

# 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 135 giugno 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; *Musica Domani*, un numero l'anno. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia – fax 00 61-8-9386 2658. Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento con carta di credito venissero accompagnati dal modulo d'iscrizione debitamente compilato e reperibile presso il sito web dell'ISME: www.isme.org/application.

## Indice

### Ricerche e problemi

- 3 Gotzon Ibarretxe, Manuela Jimeno, Jaime Berrade,  
Ana Bélen Vergara  
*Il mondo musicale dei bambini spagnoli*

### Strumenti e tecniche

- 8 Antonio Giacometti  
*Scrivere musica per ragazzi: un'esperienza di formazione*  
12 Laura Habegger  
*Apprendimenti motori e pratica strumentale*

### Pratiche educative

- 16 Lavinia Amalia Rizzo  
*Cipi, un gioco per voci, suoni, musiche, ombre*  
22 Alessandro Padovani  
*Percorsi compositivi nell'educazione musicale di base*  
26 Ivana Gianmoena  
*Giochi con la voce nella scuola primaria*

### Confronti e dibattiti

- 30 Luca Bertazzoni (a cura di)  
DIVULGARE LA MUSICA: ARTE E SCIENZA DELLA MEDIAZIONE CULTURALE  
32 Duccio Demetrio  
*La funzione pedagogica della diffusione culturale*  
34 Carlo Delfrati  
*La divulgazione musicale tra didattica e insegnamento*  
36 Franco Fabbri  
*Divulgare la popular music: un paradigma capovolto*  
38 Aldo Sisillo  
*Formazione del pubblico: il ruolo degli enti di produzione*

### Libri e riviste

- 40 Alessandra Anceschi  
*Tre condizioni per un ascolto intelligente*  
[su M. Baroni, *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, Lim]  
41 Franca Mazzoli, SCHEDE  
42 Luca Marconi, DA NON PERDERE  
43 Roberto Bolelli  
*Dar senso e valore alle esperienze epidermiche*  
[su M. Spaccazocchi, *La musica e la pelle*, Franco Angeli]  
Mariateresa Lietti, SCHEDE  
46 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA

### Rubriche

- 7 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Stecca*  
14 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *Game-lan* di Mario Baroni  
20 Emanuela Perlini, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Polska di Dalarna*  
29 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Riscopriamo stanze e angoli*  
48 Annibale Rebaudengo (a cura di), GIORNALE SIEM: *Commissioni nazionali* di Andrea Paolucci

**Hanno collaborato a questo numero:**

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Roberto Albarea      | docente di Pedagogia all'università di Udine  |
| Alessandra Anceschi  | supervisore del tirocinio, SSIS – indirizzo musica, università di Bologna                   |
| Mario Baroni         | docente di Musicologia all'università di Bologna  |
| Francesco Bellomi    | docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano                      |
| Jaime Berrade        | docente al Conservatorio e nell'università pubblica di Navarra                              |
| Luca Bertazzoni      | docente di Pedagogia musicale, Fermo  |
| Roberto Bolelli      | cantante e musicoterapista, Bologna   |
| Carlo Delfrati       | pedagogista della musica, Milano  |
| Duccio Demetrio      | docente di Filosofia dell'educ. e di Teorie e pratiche autobiografiche, univ. di Mi-Bicocca |
| Franco Fabbri        | docente di Popular music all'università di Torino   |
| Antonio Giacometti   | docente di Composizione, Modena   |
| Ivana Gianmoena      | docente di scuola elementare, Bra   |
| Laura Habegger       | pedagogista, Milano   |
| Gotzon Ibarretxe     | docente di Direzione di coro all'università dei Paesi Baschi                                |
| Manuela Jimeno       | docente di Pedagogia musicale all'università pubblica della Navarra                         |
| Mariateresa Lietti   | docente di Violino, Como  |
| Luca Marconi         | docente di Pedagogia musicale, Como   |
| Franca Mazzoli       | pedagogista, Bologna  |
| Alessandro Padovani  | formatore e ricercatore di Pedagogia musicale, Torino                                       |
| Andrea Paolucci      | docente di Educazione musicale nella scuola superiore, Milano                               |
| Susanna Pasticci     | ricercatrice all'università di Cassino  |
| Emanuela Perlini     | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona                                   |
| Annibale Rebaudengo  | docente di Pianoforte, Milano   |
| Lavinia Amalia Rizzo | operatrice musicale, Roma   |
| Arianna Sedioli      | operatrice musicale, Ravenna  |
| Aldo Sisillo         | direttore artistico del Teatro Comunale, Modena   |
| Ana Bélen Vergara    | docente di Educazione musicale nella scuola primaria, Navarra                               |
| Davide Zambelli      | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona                                   |

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

*l'evoluzione della musica*

**AMADEUS**  
amadeus l'evoluzione della musica

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

# Il mondo musicale dei bambini spagnoli

*In questo articolo si presentano i primi risultati di un progetto di ricerca spagnolo, diretto dal Dipartimento di Psicologia e Pedagogia dell'Università Pubblica di Navarra, che analizza gli ambienti di educazione musicale formale e informale dei bambini da sei a dodici anni.*

*Dall'indagine, condotta su duecento bambini navarri, emergono dati interessanti per capire in quale realtà musicale essi vivano, dentro e fuori la scuola.*

In ambito internazionale già da vari anni molti progetti, politiche educative e modelli curricolari riguardano la diversità culturale. In particolare il Canada e soprattutto gli Stati Uniti, che sono un vero e proprio crogiolo di gruppi etnici e di culture, hanno prodotto innumerevoli ricerche sulla multiculturalità (Banks, Mc Gee Banks 1999; Grant, Sleeter 1989, 1993; Larkin, Sleeter 1995). Sono state avanzate riflessioni didattiche di orientamento multiculturale anche nell'ambito dell'educazione musicale (Anderson, Campbell 1996; Elliot 1989, 1995; Lundquist, Szego 1998; McCarthy 1997; Szego 2002; Volk 1993). I materiali didattici che propongono un approccio musicale a orientamento multiculturale sono ancora più numerosi. È d'obbligo dunque menzionare la figura di Campbell, autrice di lavori che vanno dalla raccolta di materiali didattici riassunti sotto l'etichetta di *world music*, a etnografie musicali che descrivono gli usi musicali dei bambini in diverse situazioni quotidiane.

In Spagna, durante tutto il ventesimo secolo, le ricerche etnomusicologiche relative a musiche di tradizione orale sono state abbondanti. Inoltre, a partire dall'instaurazione delle Autonomie avvenuta durante gli anni ottanta, è possibile trovare diversi progetti di etnomusicologia applicata all'educazione musicale che si inseriscono nