parte dei docenti e degli educatori. Iniziato nella seconda metà degli anni Novanta come fenomeno proprio delle città medio/grandi del centro-nord, ora si intensifica sempre di più in queste aree e si estende anche a località di piccole dimensioni, coinvolgendo un numero crescente di istituzioni scolastiche e di servizi educativi. Per avere un'idea del ritmo di crescita, consideriamo i dati più recenti raccolti dal MIUR.

Nell'anno scolastico 2003-2004 erano inseriti nelle scuole italiane più di 282.000 alunni stranieri, con un incremento percentuale pari al 25% in più rispetto all'anno precedente e circa 51.000 nuovi inserimenti. Più che il dato assoluto, è significativo soprattutto il ritmo di crescita che si registra da un anno all'altro. Esso riguarda sia il numero dei bambini stranieri nati in Italia che entrano a scuola per la prima volta (nella scuola dell'infanzia l'aumento è stato ancora più significativo), sia quello degli arrivi per ricongiungimento familiare di bambini e ragazzi più grandi, che hanno cominciato a fare la loro comparsa anche nei percorsi di studio della scuola secondaria di secondo grado.

L'inserimento degli alunni stranieri chiede alla scuola attenzioni diverse in relazione all'ordine di scuola: di tipo relazionale, didattico, linguistico, di confron-

to culturale e necessaria mediazione tra i modelli educativi. Nel caso dei più piccoli, la scuola materna è in genere attenta alla storia di ciascun bambino e all'accoglienza di timori, spaesamenti e impacci che il viaggio di migrazione spesso comporta. Le domande degli insegnanti possono riguardare soprattutto la diversa concezione dell'infanzia dei due partner educativi – genitori stranieri e insegnanti – la relazione con la famiglia immigrata, lo sviluppo e il mantenimento delle diverse forme di bilinguismo, la percezione delle differenze da parte dei bambini. Per i più grandi, il ruolo di alunno che si trovano ad assumere da subito – nella discontinuità della loro storia e in un momento di vulnerabilità e di disorientamento emotivo – pone a loro e ai docenti i temi del riorientamento nelle regole e nel modello didattico della nuova scuola, dell'apprendimento della lingua per la comunicazione e lo studio, dell'accesso ai contenuti del curriculum comune. In ogni caso, la presenza dei bambini e dei ragazzi stranieri è una sfida alla scuola che deve ripensarsi in modo nuovo rispetto agli attori dell'educazione, ai loro ruoli, ai contenuti e ai modi dell'apprendimento.

Alla scuola diventata multiculturale spetta il compito di mettere in relazione e di mediare esperienze differenti, eterogenee, condotte altrove, che chiedono di essere conosciute e riconosciute, messe in comune e scambiate. Agli insegnanti sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare, che consentano di ricomporre e di far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità e la diversità, proponendo orizzonti comuni pur nella singolarità

dei percorsi di sviluppo e delle visioni del mondo.

Il cammino multiculturale della scuola italiana, pur se non recentissimo, ha una storia abbastanza breve e ricostruibile a partire dalle indicazioni della normativa e dall'analisi dei materiali e dei progetti. Come è successo per altri temi, anche in questo caso, le innovazioni e le sperimentazioni più significative – riguardanti, ad esempio, l'accoglienza, l'educazione linguistica in un contesto plurilingue, l'educazione interculturale – sono partite dal basso, dalla periferia. In solitudine o in gruppo, insegnanti "pionieri" hanno aperto la strada, sperimentato percorsi didattici e modelli organizzativi di tipo nuovo, agendo spesso negli interstizi della scuola. E talvolta anche peccando un po' di ingenuità per troppo entusiasmo, per un desiderio di apertura a tutti i costi, per la necessità di contare su parole-chiave e inevitabili semplificazioni. La gestione educativa delle differenze ne è un esempio. Tema centrale nell'educazione interculturale da maneggiare con cura, l'ambito delle differenze culturali viene a volte trattato in maniera riduttiva. Due sono state (e sono ancora) le posizioni che tendono verso una semplificazione: l'una che possiamo definire per sottrazione e l'altra che procede per addizione. Nel primo caso le differenze vengono rimosse e ignorate al fine di ricercare una radice comune: ciò che unisce tutti gli uomini e le culture (riferimento che viene individuato nei diritti universali dell'uomo). La soluzione universalista rischia tuttavia di mostrare i limiti dell'etnocentrismo e del giudizio di valore espresso sugli altri a partire da valori e riferimenti ritenuti validi per tutti. L'altra soluzione prevede invece che le differenze e le culture vengano riconosciute e sommate tra loro – accostate per così dire, e non messe in relazione – entro una cornice di regole procedurali di convivenza. Evidentemente qui il problema è, da un lato, quello di proporre una sorta di catalogo descrittivo (spesso folclorico) del-

le culture e, dall'altro, esso ha a che fare con la definizione della "cornice", vale a dire delle modalità attraverso cui stabilire e far rispettare le regole di convivenza. Due posizioni alle quali si sono spesso accompagnate una rigidità nella definizione di cultura – che pare sovradeterminare gli individui – e una rigidità nella definizione di identità. E inoltre, le due posizioni tendono a ignorare o a non prendere in considerazione i rapporti di potere tra i gruppi e gli individui, le reciproche rappresentazioni, le etichette e gli stereotipi. Di recente, con il consolidarsi delle esperienze, dei progetti e degli incontri educativi, alle parole e alle posizioni semplificate si sono sempre più sostituiti i dubbi, le domande, i percorsi di ricerca, nel tentativo di superare visioni limitate e riduttive. E i dubbi – su come fare educazione interculturale, ad esempio – sono diventati via via delle certezze. A causa dei cambiamenti in atto nella scuola, l'educazione interculturale – proposta pedagogica per tutte le scuole e non solo per le situazioni multiculturali di fatto, presente nella normativa già a partire dal 1990 (circolare ministeriale n. 205) – si coniuga sempre di più nei progetti e nella didattica con il tema dell'inserimento scolastico dei bambini e dei ragazzi che vengono da lontano e si indirizza verso l'attenzione alla complessità delle differenze e alle pari opportunità educative per tutti.

Dal punto di vista delle indicazioni di principio e della normativa, in Italia la scuola si è configurata fin dall'inizio del fenomeno migratorio come luogo di *integrazione*, di scambio culturale, di incontro con lingue e storie che vale la pena conoscere e valorizzare negli spazi educativi comuni. Nell'applicazione organizzativa e didattica di questi principi le strade seguite dalle singole istituzioni scolastiche e dai docenti coinvolti sono state tuttavia differenti, spesso dipendenti dalle risorse del territorio, dalle intese con altri enti, dalla disponibilità o meno di sostegni e dispositivi specifici.

In alcuni casi, l'inserimento di uno o più alunni stranieri, soprattutto se in condizione di non conoscenza dell'italiano, ha comportato un cambiamento organizzativo in termini di tempi, priorità, allestimento di uno spazio dedicato al laboratorio linguistico, acquisizione di materiali adatti a dare risposta ai bisogni linguistici e a informarsi sulla provenienza e sulla storia personale e scolastica di ciascuno. In altri casi, la scuola ha fatto e fa ricorso a risorse esterne, a operatori inviati dall'ente locale, a mediatori madrelingua con competenza professionale più o meno definita, adottando modalità di risposta che vanno dalla delega ad altri all'integrazione progettuale delle risorse. In altre situazioni ancora, la relativa novità del fenomeno e il ridotto peso numerico degli alunni venuti da lontano li relega nell'invisibilità e consente di continuare a fare come se non ci fosse, contando solo sul fattore tempo e sulle capacità dei bambini e dei ragazzi di adattarsi e di apprendere.

Responsabilità, delega, negazione o viceversa drammatizzazione del problema: sono alcuni degli atteggiamenti diffusi nei confronti di un evento che richiede competenze professionali nuove e attenzioni pedagogiche e relazionali da affinare. Sempre di più gli insegnanti chiedono che su questo tema ci siano alcune indicazioni comuni, un modello al quale riferirsi per definire i modi dell'inserimento, gli aspetti organizzativi, i tempi e i bisogni linguistici, percorsi didattici da seguire e criteri per la valutazione. Vi è quindi la necessità di rendere normale ciò che finora ha avuto piuttosto il carattere di evento emergenziale da ridurre a norma, quando la norma è invece sempre di più il fatto di imparare e di insegnare in una classe plurilingue e multiculturale: una piccola *comunità colorata* che accoglie lingue, storie, radici e volti differenti.

Che cosa si intende, dunque, per integrazione degli alunni stranieri e quando e a quali condizioni un bambino o un ragazzo che

vengono da lontano possono essere considerati positivamente integrati? Per il primo aspetto è utile ricordare che l'integrazione:

- è un concetto *multidimensionale* che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
- significa anche *integrità* del sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere ostaggio delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;
- è un *progetto* e un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi;
- è un progetto *intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, cura e *competenza* da tutti i protagonisti dell'incontro.

Questi temi possono servire a declinare in maniera più approfondita il concetto, ma quali indicatori di integrazione possiamo utilizzare per leggere la situazione di inserimento di ciascun bambino straniero e il suo percorso di integrazione?

Ne proponiamo sei:

- *la situazione dell'inserimento scolastico* (alla pari o in ritardo) che consente di progettare una prosecuzione degli studi con opportunità più o meno equivalenti rispetto a quelle dei compagni italiani;
- *la competenza nella lingua italiana*, considerata funzionale ed efficace, sia per gli scopi propri della comunicazione interpersonale, sia per quelli dello studio;
- *la qualità delle relazioni in classe* con i compagni e la possibilità di partecipare alle interazioni e alle attività di gruppo, di essere accettato e accolto nei momenti di

aggregazione e delle scelte elettive;

- *la qualità e la quantità degli scambi nel tempo extrascolastico*, le occasioni di partecipazione e di inserimento nelle attività ludiche e sportive, le opportunità di stabilire e mantenere scambi e amicizie, di “abitare il territorio” considerato come la propria dimora;
- *la competenza nella lingua materna*, praticata in casa e con i connazionali e la disponibilità/possibilità di raccontare aspetti della propria cultura, del paese d’origine, della propria storia;
- *la situazione di autostima*, di fiducia nelle proprie possibilità, di accettazione delle sfide comuni ai compagni italiani e specifiche della propria storia di migrazione; che si traduce, tra le altre, nella capacità di prefigurare il proprio futuro e di progettare, facendo fronte ai vissuti diffusi di provvisorietà e di non appartenenza.

Se questi sono gli indicatori ai quali possiamo riferirci per collocare le storie e i cammini individuali verso l’integrazione, le componenti che agiscono come fattori positivi e di sviluppo o, viceversa, come cause di rallentamento e blocco sono da rintracciare soprattutto: nella situazione familiare, nelle caratteristiche individuali, nel contesto di accoglienza. Un bambino che si trova a vivere in un nucleo segnato da povertà materiale, da bisogni legati ancora alla sopravvivenza, da vissuti di provvisorietà e di lutto non elaborato per la perdita delle origini porta con sé le vulnerabilità e le fatiche di un quotidiano frammentato e bloccante. Così come un adolescente, strappato dal suo mondo e dai suoi affetti e portato a vivere qui contro la sua volontà, sulla base di scelte e decisioni che non ha voluto né ha condiviso, potrà elaborare nei confronti della nuova scuola e della sua lingua

atteggiamenti di rifiuto e distanza emotiva.

Il contesto e le modalità dell’accoglienza – a scuola e fuori dalla scuola – hanno tuttavia il peso e le responsabilità maggiori.

I risultati di ricerche condotte nella scuola e fra gli insegnanti delineano un quadro di accoglienza, in linea generale, aperto e disponibile, ma percepito come carente di modelli e riferimenti certi e da sperimentare, sprovvisto di risorse specifiche, inadeguato rispetto alla formazione e alla competenza professionale richiesta dalla situazione multiculturale. Come si è visto, la normativa emanata dal 1989 al 1999 (l’ultimo documento sul tema è il DPR n. 394/99) forniva indicazioni chiare sulle modalità di inserimento degli alunni stranieri e invitava le scuole a dotarsi di strumenti e procedure di accoglienza: modelli organizzativi per sviluppare la nuova lingua – sia per *comunicare*, a scuola e fuori dalla scuola, con i pari e con gli adulti; sia per *studiare* e apprendere le diverse discipline – attenzioni all’accoglienza e al *clima relazionale* della classe, alle interazioni tra scuola e famiglia.

Il rifiuto di modalità organizzative separate non significa quindi ignorare le diversità e le identità presenti nella scuola, né condurre azioni tese all’assimilazione e alla negazione delle origini. Al contrario, la scuola costituisce il luogo in cui si realizzano azioni di educazione interculturale nella consapevolezza che «i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nella cultura degli altri, non tutti nel passato, ma neppure nel presente o nel futuro» (circolare ministeriale n. 73/1994).

Se queste sono le indicazioni che definivano l’inserimento, non sempre le pratiche e la quotidiana

si conformano a tali principi. E, soprattutto, non vi sono aggiornamenti normativi sul tema da più di cinque anni e, data la rapidità delle trasformazioni in atto nella scuola, questo vuoto si avverte. Così prevalgono una certa casualità e discrezionalità nell’inserimento, pericolose tendenze verso modalità organizzative separate (le classi etniche, le quote degli alunni stranieri) un’improvvisazione nella didattica dettata dall’urgenza, una scarsa consapevolezza degli obiettivi e dei percorsi da attuare. E talvolta una sottovalutazione delle componenti affettive che accompagnano l’inserimento nella nuova scuola dei bambini che vengono da lontano.

Servono dunque per la scuola che cambia, a livello centrale, istanze e linee di intervento che governino il tema e definiscano priorità, obiettivi, modelli da sperimentare, oltre all’allocazione di risorse specifiche. A livello locale, servono l’impegno e la competenza a tradurre in pratica i principi e le finalità condivisi, senza reticenze, e in nome della qualità dell’educazione per tutti.

Le nostre città vivono situazioni consolidate di multiculturalità di fatto: le differenze sono nelle case, nei luoghi di vita e di lavoro; attraversano le relazioni quotidiane dei bambini e degli anziani, il mondo degli affetti e della cura. Nelle nostre scuole e nei servizi educativi, gli insegnanti si trovano sempre di più a confronto giorno dopo giorno con interrogativi e scelte, piccole o grandi, che hanno a che fare con la gestione educativa delle differenze. Servono parole importanti, indirizzi riconoscibili e scelte educative chiare per una scuola attraversata dai cambiamenti, per aprire le menti e il cuore dei futuri cittadini, dovunque si collochino le loro radici.

Passeggiate

ARIANNA SEDIOLI

La spiaggia, il bosco, la campagna, le vie della città: sono luoghi ricchissimi di suggestioni sonore da cercare, esplorare, assaporare.

Con i bambini possiamo fare una passeggiata fino alla stazione, e gustarci tutte le sue meraviglie sonanti! Se portiamo con noi alcuni cartoncini, da usare come biglietto "per finta", possiamo appostarci intorno all'obliteratrice e catturare le sue mitragliate ritmiche. Sicuramente le nostre orecchie saranno attratte dalla campanella che annuncia, con suoni insistenti e tremolanti, l'arrivo del treno. Possiamo ascoltare la voce metallica che esce dall'altoparlante introdotta da un buffo *dlin dlog*, e poi l'arrivo quasi morbido del treno e lo stridìo improvviso dei suoi freni, gli sbuffi sibilanti delle sue porte che si aprono, lo scalpiccio delle persone che si affrettano a salire, il fischietto stridulo del capostazione.

Non mancheranno pause silenziose, intercalate dal frastuono assordante dei treni in transito. Entrando nella sala d'aspetto, i bambini presteranno ascolto allo sfondo ovattato da cui sembrano uscire brulicando il parlottio delle voci e lo stropiccio delle pagine di giornale sfogliate. La stazione è un paesaggio fatto di suoni che si combinano come in una musica!

Per conservare i ricordi sonori del nostro viaggio possiamo usare una videocamera, utilizzando lo zoom per dare particolare visibilità agli eventi più interessanti. Il nostro sopralluogo può essere documentato anche con la macchina fotografica, con un taccuino di appunti scritti o disegnati, con un registratore (il microfono dovrà essere portatile e direzionale). Il filmato aiuterà i bambini a recuperare l'esperienza e a superare il piacere puramente percettivo per le sorgenti sonore, permettendo loro di apprezzare la vita dei suoni e le loro interrelazioni; utilizzando la sola parte audio si potrà giocare a ricostruire il percorso affidandosi alle sole orecchie. Successivamente sarà divertente musicare la stazione, facendone rivivere l'ambiente con onomatopée ed effetti vocali, oppure utilizzando le sonorità del corpo, degli oggetti e degli strumenti musicali di cui avremo in precedenza esplorato le possibilità. Suggestivo alcune idee degli stessi bambini con i quali ho personalmente condiviso questa avventura e ricostruito "in laboratorio" i suoni della stazione, creando vere e proprie metafore sonore.

L'obliteratrice è stata ricreata attraverso il rumore prodotto dallo scatto di una puntatrice, o da una sega giocattolo grattata con un bastoncino, o dallo *strap* delle scarpe; la campana di una vecchia sveglia, un tegamino di metallo percosso col cucchiaino, un triangolo rievoca-

vano il suono della *campanella*; la voce dall'alto parlante preceduta dai suoni *dling dlongera* invece riprodotta dalle piastre di metallo percosse e dalle nostre voci che uscivano amplificate da un tubo di cartone; girando forte la centrifuga per l'insalata, o scuotendo energicamente scatole riempite con vari materiali potevamo riprovare l'emozione di "rivedere" il *treno in arrivo*; il *treno che frena* era evocato dalle nostre scarpe da ginnastica strisciate a terra; il *treno in transito* da alcune sedie battute velocemente sul pavimento; il *motore del treno in sosta* da uno scatolone grattato e strofinato con le mani.

Dopo la ricerca delle metafore sonore si può organizzare un'orchestra, formando dei piccoli gruppi (tre o quattro bambini) e affidando a ognuno di essi una sonorità. La direzione dell'orchestra può essere facilitata da cartelli che riportino, ingrandite, le foto scattate in stazione, oppure dallo stesso filmato: l'orchestra potrebbe addirittura sonorizzare le immagini mandate senza audio, creando così dal vivo una sorta di commento musicale. Se utilizziamo il fermo-immagine, o alcuni effetti strobatati e rallenty, i bambini, attraverso la ricerca di un accordo sonoro-visivo, saranno stimolati a inventare trovate e soluzioni diverse.

Un altro luogo magico in cui è possibile intraprendere avventure sonore, è la spiaggia. Nel paesaggio marino il suono che domina incontrastato è quello della risacca: il fragore dei flutti che si infrangono sugli scogli, lo sciacquio sulla battigia, il mormorio delle conchiglie quando le onde si ritirano. Il susseguirsi regolare dei movimenti dell'acqua crea uno sfondo costante che oscilla come una ninna-nanna. È bello sedersi tutti insieme vicino a riva e chiudere gli occhi. I suoni del mare, mescolandosi con quelli del vento, accarezzano la pelle.

Invitiamo i bambini a scoprirsi le braccia, ad aprire le mani e a respirare profondamente per sentire meglio le vibrazioni: il corpo ascolta. Fra la sabbia possiamo cercare delle conchiglie speciali, ruvide e rigate, da strofinare una contro l'altra. Proviamo a suonarle e a variare i suoni, immaginando di dialogare con il ritmo delle onde.

In un sacchettino possiamo raccogliere un pugno di sabbia: la porteremo in sezione per costruire una cartolina sonora! Diamo ai bambini dei colori e due cartoncini delle stesse dimensioni, invitandoli a disegnare su entrambi il mare. Da un altro cartoncino, spesso alcuni millimetri, ricaviamo una cornice da incollare a contorno di uno dei due disegni, facendo combaciare bene i bordi. Ne ricaveremo una scatolina piatta, dentro la quale metteremo un pizzico di sabbia, e che andremo a chiudere incollandovi il secondo cartoncino disegnato e colorato.

La nostra cartolina è pronta!

Conoscere le musiche del mondo per capire meglio la realtà

SERENA FACCI

Di educazione musicale interculturale si parla in Italia da circa vent'anni, da quando, cioè, l'ammissione di studenti stranieri nelle nostre scuole, in seguito al decreto ministeriale del 1982 e a tutti i suoi aggiornamenti, ha cominciato a far sentire i suoi effetti.

Si può forse trarre un bilancio. Lo farò da studiosa di discipline etnomusicologiche perché così mi è stato gentilmente chiesto dalla redazione della rivista. Per questo non parlerò dell'importanza formativa della musica nel fare entrare in contatto le persone tra loro. Per questa funzione, peraltro nobilissima, va bene qualunque tipo di musica, purché gradita a tutti i partecipanti. Parlerò invece di come sia importante per qualunque causa civile odierna difendere e promuovere la vicendevole conoscenza di quanto avviene nelle diverse culture musicali, alzando il livello di comprensione. Il mio orizzonte sarà la scuola secondaria di primo grado perché è lì che ho lavorato lungamente e perché a tutt'oggi è solo in quel livello scolastico che docenti specializzati hanno operato con continuità e obbligatoriamente.

La realtà in cui insegnanti e studiosi si muovono oggi è diversa da quella di vent'anni fa, e non solo perché la quantità di stranieri che abitano ormai in Italia è molto aumentata, ma anche perché gli orizzonti in cui ci muoviamo sono cambiati. L'Europa è una realtà molto più sensibile. È nata Internet. Ci sono la globalizzazione e il movimento no-global e ci sono guerre che vengono presentate come scontri di civiltà. Diverso è anche il panorama musicale: allora le musiche di interesse etnomusicologico erano appannaggio di pochi amatori. Ora

molte musiche "pure", da qualunque parte del mondo provengano, sono sottoposte a furiose sollecitazioni: immissioni nel mercato globale, contatti e mescolanze, defunzionalizzazioni e adattamenti alle regole dello spettacolo, ma anche valorizzazioni, rinascite, formalizzazioni sempre più raffinate anche sul piano della conservazione e trasmissione dei saperi. È più ampia la consapevolezza da parte dei musicisti di ogni parte del mondo di avere tesori da esporre nella galleria del patrimonio artistico dell'umanità (prendo in prestito la definizione dell'UNESCO).

Affrontare questa realtà per uno studioso italiano pone questioni differenti rispetto a venti anni fa quando esisteva ancora (cito Diego Carpitella) un'etnomusicologia «di casa» (dedicata alla cultura musicale agro-pastorale italiana) e una «fuori di casa» (dedicata alle musiche di altri paesi). La presenza di comunità straniere con proprie musiche più o meno meticce ha aperto nuovi territori di studio e ha imposto anche una revisione nei metodi di ricerca.¹

Veniamo alla scuola. Quando alle otto suona la campanella spesso ci si trova davanti non solo una classe multicolore, ma anche il ragazzino italianissimo che da due anni studia djembé, o quello che fa parte del locale gruppo folkloristico e suona l'organetto, o quello che segue il corso di capoeira.

Se è mestiere dei musicologi cercare di capire queste realtà in termini di evoluzione dei linguaggi musicali e di correlazioni musica-contesti sociali, è compito degli insegnanti offrire agli studenti gli strumenti idonei per orientarsi

nella realtà in cui vivono. Esiste un terreno di incontro, si chiama etnomusicologia applicata. La scuola, come palestra di incontro di realtà differenti, è infatti un interessante terreno di indagine da parte dello studioso. D'altra parte le finalità educative che guidano l'attività dell'insegnante possono giovare del bagaglio di conoscenze capitalizzato dagli studi. Questo incontro è oggi più facile perché gli insegnamenti etnomusicologici sono molto più capillari nelle Università italiane e, laddove c'è stato, si è riusciti a dar vita a belle esperienze.² Non è possibile per me dire cosa sia successo concretamente e su larga scala nelle scuole in questi anni. Le mie informazioni sono pressoché casuali, legate a conoscenze personali. Sicuramente però molto si è mosso a livello di progetti didattici e di sensibilità degli insegnanti. Forse la Siem potrebbe promuovere un'inchiesta tra i suoi iscritti per avere dati più vasti su cui ragionare.

Le tracce di un certo percorso possono essere osservate nei libri di testo per le scuole medie, ipotizzando che essi manifestino le istanze di maturazione dell'educazione musicale di base nel nostro paese. Col passare degli anni le musiche di interesse etnomusicologico, che comunque rappresentano sempre una minoranza della proposta complessiva, hanno sensibilmente cambiato la qualità della loro presenza. Fino agli anni Ottanta erano essenzialmente limitate ai repertori popolari italiani, presenti nelle antologie da cantare e suonare in ottemperanza alla solida tradizione dei canzonieri regionali. Il ruolo di questi canzonieri era stato sostenuto, fin dall'inizio del '900, da forti motivazioni identitarie e di costruzione dell'unità nazionale, ma essi venivano anche pedagogicamente giustificati dal potenziale propedeutico di certi repertori di tradizione orale (motivazione quest'ultima fondante anche in metodi come il Kodály e l'Orff). Negli anni Novanta la motivazione interculturale, più urgente, ha cominciato a farsi strada, metten-

do via via in ombra quella nazional-identitaria e propedeutica. I repertori extraitaliani hanno acquistato sempre più spazio, soprattutto nel corredo di ascolti, e, almeno in taluni casi, il materiale informativo si è giovato di studi di una certa solidità.

È sufficiente? Forse no. E credo che su questo punto sarebbe utile un impegno più costante dei miei colleghi etnomusicologi che, con le loro conoscenze su singole realtà musicali, potrebbero fornire materiali seri e mirati su specifici repertori (italiani come stranieri) che siano, diciamo così, di pronto uso nelle scuole.³

Osserviamo ora un'altra fonte, la più istituzionale che ci sia: i programmi scolastici. Quelli del '79 proclamavano per la prima volta che l'ascolto doveva spaziare in tutti i generi musicali comprese le musiche extraeuropee. Era una novità, un'indicazione generica di principio a cui molti insegnanti, come me, si sono ispirati. Un'ulteriore e più lucida indicazione in tal senso veniva data nel 1985 nei nuovi programmi per le scuole elementari. Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* relativi alle ex scuole medie, entrati in vigore nel 2004/2005, ribadiscono in più punti questo principio di parità tra i generi musicali, ma si mantengono a un livello generico che, a mio avviso, non è più attuale. Probabilmente i tempi erano maturi per dare agli insegnanti indicazioni più articolate.

Faccio un esempio: si fa riferimento all'improvvisazione intesa come esercizio creativo che dal caos va verso l'ordine. Questo obiettivo, in una visione complessiva del curriculum, dovrebbe essere dato per acquisito a undici anni. A livello di scuola secondaria di primo grado sarebbe forse più opportuno iniziare gli studenti alle modalità improvvisative usate come procedimento compositivo estemporaneo nella maggioranza delle musiche a oralità prevalente. Esse partono da forme definite (una melodia, un ciclo ritmico, un giro armonico ecc.) che vengono apprese con cura e poi sottoposte

a variazioni, arricchimenti, farciture o sovrapposizioni di parti. Un secondo esempio: viene accettata en passant la possibilità dell'apprendimento per via orale. Benissimo. Ma la trasmissione per via orale della musica non è solo spontaneità, come sembrerebbe qualificarla la sbrigativa dizione contenuta nei programmi: apprendimento «anche a orecchio». Essa è l'abitudine a confrontarsi con un modello attraverso un ascolto profondamente attento. È dunque sviluppo di potenzialità uditive, di imitazione, di memorizzazione sonora e di elaborazione estemporanea dei suoni e necessita di articolazioni didattiche che andrebbero specificate.

Ma soprattutto questi programmi non risolvono uno dei principali problemi e cioè che molti insegnanti, sovraccaricati dalla responsabilità di inserire in un tempo limitato una grande quantità di attività (cantare, suonare, ballare, comporre, ascoltare e tutto con tutti i tipi di musica e con tutti gli armamentari possibili), finiscono con il cedere le armi e optano per itinerari selettivi (solo il coro, solo l'ensemble di flauti dolci, solo la storia della musica, solo i mega progetti interdisciplinari), al cui interno non sempre c'è spazio per le musiche di interesse etnomusicologico.

Senza arrivare a minuziose quantificazioni, si poteva dare qualche indicazione più precisa. Poiché gli obiettivi generali della scuola media sono, tutto sommato, ancora quelli di orientamento e formazione del metodo, credo che non sia necessario studiare "tutte" le musiche del mondo. È sufficiente, ma necessario, ritagliare all'interno del curriculum alcuni momenti in cui si affronti la diversità musicale, intesa come le diverse risposte che gli uomini hanno dato al loro bisogno di manipolare i suoni. Lo si può fare nei soliti due modi:

- sistematico-comparativo, sia sul piano dei linguaggi (confronto di scale, ritmi ecc.), sia su quello delle funzioni (musiche per muoversi, per esprimersi, per riconoscersi come gruppo ecc.);

- storico-etnografico, fotografando alcune realtà musicali per osservarle più approfonditamente nelle loro forme, contesti, collegamenti con esperienze vicine nello spazio e nel tempo.

Un esempio del primo caso, se mi si permette un'autocitazione, è il laboratorio sulla voce di cui parlo nel libro *Capre, flauti e re* (Facci, 1997), durante il quale gli studenti di una terza media furono spinti a conoscere e utilizzare creativamente le proprie capacità vocali attraverso il confronto con esempi di espressioni cantate provenienti da differenti culture. Questo semplice laboratorio, che potremmo definire di "antropologia della voce", era nato da un'osservazione che avevo avuto modo di fare molte volte: la vocalità differente era sentita dagli studenti molto più provocatoria rispetto alla sonorità strumentale differente. Questa provocazione era espressa con sonore e difensive risate. L'idea fu quindi quella di spingere l'acceleratore proprio su questo, concentrandomi sulla comprensione di cosa faceva scattare quel tipo di reazione. Lo studio di quei repertori che più suscitavano il riso, attraverso l'ascolto, gli esperimenti vocali, la lettura di testi, condusse gli studenti non solo a conoscere un po' di più altri uomini, ma a conoscere anche un po' di più le proprie potenzialità vocali e quindi se stessi. Non esito a dire che questo laboratorio è stato uno dei maggiori successi della mia ventennale esperienza di insegnamento di Educazione musicale (forse mi accontento di poco).

Il secondo tipo di percorsi prevede l'immersione in specifici microcosmi musicali. Ricordo per esempio un lavoro abbastanza lungo dedicato alla musica classica araba in una seconda media in collaborazione con l'insegnante di storia e di educazione artistica. In questi casi le strategie da attuare sono quelle, appunto, della ricostruzione attraverso e intorno alla musica di realtà complesse, un po' come si fa quando si lavora in maniera interdisciplinare sulla storia della musica europea.

Quali musiche scegliere? Suggestivi, in prima istanza, quelle che l'insegnante conosce meglio, al punto da riuscire a trasmettere almeno un giusto apprezzamento, se non una vera passione. In secondo luogo le musiche dei paesi di provenienza degli studenti. In questo caso è importante operare con le dovute competenze e cautele (atteggiamento disponibile degli studenti, collaborazione con le comunità di stranieri ecc.).⁴

Vorrei concludere con un cenno alla formazione. Ancora oggi molti studenti universitari dei corsi di lettere e di musicologia, dopo aver sostenuto l'esame di etnomusicologia, dichiarano di aver percepito un allargamento dei loro orizzonti, problematizzando il loro rapporto con la musica. Non vorrei essere tacciata di auto-pubblicità, ma penso che sarebbe auspicabile l'ingresso sistematico delle tematiche della diversità musicale nella formazione dei futuri insegnanti di musica,

dovunque essa avvenga. Esse conforterebbero i nuovi insegnanti che si sentirebbero più preparati, ma soprattutto darebbero loro una marcia in più in termini di duttilità ed elasticità.

Note

¹ L'indagine presso le comunità straniere e su come esse interagiscano con le comunità cosiddette ospitanti è abbastanza recente in Italia. È evidente che la mediazione tra identità e integrazione avvia molteplici processi di adattamento non esenti, anche sul piano musicale, da spinte innovative differenti da quelle in atto nei paesi di origine. Una recente tesi di Laurea presso l'Università di Roma 1 ha ricostruito per esempio la storia del tutto singolare dei musicisti senegalesi a Roma (Silvia Poggiani, *Musica senegalese a Roma. L'attività didattica e spettacolare dei musicisti senegalesi immigrati a Roma*, Università di Roma 1 "La Sapienza", a.a. 2002-2003).

² Ci sono alcune esperienze, ancora iniziali, a Cremona e Palermo. Sicuramen-

te però uno dei lavori più interessanti e completi che io conosca è quello condotto in collaborazione con la cattedra di Etnomusicologia di Roma 1 da Gabriella Santini, docente di Educazione musicale presso la scuola media statale "Gramsci" di Roma a proposito dei cantastorie senegalesi e siciliani (vedi bibliografia).

³ Alcuni testi che offrono contributi teorici e proposte pratiche sono già disponibili, ovviamente, anche riguardo la situazione italiana e per essi si rimanda alla bibliografia allegata. È opportuno però ricordare che tutti questi contributi, pur proponendo indicazioni discografiche, non contengono materiali sonori o video che, sicuramente, esemplificherebbero meglio i contenuti e agevolerebbero il lavoro degli insegnanti.

⁴ Anche questo ultimo avvertimento mi viene da esperienze personali, ma non del tutto positive allorché, per inesperienza o superficialità, ho trascurato alcuni fenomeni che pure esistono come il rifiuto di alcuni studenti stranieri di confrontarsi con la cultura d'origine, perché legata ad un passato da dimenticare, o la scarsa curiosità degli italiani nei confronti di repertori musicali cari agli studenti stranieri, a causa delle comuni, ma furiose, divergenze adolescenziali in fatto di gusto musicale.

PUBBLICAZIONI SIEM – OFFERTE 2005

Quaderni della Siem

È data l'opportunità ai soci triennali iscritti alla Siem dall'anno 2004 e a coloro che si iscriveranno entro marzo per il triennio 2005/2007 di richiedere le copie arretrate dei *Quaderni della Siem* disponibili in archivio, al costo di □ 8,00 (□ 6,50 + □ 1,50 spese postali). I soci che si sono già iscritti presso una sezione territoriale possono richiedere le pubblicazioni ed effettuare un versamento integrativo alla sede centrale.

Musica Domani e Quaderni della Siem

A tutti i soci sono offerte le annate arretrate della rivista *Musica Domani* e dei *Quaderni della Siem* disponibili in archivio:

fino al 1999: □ 16,00	4 numeri di <i>Musica Domani</i> a □ 2,00 ciascuno + □ 6,50 <i>Quaderno della Siem</i> + □ 1,50 spese postali
dal 2000: □ 21,00	4 numeri di <i>Musica Domani</i> a □ 3,00 ciascuno + □ 7,50 <i>Quaderno della Siem</i> + □ 1,50 spese postali

Per informazioni: tel. 011-9364761-338-6066686

Costruire la propria identità sperimentando diverse appartenenze

GABRIELLA SANTINI

Nell'anno scolastico 2002-2003 gli studenti stranieri che hanno frequentato le scuole italiane sono stati circa 282.000: il 3% dell'intera popolazione della scuola dell'obbligo italiana.

Nella sede centrale della scuola media statale "Antonio Gramsci" di Roma, dove insegno Educazione musicale, gli alunni stranieri sono più del 41%!

La rilevante presenza di studenti stranieri presso la "Gramsci" dipende dal fatto che la scuola è situata all'interno della borgata romana del Trullo, dove risiedono numerose famiglie di immigrati provenienti soprattutto dalla Romania. Accanto agli alunni rumeni, però, abbiamo anche quelli filippini, indiani, bengalesi, boliviani, peruviani, marocchini, etiopi, macedoni, albanesi, bosniaci e rom, provenienti dai vicini campi nomadi della Magliana (rom bosniaci) e di Bellosguardo (rom rumeni).

Inoltre, la programmazione educativo-didattica della scuola risponde anche ai bisogni formativi della popolazione adulta del territorio – caratterizzata, naturalmente, da un elevato numero di immigrati – poiché la "Gramsci" è responsabile anche del coordinamento dei progetti per l'insegnamento all'interno del XXI Centro territoriale di educazione permanente, che comprende i distretti XXIII e XXIV, l'Istituto penale minorile Casal del Marmo e il Carcere circondariale Regina Coeli.

È evidente, dunque, che all'interno della realtà multietnica che caratterizza gli studenti della "Gramsci", la didattica interculturale, oltre a essere un obiettivo prioritario dell'Educazione musicale, è necessariamente il filo rosso che lega le programmazioni delle diverse discipline.

Per far dialogare culture differenti, gli insegnanti di tutte le discipline hanno fortemente voluto e perseguito intenzionalmente la progettazione di percorsi didattici che non si limitassero a favorire una convivenza pacifica tra culture diverse (educazione multiculturale) ma che, soprattutto, sollecitassero uno scambio attivo tra culture (educazione interculturale).¹ Abbiamo perciò cercato di attivare «...dei dispositivi di confronto, interazione e scambio tra le culture in gioco [che] coinvolgono necessariamente anche le emozioni e la partecipazione affettiva [degli alunni e degli insegnanti]».²

Quindi, abbiamo progettato dei percorsi di didattica interculturale che favorissero il confronto tra le diverse identità degli alunni e, anche nell'ambito dell'educazione musicale interculturale, abbiamo organizzato dei laboratori che consentissero ai ragazzi 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 risultato proficuo far lavorare gli studenti direttamente con i produttori di musica di varie culture (un griot senegalese, due cantastorie siciliani, un violinista rom), per valorizzare diverse concezioni e pratiche musicali e per integrare nelle identità degli allievi nuove esperienze e differenti modi di fare musica.

A partire dall'anno scolastico 1998-99, in particolare, la scuola "Gramsci" ha attivato un *Progetto Intercultura* che è stato finanziato dalla Regione Lazio con legge n. 17/90 ("Benefici a favore dell'immigrazione") e realizzato in convenzione con la cattedra di

Etnologia III dell'università degli Studi di Roma "La Sapienza".

L'attivazione del suddetto *Progetto Intercultura* ci ha permesso di ospitare a scuola diversi mediatori culturali e di sperimentare numerosi percorsi didattici che, se opportunamente analizzati, potrebbero contribuire alla ricerca di indicazioni comuni per un modello di educazione interculturale, del quale sempre più diffusamente i docenti delle scuole italiane sentono l'esigenza.

Con l'intenzione di offrire un piccolo contributo al dibattito in corso sulle motivazioni e le possibili funzioni di una didattica musicale interculturale, dunque, illustrerò le tappe fondamentali del "Laboratorio didattico interculturale per il diritto all'identità nel territorio" dei bambini rom, che abbiamo attivato nell'anno scolastico 2002-2003 nell'ambito delle iniziative finalizzate alla loro scolarizzazione, anche in convenzione con l'Arci, *Solidarietà del Lazio ONLUS*.

In accordo con gli operatori dell'Arci, responsabili del campo nomadi di Bellosguardo (dal quale provengono la maggioranza dei nostri alunni rom rumeni), abbiamo deciso di chiamare *Memorie di Viaggio* il percorso del laboratorio musicale a classi aperte, che ha coinvolto tutti gli studenti del corso a tempo prolungato della sede centrale. Il lavoro era prevalentemente finalizzato all'integrazione dei ragazzi rom con i loro compagni rumeni, filippini, brasiliani, indiani, bengalesi, boliviani, peruviani, marocchini, etiopi, macedoni, albanesi, bosniaci e italiani. Infatti, abbiamo pensato all'incontro fra culture come a un incontro di viaggio, usando la stessa metafora scelta da James Clifford nel suo libro *Strade* (Clifford, 1999).

Purtroppo, all'inizio dell'anno scolastico 2002-2003 eravamo caduti nell'errore di formare una prima media a tempo prolungato con un elevato numero di alunni rom rumeni; quindi, avevamo creato una classe "polarizzata", poiché i genitori degli alunni italiani, per non rischiare che i loro figli si trovassero nella stessa clas-

se dei ragazzi rom, avevano evitato di richiedere la sezione a tempo prolungato della sede centrale. Dunque, dovevamo attivare dei percorsi di didattica interculturale che ci permettessero di lavorare a classi aperte per favorire l'integrazione degli alunni rom con i loro compagni italiani e stranieri, mirando a scardinare i pregiudizi sugli zingari che erano fortemente radicati nel territorio.

Abbiamo perciò attivato un percorso didattico rivolto a tutti gli alunni delle tre classi della sezione a tempo prolungato – una prima, una seconda e una terza media – che sono stati guidati a lavorare in gruppo, collaborando alla realizzazione di un progetto comune: dalla conoscenza ed esecuzione corale di canti della tradizione rom e italiana alla composizione di un canto bilingue, rumeno-italiano.

Il lavoro del gruppo è stato avviato invitando i ragazzi rom rumeni a insegnare ai compagni il loro canto tradizionale. Quindi, con la mediazione degli operatori dell'ARCI, abbiamo ospitato a scuola un bravissimo violinista rom rumeno, Laurentiu Costantinescu, soprannominato Baboi, residente nello stesso campo nomadi dei nostri alunni.

L'emozione dei ragazzi rom è stata molto forte quando Baboi è entrato in classe, perché si sono sentiti orgogliosi del fatto che un rom, uno degli adulti del loro campo, che tutti conoscevano bene come bravo musicista, potesse assumere il ruolo dell'insegnante! D'altra parte i ragazzi italiani, insieme agli altri alunni di diverse nazionalità, erano molto incuriositi dalla nuova figura di musicista-insegnante che, pur essendo uno "zingaro", li coinvolgeva suonando il violino e intonando il canto tradizionale rumeno *Dintro mie de femei*, in lingua originale.

Nel corso degli incontri con Baboi, tutti i ragazzi delle tre classi impegnate nel progetto hanno imparato il canto in lingua rumena *Dintro mie de femei*. Il testo del canto, formato da due strofe e un ritornello, è stato scritto sulla lavagna dai ragazzi rom che, sulla

base ritmico-melodica eseguita dal violinista, si sono alternati per insegnare ai loro compagni e alle insegnanti l'intonazione e la corretta pronuncia delle parole. Gradualmente, ripetendo per imitazione, tutti gli alunni hanno imparato a memoria il canto rumeno mentre, osservando il gruppo da un punto di vista esterno, i docenti e gli operatori dell'Arce iniziavano a verificare una maggiore integrazione tra i singoli ragazzi.

Per favorire la conoscenza reciproca, poi, c'è stato uno scambio di ruoli: gli alunni italiani, seguendo le mie indicazioni, hanno insegnato ai loro compagni stranieri una pizzica salentina, *Pizzicarella mia*, *pizzicarella*, in dialetto. Baboi ha imparato a eseguirla a orecchio con il violino, mentre il ritmo veniva scandito con il tamburello da un'insegnante.

Anche la pizzica, per imitazione, è stata imparata a memoria da tutti i ragazzi. Il ritmo marcato e vivace del canto popolare pugliese, che gli alunni scandivano con il battito delle mani, ha favorito la memorizzazione; del resto, come sappiamo, «il ritmo aiuta la memoria anche da un punto di vista fisiologico» (Ong, 1986).

Comunque, bisogna chiarire che il canto tradizionale rumeno era ben conosciuto dai ragazzi rom mentre il canto popolare pugliese è stato scelto dagli alunni italiani dopo l'ascolto di alcuni brani della nostra tradizione, proposti dalle insegnanti. Probabilmente, questa differenza è stata determinata dal fatto che, all'interno del gruppo di alunni delle tre classi a tempo prolungato della "Gramsci", più della metà dei ragazzi erano rom rumeni mentre pochi di loro erano italiani e, inoltre, le regioni d'origine dei pochi studenti italiani erano diverse tra loro. Quindi, all'interno del gruppo a classi aperte così composto, il fattore identitario meglio definito era quello degli studenti rom.

Oltre alla pizzica avevamo fatto ascoltare agli studenti italiani un canto popolare laziale, *Le cortellate* e un canto popolare siciliano, *La leggenda di Colapesce*. Gli alunni italiani, però, hanno deciso

di cantare la pizzica salentina perché il suo ritmo di danza costituiva un elemento affine ai loro gusti musicali. Inoltre, i ragazzi italiani conoscevano la pizzica perché questo canto tradizionale pugliese oggi è parte di un repertorio che identifica l'italianità mediterranea e, anche a Roma, c'è una certa diffusione di gruppi che suonano la pizzica nei locali o durante alcune feste di quartiere. Per di più, come sappiamo, il violino è uno strumento importante nell'esecuzione della pizzica salentina e Baboi era proprio un violinista.

Successivamente, sulla base ritmico-melodica del canto tradizionale rumeno, che tutti i ragazzi avevano ormai interiorizzato, il gruppo degli alunni (filippini, indiani, bengalesi, boliviani, brasiliani, peruviani, marocchini, etiopi, macedoni, albanesi, bosniaci, rom e italiani) è stato guidato dalle insegnanti e da Baboi a improvvisare un canto bilingue, rumeno-italiano.

Seguendo la traccia delle memorie di viaggio di ciascuno studente, è stato chiesto loro di riferire agli altri compagni del gruppo sulle abitudini alimentari, i giochi e le feste tipiche della propria cultura di origine; così è stato possibile mettere a confronto usi e costumi delle diverse tradizioni culturali. I nomi dei piatti tipici, dei giochi e delle feste indicati dagli alunni sono stati scritti sulla lavagna e, facendo riferimento alle varie tradizioni raccolte, i ragazzi hanno improvvisato e intonato coralmemente il testo poetico bilingue del canto, che è stato intitolato *Sono nato in...* Il modello di riferimento ritmico-melodico del gruppo è stato il canto rumeno *Dintro mie de femei*, sulla base del quale gli studenti hanno improvvisato un testo formato da due strofe in italiano e un ritornello in rumeno.

Infine gli alunni, guidati dall'insegnante di Educazione artistica, hanno raffigurato su un cartellone di tela le tradizioni narrate nel testo del canto, secondo la tecnica che avevamo imparato dai cantastorie siciliani.³

Nel mese di maggio, a conclu-

sione del “Laboratorio didattico interculturale per il diritto all’identità nel territorio” dei bambini rom, i ragazzi del primo corso della “Gramsci” hanno partecipato alla sesta edizione di *Intermundia*, la festa dell’intercultura organizzata dal Comune di Roma e hanno rappresentato in pubblico lo spettacolo *Memorie di Viaggio*, intonando il canto popolare rumeno, quello italiano e il canto bilingue rumeno-italiano da loro stessi composto, accompagnati da Baboi con il violino e da altri tre musicisti rom: un contrabbassista, un sassofonista e un chitarrista; il nostro alunno Dumitru Cosmin, rom del campo della Magliana, ha suonato la fisarmonica e alcuni suoi compagni hanno recitato due poesie di autori rom: *Donna Zingara* e *Bandiera Zingara*.

Attraverso l’attività del laboratorio musicale interculturale, quindi, abbiamo cercato di sollecitare i ragazzi a ricercare le proprie origini per conoscere meglio se stessi attraverso il confronto con gli altri; infatti, per favorire l’integrazione tra gli alunni, abbiamo deciso di lavorare prioritariamente sulla loro *identità* individuale e collettiva, anche musicale.

Come sappiamo, però, l’identità è in continua trasformazione: si arricchisce proprio attraverso l’interazione, lo scambio e l’integrazione con il diverso da sé.

Abbiamo così guidato i ragazzi rom e quelli italiani a intonare e insegnare al gruppo dei compagni un canto tipico della propria tradizione culturale per aiutarli a rivelare agli altri un aspetto di sé, da condividere per mezzo del canto corale.

Inoltre, la composizione del canto bilingue rumeno-italiano è stata significativa nel percorso di scambio tra le diverse culture degli alunni in quanto, a mio parere, ha costituito un esempio di possibile integrazione tra ragazzi stranieri attraverso un’attività didattica socializzante e creativa.

A questo punto, però, è stato importante che il gruppo degli alunni della scuola “Gramsci”, impegnati nel laboratorio musicale interculturale, si confrontasse

con un pubblico esterno, per rompere la *separazione* tra il *dentro* e il *fuori* scuola, valorizzando il prodotto di un lavoro nato dalla collaborazione ad un progetto comune.

Dunque, *condividendo* un obiettivo, i ragazzi filippini, indiani, bengalesi, boliviani, peruviani, marocchini, etiopi, macedoni, albanesi, bosniaci, rom e italiani, hanno arricchito la percezione della propria identità ampliando il loro concetto di *appartenenza*: oltre ad appartenere al proprio gruppo di origine hanno sentito di appartenere al loro gruppo-classe. Questo senso di *appartenenza*, poi, è stato rinforzato quando hanno presentato alla “Festa dell’Intercultura” il prodotto del loro lavoro di gruppo; infatti, hanno ottenuto quel *riconoscimento* e quel *consenso* che, come si sa, sono una tappa importante nella definizione di un concetto di identità che, soprattutto in fase adolescenziale, non deve per forza essere sentito come un vincolo monolitico, ma come un sereno processo di costruzione del sé, attraverso l’interazione tra le proprie radici e la relazione con gli altri.

L’esperienza di questo laboratorio di didattica musicale interculturale mi sembra abbia confermato che i percorsi di educazione interculturale hanno tempi lunghi di realizzazione e non possono essere improvvisati ma vanno consapevolmente proposti e progettati dagli insegnanti, tenendo conto degli interessi e dei bisogni formativi dei ragazzi ai quali sono rivolti.

È anche importante, poi, che siano sostenuti dagli enti locali e dalle università, poiché sono necessari sia i fondi sia la disponibilità di competenze specifiche nel campo della ricerca per indirizzare e raccordare le esperienze didattiche che, soprattutto nel corso degli ultimi venti anni, gli insegnanti delle scuole italiane stanno attivando con iniziative individuali.

Note

¹ In merito alla differenza tra educazione multiculturale e educazione interculturale vedi Facci, 2002.

² Disoteco M., *Le 21 corde della kora: la memoria, l’incontro, il cambiamento*, in Disoteco M., Ritter B., e Tasselli M.S., 2001, p. 21.

³ Sempre all’interno del *Progetto Intercultura* finanziato dalla Regione Lazio e in convenzione con la cattedra di Etnologia III dell’università degli studi di Roma “La Sapienza”, nell’a.s. 1999-2000 abbiamo attivato un laboratorio musicale interculturale con i cantastorie siciliani. Alla descrizione dell’esperienza è dedicato l’articolo di Santini G. “A scuola dai cantastorie: un’esperienza interculturale”, pubblicato sul n. 133 di *Musica Domani*.

NOTIZIE

Nona Conferenza internazionale sulla percezione e sulla cognizione musicale

La Nona Conferenza internazionale sulla percezione e sulla cognizione musicale verrà organizzata dall’Università degli Studi Alma Mater di Bologna, e si terrà dal 22 al 26 agosto 2006.

La Conferenza fa seguito a una serie di incontri precedenti organizzati dalla comunità dedita a tali temi, tenutisi a Kyoto, Japan (1989), Los Angeles, U.S.A. (1992), Liège, Belgium (1994), Montreal, Canada (1996), Seoul, South Korea (1998), Keele, UK (2000), Sydney, Australia (2002), and Evanston, USA (2004). Al proprio interno ospiterà anche la Sesta Conferenza triennale della European Society for the Cognitive Sciences of Music.

Tra le altre società che parteciperanno all’iniziativa, vi sono la Society for Music Perception and Cognition, l’Asia-Pacific Society for the Cognitive Sciences of Music, l’Australian Music & Psychology Society, la Japanese Society for Music Perception and Cognition, la Korean Society for Music Perception and Cognition, e la Argentine Society for the Cognitive Sciences of Music. La Conferenza verrà supportata anche dalla International Society for Music Education (ISME).

L’obiettivo della Nona Conferenza è di sviluppare la discussione interdisciplinare e la diffusione di nuove ricerche non ancora pubblicate negli ambiti delle teorie sulla percezione musicale, sui processi cognitivi musicali e sull’educazione musicale; si rivolge a ricercatori e studenti di diverse discipline: psicologia, musicologia, composizione ed esecuzione musicale, psicofisiologia, educazione musicale, musicoterapia, neurofisiologia, etnomusicologia, psicologia dello sviluppo, linguistica, informatica. Verranno raccolte proposte di: interventi, tavole rotonde, laboratori, presentazioni di poster, dimostrazioni.

Il *call for papers* verrà presentato a partire dal 1 giugno 2005. Le proposte dovranno pervenire entro il 31 dicembre 2005. Ulteriori dettagli per le proposte di partecipazione sono forniti nel sito web della conferenza www.icmpc2006.org, nel quale sono indicate altre informazioni sulla conferenza. Gli organizzatori sono Mario Baroni, Anna Rita Addressi, Roberto Caterina e Marco Costa.

Attività dell'ISME, nei cinquant'anni dell'associazione

Pubblichiamo le relazioni e le osservazioni relative a due importanti appuntamenti dell'International Society for Music Education che si sono svolti lo scorso anno alle Isole Canarie.

20° Seminario di Ricerca ISME

Dal 4 al 10 luglio scorso a Las Palmas de Gran Canaria (Spagna), si è tenuto il 20° Seminario di Ricerca dell'ISME. Il Seminario è stato organizzato da Johannella Tafuri, presidente della commissione di ricerca ISME (2002-2004) ed è stato ospitato dal Cabildo de Gran Canaria, Consejería de Educación y Patrimonio, rappresentato dalle persone della Consigliera Carmen del Rosario Godoy e della Segretaria Marjorie García Vera. I partecipanti sono stati accolti nella splendida sede dell'Orchestra Sinfonica de Las Palmas.

Al Seminario hanno partecipato trenta accademici la cui ricerca sono state selezionate da due commissari ISME tra i lavori pervenuti da sessanta candidati. Oltre ai professori invitati erano presenti tutti i membri della Commissione ISME (Ogawa, rappresentante dell'Asia; Mc Pherson, rappresentante di Canada, Australia e Nuova Zelanda; Tafuri, rappresentante dell'Europa; Malbran, rappresentante dell'America Latina; Agak, rappresentante dell'Africa e della Gran Bretagna; Price, rappresentante degli Stati Uniti; e Welch, segretario della Commissione) e alcuni ricercatori che hanno partecipato in qualità di osservatori, esponendo la loro ricerca nella conferenza che si è tenuta la settimana successiva a Tenerife. In totale hanno partecipato quarantadue ricercatori provenienti da dodici paesi appartenenti a tutti i continenti: Kenya, Korea, Australia, Stati Uniti, Gran Bretagna, Brasile, Svezia, Portogallo, Giappone, Argentina, Spagna e Sud Africa.

Nel Seminario venivano discusse sei ricerche al giorno, tre la mattina e tre il pomeriggio; ogni ricercatore aveva a propria disposizione quarantacinque minuti di sessione plenaria (quindici minuti dedicati all'esposizione della ricerca e trenta minuti disponibili per risposte a domande e chiarimenti in merito). Al termine di ciascun gruppo di sessioni plenarie venivano svolte delle sessioni parallele più informali della durata di un'ora per approfondire la discussione su ogni lavoro esposto.

Il seminario ha offerto un ampio raggio di prospettive di ricerca: studi sperimentali, vari tipi di studi del caso, ricerche biografiche e storiche, analisi statistiche e qualitative. Sono stati affrontati diversi argomenti: l'in-

segnamento, l'apprendimento, il comportamento musicale in relazione ai diversi generi di musica, il ruolo della musica nei contesti socio-culturali, problemi riguardanti l'educazione strumentale; e sono stati analizzati soggetti di differente età e gruppi di differente livello di competenza (dal bambino in età prescolare al musicista di professione). Un filo conduttore è stata l'analisi critica del senso comune e la riflessione sulle pratiche educative in tutti i livelli di istruzione. La metà delle ricerche esposte erano prodotte da un team di ricercatori e alcune erano state svolte da co-autori di diversa nazionalità.

Di particolare importanza è stata la presenza di quattro accademici africani che ha portato testimonianza della crescita in ambito di ricerca musicale in Sud Africa, dimostrando la realizzazione degli intenti dell'ISME. Nello scorso decennio infatti molti ricercatori ISME hanno visitato paesi del Sud Africa e dell'America Latina per incoraggiare lo sviluppo della cultura e della ricerca musicale in questi paesi.

Durante il ventesimo Seminario di Ricerca sono stati istituiti sei RAGs: commissioni regionali costituite da tre o quattro accademici responsabili dello sviluppo e della promozione della ricerca nell'ambito dell'educazione musicale, che si fanno portatori della cultura, della diffusione e dello scambio di informazioni mantenendo ed esaltando la ricchezza data dalle diversità culturali di ogni paese. I RAGs rappresentano quindici paesi nel mondo.

Come è stato dimostrato anche in quest'ultimo Seminario di ricerca, l'ISME si pone come ponte tra gli interessi specifici dei vari gruppi di ricerca e la comunità globale dell'educazione musicale. La tradizione dell'ISME a livello locale, regionale e internazionale è quella di un'istituzione di riferimento per la diffusione, lo scambio e l'unione dei dati raccolti dai ricercatori di tutto il mondo, promuovendo il dialogo tra la scienza e la pratica, nell'intento di unire le due prassi di ricerca e azione sul campo, costruendo un dialogo e un processo di comunicazione tra coloro che fanno della ricerca in ambito musicale una professione e coloro (musicisti e insegnanti) che non se ne occupano. L'ISME si propone di coltivare le curiosità e le forze di tante piccole individualità unendole in un gruppo interculturale e dagli interessi multidisciplinari sotto l'ala della ricerca, allo scopo di aumentare la possibilità di ciascuno di sviluppare al massimo le proprie potenzialità musicali.

Letizia Ragazzini

26° Convegno dell'ISME

Dall'11 al 16 luglio scorso a Santa Cruz, città principale dell'isola di Tenerife e capitale delle Canarie, si è svolto il 26° Convegno dell'ISME (International Society for Music Education) che è stato anche l'occasione per celebrare i 50 anni dell'associazione, fondata nel 1953.

La conferenza internazionale si è svolta nel nuovissimo auditorium di Santa Cruz, capitale dell'isola. "World of sound to discover" è stato il tema unificante di tutti i lavori a vario modo presentati durante la conferenza internazionale, tema che assume un connotato particolare proprio a Tenerife, area ricca dal punto di vista etnico e culturale.

I lavori iniziavano ufficialmente ogni giorno alle 9.00 con le prolusioni di diversi relatori, membri storici dell'ISME, su temi di carattere generale: la figura del musicista nell'era tecnologica, l'improvvisazione e i suoi usi non solo nella didattica ma anche come forma d'arte, le potenzialità formative dell'esperienza musicale dal punto di vista antropologico. Nella mattinata seguivano quindi i momenti propri della vita associativa (presentazione e approvazione del bilancio, votazione dei candidati per l'elezione dei rappresentanti nel consiglio direttivo, relazioni sull'attività biennale delle commissioni operanti nell'ambito dell'ISME). Dal primo pomeriggio fino a sera invece si potevano seguire i numerosissimi workshop, le tavole rotonde, le relazioni o prendere visione dei poster esposti sugli argomenti più disparati: dall'organizzazione scolastica per la formazione musicale a Hong Kong, alle metodologie didattiche usate con studenti affetti da ipoacusia in Spagna, dai ritmi brasiliani per un approccio innovativo al canto corale a un progetto di ricerca e di formazione a distanza di docenti di musica attraverso la rete in Finlandia.

Durante la pausa pranzo e dopo cena nelle due sale principali si sono esibiti artisti da tutto il mondo nelle formazioni più diverse: dai cori di voci bianche alle orchestre sinfoniche, dai gruppi etnici ai solisti fino ad arrivare alla musica elettroacustica e audiovisuale. Sono stati giorni molto intensi in cui la sovrapposizione di proposte è stata tale da costringere i partecipanti a spostamenti velocissimi per poter prendere visione almeno di una minima parte di esse.

Personalmente abbiamo cercato di seguire soprattutto i lavori che riguardavano la formazione degli insegnanti, le innovazioni metodologiche e didattiche per la scuola e la pratica corale ma il ventaglio dell'offerta toccava anche la didattica degli strumenti, le nuove tecnologie nell'educazione, la musica etnica, la multi e interdisciplinarietà della musica, i progetti legati al paesaggio sonoro, il jazz, musica e medicina, la musicoterapia, i metodi tradizionali (Orff, Dalcroze, Kodaly, Curwen), la programmazione neuro-linguistica e molto altro.

Molto numerosa la rappresentanza spagnola e sudamericana (la seconda lingua della conferenza era lo spagnolo) ma altrettanto numerosa quella anglosassone; assente invece il Medio Oriente musulmano e l'area indiana. Non molti gli italiani presenti: Johannella

Tafari (presidente della Commissione Ricerca dell'ISME e appassionata rappresentante del nostro paese da tempo), Anna Rita Addessi con un paper sulla formazione degli insegnanti, Andrea Sangiorgio che ha presentato un e-poster e un workshop sulla creatività attraverso il ritmo e le scriventi con una ricerca empirica sullo stato della musica nella scuola d'infanzia italiana. È stato molto interessante osservare il fermento in ambito scientifico e musicale presente nelle diverse aree geografiche e verificare che le problematiche relative all'educazione musicale, in particolare nelle scuole di base, sono molto simili. In questo senso deve essere sostenuta e potenziata la possibilità di diffondere e mettere in rete gli sforzi compiuti da varie parti per migliorare la qualità dell'insegnamento musicale e la ricerca non può continuare a essere frammentaria, circoscritta e disorganica, ma deve necessariamente collocarsi in un contesto ampio, capace di divulgare i risultati più interessanti conseguiti. Nell'ambito delle nuove tecnologie, ad esempio, è stato presentato come straordinariamente innovativo l'utilizzo della videocamera a scuola, attività che nelle nostre scuole si pratica già da tempo.

I docenti universitari, che gremivano le fila dei partecipanti, si occupano di didattica della musica a livello per lo più teorico e a volte risultavano un po' scollegati dalla realtà didattica delle scuole: pochi erano gli insegnanti presenti, con la conseguente mancanza dell'anello di congiunzione con il mondo operativo della scuola. Molti sono stati a nostro avviso i fattori deterrenti alla partecipazione tra cui il costo assai elevato.

Cosa abbiamo riportato di questa esperienza? Sicuramente i suoni, i colori, i volti, accanto ai molteplici e multiformi stimoli raccolti, alla dimensione internazionale dell'evento, alle relazioni umane e professionali che si sono intrecciate, ma anche la consapevolezza che ci sarebbe piaciuto partecipare a esperienze più concrete e significative, magari attraverso un servizio di *orienteeering* nel mare magnum in cui ci siamo trovate, qualche strumento di lavoro in più o del materiale musicale invece di soli abstract.

Chi da anni partecipa a queste manifestazioni si sente chiaramente a casa propria, tra amici con cui si sono condivise esperienze e conquiste, e questo crediamo sia l'aspetto più umano e gratificante, che accompagna fortunatamente l'attività di ricerca e di studio; chi invece ha come obiettivo primario quello di ampliare i suoi orizzonti formativi e didattici, rischia di trovare disorientante l'organizzazione della conferenza: per non veder svanire energie e risorse con poco risultato, dovrebbe essere messo nelle condizioni di poter individuare con sicurezza ciò che è più consono ai propri interessi.

Ci auguriamo che nel luglio 2006, quando l'appuntamento sarà in Malesia, ci possa essere ancora più musica, colore e creatività, ma anche concretezza e attenzione per le diverse tipologie di partecipanti.

Azzolin Silvia, Restigian Emilia

Per un'estetica del paesaggio sonoro

MARCELLO SORCE KELLER

L'ascolto venne considerato problematicamente per la prima volta da Hugo Riemann. Egli sostenne per primo che l'ascolto musicale: «non consiste solo nel registrare passivamente l'effetto dei suoni con l'apparato uditivo, ma nell'attivarsi delle funzioni logiche dello spirito umano» (*Über das musikalische Hören*, 1873). Riemann, naturalmente, non considerò l'ascolto involontario o quello imposto che all'epoca non costituivano un grosso problema. Certamente suoni e rumori indesiderati hanno spesso dato fastidio, anche in passato. Ma quando leggiamo che a Virgilio, Cicerone, Lucrezio non piaceva il rumore prodotto dalla sega, strumento allora relativamente recente, ci viene da sorridere, dato che oggi siamo confrontati con esperienze acustiche ben più invasive e traumatizzanti.

Il libro di Maurizio Disoteo, che affronta i problemi dell'ascolto da numerosi e spesso inusuali punti di vista, ci aiuta a trovare il senso delle esperienze acustiche e musicali che la vita ci offre, e tra queste ci sono naturalmente quelle che consapevolmente cerchiamo e coltiviamo e che devono convivere con quelle altre che semplicemente ci vengono dall'ambiente e che in qualche caso subiamo. Ma un senso lo hanno comunque tutte, perché dove c'è suono c'è vita. Le forme del suono, la posizione delle sue fonti ci dicono sempre qualcosa su come la vita è organizzata ed esperita. Naturalmente il suono prodotto dal vivere sociale ha pure un riflesso sulla coscienza e consapevolezza individuale, sia che noi si sia in grado di filtrare e relegare parte di questi suoni al di sotto della nostra soglia di attenzione sia che, invece, il loro carattere sia tale da rendere ogni filtraggio inefficace.

Un libro che affronti questioni simili è chiaramente inusuale e può nascere solo da un vasto orizzonte di letture e di esperienze musicali, ed è un libro non facile da classificare nelle tradizionali nicchie. Non è un libro di musicologia, o almeno non nel senso in cui lo sono quegli studi che con un poderoso apparato filologico ricostruiscono la storia degli starnuti di Schubert. Non è nemmeno un lavoro di etno-musicologia, certo non di quella che produce ricerche sulla morfologia del piffero irlandese, peraltro anche utili. Non è nemmeno un libro di pedagogia o didattica, perlomeno non in forma esplicita, anche se appare subito dalle prime pagine che la didattica e la pedagogia della musica sono il centrocampo degli interessi dell'autore. Lo stesso titolo è un po' disorientante e potrebbe fare pensare a qualcosa di collegato alla cosiddetta New Age, ma poi scorrendo l'indice si vede che non è così e se ne comprende la ragione e il senso.

C'è un'introduzione, poi quattro capitoli separati da interludi e un postludio. Interludi e postludio contengono citazioni e poesie collegate in modo a volte tematico e a volte semplicemente umorale al contenuto dei capitoli seguenti o precedenti. L'introduzione spiega subito come l'autore voglia ripensare, inquadrare, comprendere l'intera gamma delle proprie esperienze sonore, senza escludere nulla, dalla musica alla non-musica. È infatti poi, su questo sfondo di ripensamento autobiografico che si sviluppa il tutto con una serie di questioni e argomenti assai stimolanti. Per esempio, tra i primi, quello delle esperienze sonore prenatali e post-natali e il loro contributo alla formazione di un primo

strato di memoria, il paesaggio sonoro quotidiano e il rapporto con le esperienze vive.

Particolarmente attraente è il terzo capitolo "Le condizioni dell'ascolto". Molto si è scritto infatti sulle questioni dell'ascolto (formale, strutturale o sinottico, atmosferico, emotivo, solfeggistico, regressivo, preoccupato, con la testa tra le mani ecc.). Molto meno si è trattato delle condizioni pre-date dell'ascolto (sale da concerto, radio, Tv, stereo, cuffia, automobile) e sono condizioni che hanno una importanza. Poco giova parlare di guida all'ascolto genericamente quando, come dice Disoteo: «In realtà, si dovrebbe oggi parlare di ascolti piuttosto che di ascolto, pensando a quanto siano diverse nel nostro mondo le situazioni in cui ascoltiamo la musica. Il concerto non è, o non è più, la sola occasione per l'ascolto della musica: ora esiste l'ascolto privato, riservato, che si fa da soli tramite un disco o persino con una cuffia che ci isola dal mondo. Ma esiste anche l'ascolto di musica che non abbiamo scelto autonomamente, come quello che proviene da una radio. Ancora, le modalità d'ascolto di un concerto di musica classica, di uno di musica contemporanea o di uno rock sono piuttosto diverse, così come non è la stessa cosa ascoltare nel chiuso della propria casa (ma in quale locale? Lo studio, il salotto, la camera?) un concerto barocco o un disco di hard rock» (p. 83). È proprio vero che quello del contatto tra la musica e il suo ascoltatore è un terreno talmente interessante e fertile di riflessioni da essere, probabilmente, inesauribile. Tanto ci siamo interessati finora, con la storiografia musicale, della genesi delle "opere" e molto poco su come esse navighino nella storia e approdino quindi alla consapevolezza di generazioni successive. Altrettanto poco sappiamo su come sono ascoltate, su cosa sentiamo realmente in queste musiche a seconda del come e del dove. Sono queste le questioni che, quando diventano oggetto di riflessione e indagine trasformano la musicologia in una vera e propria scienza sociale.

Nel capitolo quarto si affrontano poi le questioni della temporalità in musica (del sentimento del tempo quindi) e del suo rapporto con le emozioni. Non siamo di fronte, come potrebbe quasi sembrare, a una ripresa delle teorizzazioni iper-romantiche sull'ascolto di Anton Friedrich Justus Thibaut (*Über Reinheit der Tonkunst* 1825), ma di una serie di riflessioni su come una percezione del tempo alterata da esperienze sonore non può che tradursi in qualche modo sul piano emotivo di chi questa esperienza contribuisce a crearla o si trova coinvolto a viverla. Quella del tempo è sicuramente la meno studiata delle due dimensioni principali del fenomeno musicale; i teorici si sono sempre primariamente occupati delle altezze e, in definitiva, sembra proprio che sia più facile per tutti noi parlare di musica in termini spaziali che non in termini temporali; come se il fenomeno si manifesti in uno *stato* anziché tramite un *processo*. Se la musica viene vista e analizzata come un reticolo di relazioni logiche, allora è chiaro che la sua dimensione temporale sembra divenire quasi irrilevante.

Ma se invece diamo la precedenza alla temporalità rispetto alla dimensione diastematica, allora è quasi come scoprire la faccia nascosta della luna. Aggiungerei anche che è logico assumere che nella musica si ritrovino le concezioni e le percezioni del tempo delle diverse culture. Per esempio, il sistema tonale mette in scena una concezione del tempo legata all'idea di un progresso lineare verso un punto di attrazione; tanto è vero che concetti come quelli di sviluppo, di risoluzione, di punto culminante sono ben rappresentati dal progredire della musica verso il punto di attrazione costituito dalla tonica. Ma non è certamente così nella musica indiana o nel gamelan di Giava e Bali.

Cosa è dunque, in conclusione, veramente, questo lavoro di Maurizio Disoteo? È un percorso a tappe, in cui l'autore si guarda intorno e riflette sul panorama sonoro del proprio tempo e, mentre

lo osserva ripensa, in chiave quasi autobiografica, alle esperienze musicali raccolte nel corso della vita e a come queste esperienze si collochino, si colleghino, diano significato, o per lo meno una chiave interpretativa alle realtà musicali del presente. Si avverte bene che l'osservazione del panorama sonoro contemporaneo alla luce delle esperienze di ascolto acquisite nel corso degli anni è prodotta da qualcuno che, dopo avere più o meno seguito le strade consuete che immettono nel mondo della musica, se ne è poi distaccato per procedere autonomamente.

Il desiderio di parlare di educazione musicale agli educatori musicali viene quindi da un autore che in certa misura sente il desiderio di condividere con altri l'avventura intellettuale ed emotiva che per lui è stata l'educarsi, l'autoeducarsi alla musica, una autoeducazione che lo ha portato a progressivi allargamenti di orizzonte.

Ci troviamo quindi di fronte a un autore che ascolta di tutto perché da molto tempo ha abbandonato gli schemi classificatori che per osmosi assorbiamo dall'ambiente già in giovane età. Per Disoteo la distinzione tra musica classica, jazz, contemporanea, repertori extraeuropei, pop e rock non ha davvero una reale rilevanza se non, immagino, quando va in un negozio di dischi e deve quindi usare queste etichette, se vuol trovare quello che cerca (viene in mente a questo proposito la dichiarazione di Nigel Kennedy, quando disse che i dischi dovrebbero essere classificati solo in base all'autore e all'esecutore).

Gli orizzonti che il suo libro considera sono quindi molto lontani da quello che Giordano Montecchi ha recentemente definito «quel tradizionalismo con striature fondamentaliste che è tanto caro alle istituzioni, incentrato sulla venerazione di un canone d'arte tempestato di diamanti, e attorno al quale, relegata in appendice, si stende la rumorosa giungla dell'etnico, della non-arte, del consumo e della pattumiera globale» (*Il Giornale della Musica*, dicembre 2004, p. 2). Finalmente. Del resto,

nientemeno che Igor Stravinsky all'inizio della sua *Poétique musicale* (Paris, 1942) dichiarò di essere stato influenzato da tutta la musica udita, sin dagli anni della prima infanzia, senza alcuna eccezione – compresi i suoni e rumori più banali e volgari. Perché non dovrebbe essere così per ciascuno di noi?

Alla domanda, chi possa con profitto e piacere leggere questo libro, io direi, tutti: ma forse non proprio tutti. Chi sia legato alla vecchia idea che il far musica sia (o debba essere) un processo lineare in cui un oggetto sonoro viene progettato da qualcuno, perché sia di volta in volta ricostruito da un altro fedelmente al progetto, al fine di renderlo udibile a un pubblico disposto ad ascoltare immobile in reverente silenzio, si troverà probabilmente a disagio.

Il discorso di Disoteo, a poco a poco, mette bene in luce come non sia realmente così o come lo sia solo in casi limite che probabilmente sono il residuo storico di un'estetica (quella romantica) che non può pretendere di sopravvivere indefinitamente. Si tratta di una estetica che si applica al concetto di arte musicale sviluppatosi in Occidente tra Sette e Ottocento e che non può spiegare un fenomeno globale come quello del far musica che si produce in una miriade di forme differenti secondo luoghi e stagioni. Ancor meno può spiegare e aiutarci a capire, come noi viviamo quotidianamente la musica, la non-musica, il rumore e le contaminazioni e compenetrazioni intenzionali, casuali e inevitabili tra questi ambiti.

Maurizio Disoteo, *Il suono della vita. Voci, musiche, rumori nella nostra esistenza quotidiana*, Roma, Meltemi Editore, 2003, pp. 162.

SIEM – CORSI INTERNAZIONALI DI FORMAZIONE E AGGIORNAMENTO DI DIDATTICA MUSICALE – ESTATE 2005

Lerici 11 / 16 luglio – XXXVI STAGIONE

MUSICA DA 0 A 3 ANNI

Johannella Tafuri (docente di Pedagogia musicale per il corso di Didattica della musica, Conservatorio di Bologna)
11 / 16 luglio – ore 9.00 / 12.00 (18 ore)
per educatrici/educatori di asilo nido e scuola dell'infanzia

MUSICA DA 3 A 6 ANNI

Johannella Tafuri
11 / 16 luglio – ore 15.00 / 18.00 (18 ore)
per educatrici/educatori di scuola dell'infanzia

PERCORSI CREATIVI MUSICALI PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Elita Maule (docente di Storia della musica per Didattica, Conservatorio di Bolzano; docente di Musica e Comunicazione sonora e Didattica della Musica, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bolzano)
11 / 12 / 13 luglio – ore 9.00 / 12.00 o 15.00 / 18.00 (9 ore)
per docenti di scuola dell'infanzia e primaria di area musicale e linguistica (lingua veicolare e lingue comunitarie), operatori musicali, docenti di sostegno, conduttori di laboratori linguistici, mediatori culturali

ATTIVITÀ INTEGRATE – COSTRUIRE UNA PERFORMANCE A PARTIRE DA CORSI INTERDISCIPLINARI

Ciro Paduano (operatore musicale, formatore ai corsi nazionali di aggiornamento sulla metodologia e pratica dell'Orff Schulwerk, Roma)
14 / 15 / 16 luglio – ore 9.00 / 12.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria, operatori musicali

BIANCO, ROSSO E NERO

Ciro Paduano
14 / 15 / 16 luglio – ore 15.00 / 18.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria, operatori musicali

MUSICA E ARTI VISIVE TRA DIMENSIONE ESTETICA E ESPERIENZA EDUCATIVA METACOGNIZIONE, NARRATIVITÀ E PENSIERO METAFORICO NELLE PRATICHE DI PRODUZIONE E DI RICEZIONE DEI LINGUAGGI DELL'ARTE

Marco Dallari (docente di pedagogia generale, Università di Trento)
Paolo Perezani (compositore, Conservatorio di Mantova)

11 / 12 / 13 luglio – ore 9.00 / 12.00 o 15.00 / 18.00 (9 ore)
per docenti delle discipline musicali e artistiche di scuola secondaria di 1° e 2° grado

IL TEATRO DEI SUONI – TEATRO MUSICALE PER GIOVANI STRUMENTISTI

Antonio Giacometti (docente di composizione, Istituto Musicale Pargi-giato di Modena)
Lorenzo Ricci (attore, Bologna)
11 / 16 luglio – ore 9.00 / 12.00 o 15.00 / 18.00 (18 ore)
per docenti di musica e di strumento di scuola secondaria di 1° grado, docenti di scuole di musica, docenti di scuola primaria in possesso di competenze musicali

LA LEZIONE COLLETTIVA DI PIANOFORTE

Annibale Rebaudengo (docente di Pianoforte – Conservatorio di Milano)
11 / 16 luglio – ore 9.00 / 12.00 o 15.00 / 18.00 (18 ore)
per docenti di Pianoforte di ogni ordine di scuola, studenti dei corsi di Didattica della musica e di Pianoforte a indirizzo didattico

MUSICA&MOUSE: LA MUSICA È CONCRETA

Roberto Neulichedl (docente di Pedagogia musicale per il corso di Didattica della musica, Conservatorio di Alessandria)
11 / 12 / 13 luglio – ore 9.00 / 12.00 o 15.00 / 18.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria e secondaria di 1° e 2° grado e operatori musicali in possesso dei minimi rudimenti informatici (saper muovere il mouse, aprire e salvare file, passare da una finestra ad un'altra...)

APRÈS – M.I.D.I.: SUONO EX MACHINA

Roberto Neulichedl
14 / 15 / 16 luglio – ore 9.00 / 12.00 (9 ore)
per docenti di scuola primaria e secondaria di 1° e 2° grado e operatori musicali in possesso delle basilari conoscenze d'informatica musicale (formati audio, tecniche di registrazione e trattamento ed editing del suono) ed eventualmente aventi frequentato il corso di livello base

Info: tel. 0187.520336 – 349-3260739 – siemcorsilerici@libero.it

Marsala 25 / 30 luglio

II CONVEGNO MARE-MUSICA

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

CANTANDO IL MONDO

Elisa Poidomani (docente di Direzione di coro per Didattica – Catania)
25 / 27 luglio, ore 9.00 / 13.00 (12 ore)

SPARTITO PERSO

Daniele Vineis (Percussionista, esperto di musica del '900 – Torino)
25 / 27 luglio, ore 16.00 / 20.00 (12 ore)

IL RICHIAMO DEI TAMBURI DEL NORD

Harri Setala (insegnante di musica, fondatore del FINNISH ORFF EDUCATION CENTRE 2000 – Kotka Finlandia)
28 / 30 luglio, ore 9.00 / 13.00 (12 ore)

MUSICA in MOVIMENTO

Maria Grazia Bellia (docente presso le Scuole Popolari di Musica di Testaccio e di Donna Olimpia – Roma)
28 / 30 luglio, ore 16.00 / 20.00 (12 ore)
(Questi quattro corsi costituiscono insieme la prima parte del Percorso di Formazione per Operatore Musicale biennale ma possono anche essere frequentati singolarmente).

SEMINARI TEMATICI

IL LINGUAGGIO DEL CORPO

DANZE DEL MEDITERRANEO E OLTRE

Marcella Taurino (insegnante, esperta in direzione corale, danza e uso del movimento – Bari)
26 / 30 luglio, ore 9.30 / 13.00 (18 ore)
per docenti di ogni ordine di scuola, operatori musicali

PIANOFORTE PER BIMBI

Kim Monica Wright (pianista, pedagogista, musicoterapeuta, fondatrice a Udine dell'Accademia musicale LITTLE PIANO SCHOOL – California)
25 / 30 luglio, ore 16.30 / 19.30 (18 ore)
per insegnanti di pianoforte per la prima infanzia, insegnanti di prope-
deutica musicale, pianisti musicoterapeuti

Informazioni: tel. 0923.716442/997311 – 091.524239 – 339.7513331
360.295242 – paula.f@inwind.it – prinziavall@tin.it

Città di Fermo 1 / 14 agosto 2005

CAMPO MUSICALE INTERNAZIONALE "MARE E MUSICA"

Organizzato dalla Gioventù Musicale d'Italia
con la collaborazione della Siem
Corsi di didattica e di pratica musicale per insegnanti,
animatori, studenti

Docenti: **Francesco Bellomi, Carlo Delfrati, Emanuela Perlini, Giovanna Sorbi, Tullio Visioli, Davide Zambelli**
Direttore dei corsi: **Carlo Delfrati**

Info: sul sito www.jeunesse.it si possono consultare i programmi dettagliati.

Gioventù Musicale d'Italia. Sede centrale: tel 02.894.00.848.

Fax: 02.581.036.97. E-mail: info@jeunesse.it

Sede di Fermo: tel./fax 0734.22.48.48. E-mail: gmi.fermo@libero.it

Châtillon 19 / 28 agosto

CLUSTER 2005 – VACANZA STUDIO

per allievi di scuola media a indirizzo musicale, scuole popolari
di musica, corsi inferiori di Conservatori e Istituti musicali,
amatori giovani e adulti

Con il patrocinio della SIEM – Regione Autonoma Valle d'Aosta – Comune
di Châtillon e di Saint-Vincent – Comuni di Torgnon e Antey St André

Docenti: **Mariateresa Lietti, Luca De Marchi, Daniela Priarone, Luciano Meola, Alberto Mandarini, Gianni Nuti, Lucia Pizzutel, Marco Silletti, Mariangela Arnaboldi, Marco Giovinazzo, Mauro Gino, Claudio Dina, Paola Roman, Gianpaolo Bovio.**

Info: tel. 347.9928595 – www.clustervda.org – cluster.aosta@libero.it

“Forme” della musica e educazione al comprendere

MAURIZIO DELLA CASA

Che cosa si deve intendere per forma musicale? In che misura il riconoscimento della forma contribuisce alla comprensione di un brano? Quali sono le tattiche e le strategie educative per insegnare a costruire, nelle esperienze di ascolto, una rappresentazione della sua organizzazione formale che permetta di non smarrirsi nel flusso irreversibile degli eventi sonori? Sono queste, principalmente, le domande cui il volume che qui si presenta cerca di dare risposta, affrontando gli interrogativi da un ventaglio di prospettive (musicologica, psicologica, didattica) che nella reciproca interazione gettano più di una luce su uno dei nodi più problematici, e forse meno approfonditi, della educazione musicale.

Sappiamo che il concetto stesso di “forma”, di per sé, non è definito in modo univoco, ma si presta a interpretazioni variabili: ora ristrette (la forma come struttura, o macrostruttura, come si usa dire negli studi di analisi del discorso), ora più estese e inclusive (la forma come insieme di elementi strutturali, tematici, tonali e retorici, come Baroni precisa nel suo saggio). E se già su questo punto il didatta è chiamato a decisioni difficili, le cose si complicano ulteriormente, rispetto a quanto avviene nella lettura di un testo scritto, dovendosi affidare esclusivamente al riconoscimento percettivo della forma, ossia all’ascolto (che è poi la modalità ricognitiva utilizzata dai comuni mortali che non sono passati per le aule dei conservatori). Un processo cognitivo non agevole e soprattutto faticoso, che gli allievi saranno disposti ad affrontare solo se ripagante. Nasce di qui la necessità di un insegnamento non “formalistico” della forma, di cui

deve essere chiara la correlazione con lo sviluppo della comprensione e delle capacità interpretative, e che deve far leva, come sottolinea la curatrice Rosalba Deriu, su approcci educativi che motivino, orientino e supportino il lavoro degli studenti.

Ma vediamo di ripercorrere, più da vicino, i contenuti del libro, esaminando in sequenza i cinque saggi che lo compongono.

Nel primo scritto (*La forma musicale dal punto di vista analitico*), Baroni traccia un *excursus* calibrato ed essenziale del concetto di forma in musica, non privo di annotazioni sulle possibili implicazioni didattiche. Premesso che il concetto specifico di forma è tipico della cultura occidentale, ossia di una tradizione musicale che si pone fini squisitamente estetici, Baroni passa in rassegna diverse tipologie formali, distinguendo due classi generali: quella delle forme organizzate da fattori ed

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Liora Bresler, “Out of the trenches: the joys (and risk) of cross-disciplinary collaborations”, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 152, 2002, pp. 17-39

Questo saggio ripropone un intervento presentato nel corso della Venticinquesima Conferenza Mondiale dell’Isme (tenutasi nel 2002 a Bergen) da Liora Bresler, autorevole studiosa dell’Università dell’Illinois dedicata da tempo a ricerche nell’ambito della didattica delle arti. Il comitato organizzatore del convegno aveva chiesto alla studiosa di rispondere alla seguente domanda: come è possibile fare in modo che persone con professioni, ideologie e aree di interesse diverse interagiscano e lavorino insieme nell’ambito del curriculum scolastico?

La risposta a tale domanda è articolata in quattro momenti: innanzitutto vengono presentati alcuni esempi di progetti basati sull’integrazione di diverse arti sviluppati in scuole elementari e secondarie statunitensi; in secondo luogo vengono prese in considerazione due delle cause principali che spingono gli insegnanti di musica a non cercare forme di collaborazione: il concepire la musica come un insieme di oggetti (e non come un insieme di esperienze socio-culturali) e l’essere sottoposti a pressioni istituzionali interessate solo a far realizzare agli studenti particolari prestazioni parcellizzate; si passa poi a indicare quali vantaggi possano essere tratti dagli insegnanti e dagli studenti di musica che partecipano a progetti nei quali si realizza una collaborazione interdisciplinare; infine ci si concentra sui tipi di interazione che favoriscono la realizzazione di tali progetti, soffermandosi soprattutto sulle relazioni che l’autrice del saggio descrive sulla base del concetto, da lei coniato, di «zone di pratica trasformativa», che corrisponde sostanzialmente a quanto avviene quando nel corso di una collaborazione ogni soggetto contribuisce con la propria specificità allo sviluppo degli altri soggetti coinvolti.

esigenze esterne, e quella delle forme che nascono invece da una esigenza interna, di natura espressiva. Appartengono alla prima categoria le musiche *gestuali*, che stimolano i movimenti di chi deve danzare o marciare: forme dagli schemi sonori ben identificabili, che si prestano particolarmente alla analisi didattica. Si possono ricordare, pure, le forme vocali «assoggettate alla parola», ove la musica ha la funzione di abbellire e rendere più ricca la componente verbale, ma non di sostituirla (come avviene nel canto gregoriano o nel recitativo): ed è ovvio che è qui la sintassi verbale, in linea generale, a modellare la forma.

Diverso è il caso delle musiche vocali in cui si realizza una complessa negoziazione fra le esigenze della espressione musicale e quelle delle parole, o in cui addirittura queste ultime sono usate come materiale da costruzione di strutture che si impongono al testo. Siamo qui nell'ambito della seconda delle classi sopra indicate, cui appartengono le forme strumentali del Seicento e del Settecento (che nascono dalla defunzionalizzazione di generi vocali come la polifonia o l'aria operistica, nonché di modelli di danza). Con la musica strumentale si afferma l'idea che una composizione è contrassegnata da unitarietà e coerenza, e la forma si va definendo come fenomeno complesso costituito di quattro elementi essenziali: la divisione in parti, la elaborazione tematica, la tonalità, la retorica (ossia il gioco delle tensioni e delle attese, nonché la funzione discorsiva degli episodi: inizio, fine, raccordo, coda ecc.). Questi aspetti, tuttavia, non sono facilmente percepibili, secondo Baroni, da studenti senza preparazione specifica: si pensi alla analisi tematica, o alla trama di tensioni e di culmini in opere ove si fa uso di particolari espedienti stilistici.

Dalle forme classiche codificate e corrispondenti, nella loro aderenza alla tradizione, a una ideologia di staticità sociale, si passa nel secolo XIX, a forme in cui prendono sempre più spazio la trasformazione (si veda la forma sonata)

e l'innovazione. L'esplorazione didattica, in tale ambito, diventa più difficoltosa, a parte il caso delle forme libere di natura descrittiva, ove la spiegazione della forma trova una base d'appoggio intuitiva nelle immagini extra-musicali cui la musica, in modo più o meno esplicito, rinvia.

Che dire, infine, delle musiche del novecento che negano espressamente la tradizione formale, o (come avviene in Hindemith) ne riprendono elementi privandoli però delle loro originarie motivazioni? Baroni non si nasconde le difficoltà di una attività didattica in questa direzione, pur sottolineando che è comunque utile far capire che le strutture organizzative della musica mutano nel tempo, e che fra le varie forme adottate nei secoli dai musicisti vi sono anche quelle che si propongono di azzerare gli schemi formali consolidati.

Ma come si sviluppa, nel bambino, la capacità di percepire l'organizzazione di un brano musicale? A questa domanda intende dare risposta, nel saggio che segue, Michel Imberty. Secondo lo psicologo francese, l'ascolto del bambino, nella prima infanzia, è anzitutto «un ascolto del movimento e delle sue qualità». La decodifica percettiva della musica si basa infatti su *schemi d'ordine* che permettono di comprendere il tempo come successione irreversibile di eventi vissuti nell'immediato. È un ascolto, dunque, che si organizza in base a fenomeni di intensità, di velocità, di lentezza, e non fa riferimento a elementi tematici o intervallari. Solo verso i 12 anni compaiono meccanismi cognitivi più complessi come gli «schemi di relazione d'ordine», e quindi la capacità di costruire, oltre la dinamica del tempo concreto, un presente psicologico della percezione. Il tempo, così, si formalizza divenendo uno spazio mentale in cui possono coesistere il prima e il poi, consentendo operazioni come la identificazione di relazioni organiche fra le parti dell'opera e il riconoscimento di una architettura d'insieme.

Imberty supporta la propria analisi (assai più articolata di quanto qui si possa riportare) con

i risultati di varie esperienze, e ne deriva, in conclusione, alcuni suggerimenti in prospettiva pedagogica, su cui l'insegnante farà bene a riflettere. In particolare, sino a nove anni non sarà possibile andare oltre la segmentazione del brano (che deve essere assai breve) in grandi parti, sulla base di criteri di ripetizione e contrasto, mentre le relazioni fra le diverse sezioni non potranno essere comprese e identificate prima dei dieci-dodici anni, quando il bambino ha maturato la capacità di pensare il tempo formale e narrativo. Non mancano tuttavia, a quanto mi risulta, indicazioni di uno sviluppo più precoce, che correggono le tesi piagetiane cui Imberty si richiama, come parrebbe per esempio dimostrare l'utilizzazione fruttuosa, già alla scuola elementare, delle cosiddette *grammatiche delle storie*.

Nel saggio *Dar senso alle forme*, Luca Marconi illustra una serie di percorsi didattici che permettono di cogliere alcune delle forme musicali maggiormente ricorrenti (strofiche e non strofiche, ternarie e binarie), con riferimento a brani di repertorio classico e popular. Punto di partenza del riconoscimento delle strutture, per Marconi, deve essere un processo di attribuzione di senso al brano musicale, che può consistere, a seconda dei casi, nell'assegnazione di funzioni al brano medesimo, o nella sua interpretazione mediante esperienze extramusicali espresse attraverso il linguaggio verbale, visivo o motorio. In entrambi i processi, ma specie nel secondo, il soggetto proietterebbe sulle successioni musicali schemi cinetici (il brano come percorso motorio, costituito di slanci, partenze, spostamenti...), retorici (il brano come discorso) o narrativi (il brano come racconto). Il richiamo, quanto mai opportuno, alla metaforicità dell'interpretazione musicale, nell'ottica della semantica cognitiva, dovrebbe indurre peraltro a mio parere a un ampliamento della prospettiva, con la presa in considerazione di una più estesa gamma di schemi che entrano in gioco nella comprensione musicale. Ad esempio quelli spaziali: è grazie alla proie-

zioni di tali schemi – gli *image-schemata* su cui Lakoff, Johnson e Turner si diffondono – che possiamo rappresentarci la musica come uno spazio fisico in cui gli oggetti sonori risultano orientati e dimensionati (hanno un alto e un basso, una grandezza, una massa ecc.), mentre non paiono di minor conto altri meccanismi metaforici di natura più concettuale, ad esempio quello che induce a figurarsi l'opera musicale come una costruzione architettonica. Se la metafora, per riprendere Lakoff, è uno strumento cognitivo basilare che consiste nel proiettare ciò che sappiamo di un dominio noto su un altro dominio meno conosciuto o più problematico che può essergli messo in corrispondenza, ben venga – in un'ottica didattica – qualsiasi chiave metaforica che possa favorire una interazione costruttiva col discorso musicale.

Partendo dunque da una prima attribuzione di senso al brano musicale o una sua parte, gli studenti – continua Marconi – possono cogliere attraverso la riflessione, il confronto e la discussione gli elementi costitutivi dei diversi tipi di forma musicale, sia quelli caratterizzati da una discorsività ipotattica (quindi con relazioni gerarchiche chiaramente marcate, come avviene nella sonata), sia quelli di natura più giustappositiva o parattattica, come avviene in Debussy o nella musica techno. Un riconoscimento che dovrebbe poi indurre a ripensare e arricchire, ritengo, le impressioni interpretative iniziali, in un processo di andata e ritorno. In ogni caso, si tratta di una pratica di esplorazione attiva, in cui l'insegnante non impone soluzioni, ma guida e sostiene il lavoro degli studenti.

Sugli aspetti più propriamente metodologici di una educazione al riconoscimento delle forme da parte dei bambini si sofferma, nel saggio successivo, Rosalba Deriu. Il coinvolgimento degli allievi nella esperienza di ascolto, rileva l'autrice, è proporzionale alla capacità di dar senso ai suoni, non solo mediante l'associazione a situazioni extramusicali o a proiezioni emotive, ma anche attraverso

so l'individuazione di punti di riferimento o ancoraggi che permettano di controllare il flusso sonoro, così da percepirlo come un percorso articolato e non come un indifferenziato nastro continuo. Proprio per questo, l'educatore dovrebbe fornire – sia nella fase del pre-ascolto che durante l'ascolto e il riascolto – adeguati facilitatori che possano favorire l'orientamento e la discriminazione percettiva: a partire da questa sarà poi possibile esercitare il riconoscimento consapevole delle forme.

Ma a quale accezione di forma, si chiede la Deriu, è opportuno fare riferimento, e quale approccio va adottato di conseguenza? La prospettiva più produttiva, in ambito didattico e a questo livello di

scolarità, è quella che identifica la forma con la divisione del brano in parti che sono reciprocamente relazionate, combinandosi in una mappa che guida la comprensione e attiva via via la generazione di aspettative. Approccio che mi sembra realistico e del tutto condivisibile, e non necessita di difese nei confronti di opzioni teoriche più sofisticate (si è già detto, oltretutto, della apertura e polisignificanza del concetto di forma). Il brano, dunque, viene segmentato in sezioni, utilizzando i due fondamentali principi organizzativi della identità e del contrasto: principi che poggiano su meccanismi percettivi di ordine generale e sono quindi utilizzabili anche nelle esperienze educative più precoci.

SCHEDE

Dedicata alla musica d'insieme per strumenti a fiato, *Blowin' Wind* è una nuova serie della Breitkopf rivolta ai primi anni dello studio strumentale. L'intento di questa collana è soprattutto quello di facilitare il compito degli insegnanti fornendo materiali facili e adatti ai principianti, ma soprattutto – e questa è la caratteristica peculiare di *Blowin' Wind* – estremamente agevoli da utilizzare. Ciascun fascicolo, infatti, contiene le parti già trascritte in tonalità diverse e attentamente calibrate sull'estensione e le possibilità di ogni singolo strumento.

I brani presentati in questa serie – due per ogni volumetto – possono essere realizzati da un numero di esecutori e da un organico variabili. Per ogni brano vengono offerte sette trascrizioni diverse. Oltre alla parte per il direttore, infatti, abbiamo: una versione in *mib* (per sax contralto o baritono), due in *do* (in chiave di violino per flauto o oboe, e in chiave di basso per trombone, tuba e fagotto), una in *fa* (per corno) e tre in *sib* (per sax tenore o soprano o per corno in *sib*, per clarinetto e per tromba).

Più che sull'originalità del repertorio *Blowin' Wind* punta sulla praticità dell'offerta, ma la serie è in via di ampliamento e forse qualche gradita sorpresa potranno ancora riservarcela le prossime uscite. (Donatella Bartolini)

Blowin' Wind – The Flexible Wind Ensemble, a cura di Peter Sebastian, Vol. 1 *Down by the Riverside – The Entertainer* KM 2282, euro 19,00, Vol. 2 *Greensleeves – Loch Lomond* KM 2283, euro 19,00, Vol. 3 *Capri-Fischer – Kriminal-Tango* KM 2284, euro 19,00, Breitkopf.

La Deriu riferisce quindi di una esperienza di ascolto guidato in una classe di scuola elementare, illustrandone in dettaglio le diverse fasi, gli accorgimenti via via utilizzati e i risultati ottenuti. Risultati in parte soddisfacenti, in parte (come si ammette con onestà intellettuale) deludenti: ma proprio dal riconoscimento di questa disparità di esiti e dal raffronto fra le condizioni in cui si sono svolti i rispettivi ascolti si possono trarre indicazioni di cui far tesoro. Per esempio, che le difficoltà si sono registrate laddove, in presenza di un brano musicale culturalmente distante (una *Contraddanse* di Rameau) è mancato un contesto formativo capace di motivare gli alunni e di offrire punti di riferimento capaci di suscitare aspettative e di attivare efficaci strategie di organizzazione.

Nell'ultimo contributo del volume, dal titolo programmatico *Al margine del caos: ordine, disordine, organizzazione*, Enrico Strobino e Daniele Vineis propongono un percorso compositivo costituito di vari giochi creativi suggeriti, appunto, dalle due idee-stimolo di ordine e disordine. La scrittura debordante e l'eccesso di citazioni letterarie (e non) *à la page* contrastano con il taglio misurato dei saggi precedenti. Tuttavia, al di là di un apparato giustificativo che si sarebbe preferito più parco e sorvegliato, le esperienze suggerite (dal *Gioco delle interazioni* al *Binomio fantastico*, dagli *Assemblaggi* al *Labirinto*) sono interessanti. L'idea è quella di fare musica «costruendo forme» che, senza ricalcare quelle abituali, sollecitino il piacere della scoperta e della sperimentazione.

Per concludere, se nella costruzione del modello cognitivo e affettivo mediante il quale ci rappresentiamo la musica e il suo senso (in accezione ampia) esercitano un ruolo essenziale le strutture che andiamo conoscendo e riconoscendo, nonché gli aspetti connessi delle relazioni fra le parti e della coerenza che attraversa il tutto (anche laddove è meno percepibile), lo studio e la scoperta delle forme, nella scuola, merita

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

F. Fabbro, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma 2004, pp. 156, euro 12,00.

Nella *Prefazione* l'autore, neuropsichiatra e neurologo infantile, uno dei più attivi studiosi del cervello bilingue e poliglotta, afferma: «Ho scritto questo libro pensando ai genitori e agli insegnanti che desiderano dare un'educazione plurilingue ai propri figli e ai propri allievi». Infatti fra le conoscenze indispensabili per non essere considerati degli «analfabeti del 2000» vi è quella di parlare una o più lingue straniere. È noto quanto sia faticoso apprendere le lingue straniere da adulti, mentre da bambini si possono acquisire con facilità le lingue a condizione che vengano osservate alcune semplici regole. I consigli forniti nel testo, con un linguaggio piano e comprensibile, ma rigorosamente scientifico, sono desunti da quattro ambiti della ricerca sperimentale: 1) le osservazioni empiriche dei fenomeni di acquisizione delle lingue nei bambini; 2) l'analisi dello sviluppo e della maturazione del cervello nel bambino; 3) le recenti ricerche di neuropsicologia della memoria; 4) gli studi di neurolinguistica del bilinguismo.

Si tratta pertanto di un viaggio avventuroso e affascinante (ricco di aneddoti e storie pertinenti) che mostra come le attuali ricerche sulle neuroscienze possano avere significative ricadute a livello pedagogico ed educativo.

Il capitolo sulla memoria e il linguaggio costituisce un corpus di conoscenze e di avvertenze (anche sul piano didattico) estremamente utili per capire i processi di apprendimento nella loro complessità, e mostra i legami tra pedagogia e neuroscienze. La memoria non è una funzione unitaria, ma è formata da un insieme di moduli indipendenti (come un mosaico); essa si distingue in memoria implicita ed esplicita. La prima (memoria non dichiarativa) avviene casualmente; le sue conoscenze non sono accessibili all'introspezione verbale e sono utilizzate in forma automatica: esse migliorano con la pratica. La seconda (memoria dichiarativa) viene facilitata dalla volontà e dalla focalizzazione dell'attenzione; le conoscenze possono essere recuperate intenzionalmente e descritte verbalmente; infine le conoscenze esplicite possono essere memorizzate anche dopo una sola esposizione. Il percorso si articola in tre fasi: fissazione, immagazzinamento, recupero (p. 64).

Dunque un bambino piccolo durante l'acquisizione della prima lingua associa le memorie procedurali coinvolte nell'acquisizione del linguaggio all'insieme delle memorie emozionali (implicite) inconscie che formano il suo bagaglio emozionale e la sua struttura di personalità. Sta di fatto che al di sotto degli otto anni (termine del periodo critico per l'acquisizione completa di una seconda lingua) un bambino ha già terminato lo sviluppo fonologico e morfosintattico della sua prima lingua; per questo è possibile un'acquisizione completa della seconda lingua quando non ha ancora avuto termine lo sviluppo della prima. Infatti, a circa 6-7 anni, un bambino ha già acquisito gli aspetti fondamentali del linguaggio (insieme con la prosodia, l'intonazione, l'accento, le "parole funzione" ecc.), buone capacità sensoriali e motorie, ha sviluppato adeguate modalità relazionali, interpersonali, sociali e affettive: cioè si è impadronito delle principali forme d'apprendimento implicito; inoltre manifesta sufficienti e progressive capacità attentive, introspettive e di ragionamento. Entro l'età critica,

gli individui mettono in atto schemi procedurali relativi alla prima lingua quando si esprimono nella seconda lingua; in altre parole, prima degli otto anni, gli elementi grammaticali più importanti della lingua seconda sono organizzati nelle stesse strutture nervose della prima. Questo significa che l'asilo nido e la scuola dell'infanzia costituiscono gli spazi e i tempi più idonei all'insegnamento delle lingue: i bambini piccoli acquisiscono tutti una seconda lingua con il livello di competenza fonologica e grammaticale simile a quella di un parlante nativo.

Oltre a dimostrare la comune condizione nel mondo di individui bilingui o plurilingui (la credenza che il monolinguisimo sia una condizione diffusa è il risultato di una concezione politico-pedagogica legata alla formazione degli Stati nazionali dell'Occidente) il testo offre alcuni interessanti consigli a genitori e insegnanti per una educazione bilingue precoce, sottolineando le caratteristiche della relazione educativa in rapporto all'ambiente, alle attività da proporre, alle strategie da adottare, agli atteggiamenti dell'insegnante (pp. 126-127).

Innanzitutto le lingue si imparano meglio quando non vengono insegnate ma adoperate in situazioni motivazionali adatte (questo è valido anche per insegnamenti più focalizzati come la musica o per qualsiasi altro settore di apprendimento, quando si adotti una metodologia della ricerca). In secondo luogo gli insegnanti ideali nella scuola di base dovrebbero essere di madrelingua. Ciò che va evitato è il mescolamento delle lingue: ciò suggerisce ai bambini che l'insegnante conosce la loro lingua e a livello neurofunzionale impedisce che le due lingue formino dei sistemi linguistici indipendenti, ognuno ancorato a determinate persone o a specifici contesti ludici o educativi. Anche se i fenomeni di *mixing* sono abbastanza frequenti in comunità bilingui, sono da evitare con i bambini piccoli durante la fase di apprendimento. In pratica si afferma la regola «una persona una lingua» (i due genitori parlano lingue diverse, ma sempre la stessa per ciascuno, oppure una in famiglia e una a scuola).

Un altro aspetto importante è il tempo da dedicare all'insegnamento della lingua: sono stati sviluppati programmi di "immersione", ma sembra che siano necessari almeno trenta minuti al giorno di attività nella seconda lingua. Alle scuole internazionali, dove la lingua di insegnamento è l'inglese, vanno preferite le scuole plurilingui, in cui ogni lingua ha la stessa dignità. È infatti da evitare l'idea della supremazia di una lingua e di una cultura determinata così da indurre a una svalorizzazione della lingua nazionale, con possibili ricadute negative sull'identità culturale e personale.

Quante e quali lingue si possono insegnare? L'Unione Europea prevede l'acquisizione di tre lingue, la lingua materna e due lingue straniere, senza escludere la presenza di lingue minoritarie o di differenti registri linguistici di una lingua. Per quanto riguarda la scelta delle lingue, ciò dipende dai contesti storico-culturali: genitori italiani possono auspicare che il loro figlio conosca l'inglese, mentre per dei genitori iraniani la lingua scelta potrebbe essere l'arabo. Restando alle situazioni di casa nostra, si potrebbe ipotizzare che nelle nostre scuole si scelgano due lingue straniere appartenenti a due famiglie linguistiche diverse: una lingua del gruppo germanico (in quanto l'italiano fa parte delle lingue romanze) e una lingua del gruppo slavo o ugro-finnico (tenendo conto dell'allargamento a est dell'Unione). In un curriculum formativo di sviluppo non è da trascurare il fatto che alcuni insegnamenti, siano essi più specificamente disciplinari o con connotazione espressiva, possano essere impartiti in una determinata lingua, come avviene nelle scuole europee.

una particolare attenzione. Oltre tutto, vi è una stretta associazione fra forme e generi, col che si schiude la porta a una comprensione che va oltre la singolarità dei brani e si apre alle dimensioni sociali e storiche del fare e del capire musica. Per lavorare in tali direzioni, gli insegnanti potranno trovare, in questo libro, molti spunti di riflessione, oltre a non pochi suggerimenti operativi.

Rosalba Deriu (a cura di), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, Quaderni della Siem-EDT Torino, 2004, pp. 128, euro 10,00.

LIBRI RICEVUTI

BELLIDO E., 2004, *Clarinetista autodidatta*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 2004, *Pianoforte. Sesta antologia di successi*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 2003, *Pianoforte facilissimo Vol. 2. Seconda antologia di brani facilitati*, Carisch, Milano.

CORELLI A., 2004, *Concerti grossi, op. VI, Vol.1, Concerti 1-6*. Edizione critica a cura di Nicola Reniero, Carisch, Milano.

FABBRI R., 2003, *Chitarrista classico autodidatta*, Carisch, Milano.

FABBRI R., 2002, *Divertiamoci con la chitarra. Antologia di brani facili per chitarra in versione melodica e polifonica*, Carisch, Milano.

FABBRI R., 2003, *Suoniamo la chitarra... a colori. Corso preparatorio per suonare subito con la magia musica di Harry Potter ed altre divertenti melodie*, Carisch, Milano.

MAZZEI A., 2003, *Il castello dei sogni. Primo viaggio alla scoperta della musica*, Carisch, Milano.

MAZZEI A., 2003, *Pianoforte step by step. Lo studio progressivo del pianoforte attraverso i brani dei più grandi autori dal barocco al '900*, Carisch, Milano.

RATTALINO P., 2004, *Classic & modern Piano. 20 piano pieces with simplified fingerings and dynamics*, Carisch, Milano.

ROZZI P., CHIACCHIARETTA C., 2003, *Suoniamo la fisarmonica. Metodo facile per giovani fisarmonicisti*, Carisch, Milano.

VACCA M., MARVULLI M., 2004, *13 pezzi infantili nel mondo delle fiabe. Quattro mani del musigatto*, Carisch, Milano.

VARINI M., 2004, *La chitarra solista. Un percorso dalle basi della teoria alla costruzione di un solo in 150 esempi*, Carisch.

La Siem e il Miur: gioie e dolori

ANNIBALE REBAUDENGO

La Siem si trova in una condizione particolare nei confronti del Miur; come altre associazioni è stata interpellata per avere pareri e proposte di modifica sulle indicazioni nazionali del primo ciclo, ma le sue motivate proposte, replicate più volte, per ora sono state disattese, comprese quelle che segnalavano diligentemente errori di lessico o di battitura; come altre associazioni siamo firmatari di un protocollo d'intesa con il Ministero dell'istruzione che prevede il nostro apporto sugli ordinamenti, ma al tavolo di negoziazione per valutare nel merito i nostri suggerimenti, dopo l'insediamento ufficiale, non siamo più stati invitati.

Mi trovo personalmente nell'imbarazzo di chi ha messo in moto energie professionali e intellettuali di colleghi dell'associazione che presiedo, ai quali devo comunicare che il loro lavoro chissà se e quando sarà almeno letto e discusso.

Nel contempo sono stato invitato dal Miur (formalmente non come presidente Siem, ma come esperto di formazione musicale, anche se, credo, al Ministero non sfugga il mio doppio ruolo) nel gruppo di lavoro che ha elaborato gli OSA – Obiettivi sopecifici di apprendimento – per il Liceo musicale e coreutico. Già nell'ottobre del 2001 al Miur ci fu il primo incontro tra il ministro dell'istruzione e un gruppo di lavoro, di cui facevo parte, presieduto da Guido Salvetti: avevamo la consegna di far avere al ministro un'ipotesi «per il raccordo tra l'alta formazione musicale e la formazione musicale di base». Al ministro, che ci chiese cosa pensassimo delle scuole medie a indirizzo musicale, rispondemmo: il maggior problema è che a queste scuole manca un prima e un dopo. Formalizzammo quindi un documento (dicembre 2001) che prevedeva la presenza dello studio di uno strumento fin dalla scuola primaria, nelle scuole medie a indirizzo musicale e un primo progetto di liceo musicale. Il punto di forza del documento consisteva nel curriculum verticale di musica che, dal primo ciclo, passasse al liceo musicale tenendo conto che nel conservatorio riformato l'accesso è previsto dopo la scuola secondaria di secondo grado.

La riforma, però, se da una parte ha inserito il liceo musicale e coreutico, ha dall'altra inficiato l'identità delle scuole medie a indirizzo musicale non menzionandole più, con il reale rischio di disperdere la loro identità e funzione di raccordo tra il primo ciclo e la scuola secondaria di secondo grado: potremmo trovarci da una scuola media inferiore in cui si poteva studiare uno strumento musicale inserito in un progetto organico, ma senza uno sbocco nei licei, a un liceo

musicale che non ha precedenti indicazioni nazionali; mancano infatti negli OSA del primo ciclo quelli di strumento musicale, che finora erano invece formalizzati. Costruire e distruggere ha nel mito di Sisifo un riferimento che trova la nostra associazione coinvolta in questo rapporto con le istituzioni.

La commissione sui licei del Miur ha terminato i suoi lavori nel novembre del 2004 e il 16 gennaio seguente la Siem ha emesso il seguente comunicato: «È presente sul sito il documento di lavoro del Miur che presenta i quadri orari dei futuri otto licei. Preso atto di quelli del liceo musicale e coreutico, per il quale varrà la pena soffermarsi sugli obiettivi specifici d'apprendimento quando saranno resi pubblici, la Siem esprime delusione e sconforto nel notare che non è prevista nemmeno un'ora di musica in nessuno dei licei non musicali. Nemmeno un'ora nel liceo delle Scienze umane, là dove tradizionalmente è sempre stata presente. Nemmeno un'ora nel liceo tecnologico dove, giustamente, sono presenti le "tecniche di rappresentazione grafica e comunicazione visiva". E le tecniche musicali con la relativa comunicazione musicale? Come dire che i futuri esperti di informatica sapranno come rappresentare e comunicare con i segni, ma non con i suoni. Nemmeno un'ora nel liceo artistico, mentre, giustamente, la storia dell'arte visiva è presente in tutto il quinquennio del liceo musicale e coreutico. Nemmeno un'ora nel liceo classico e nel liceo scientifico, dove persiste il silenzio della cultura musicale a fianco delle presenti culture letteraria e visiva. Non è questa la formazione del cittadino europeo che auspichiamo».

La Siem contesta al ministro dell'istruzione Letizia Moratti un miope e sordo progetto di riforma della scuola dove la musica è destinata solo ai musicisti, come se la storia dell'arte fosse destinata solo ai pittori e agli scultori. Nel contempo le università e i conservatori polemizzano tra loro su chi debba formare i futuri insegnanti di musica, ma per quale scuola, se la musica non c'è? Su quali competenze si pensa d'innestare capacità didattiche se nella formazione degli allievi, dopo la scuola media (oggi scuola secondaria di primo grado), c'è un vuoto di cinque anni di mancato ascolto dei capisaldi della civiltà musicale, mancata attività vocale o strumentale, mancata conoscenza della teoria musicale? La Siem, pur manifestando soddisfazione per la presenza del liceo musicale all'interno del progetto di riforma, ribadisce tuttavia la convinzione che è inutile formare competenti musicisti se la società italiana non sarà formata culturalmente per capire e apprezzare la musica.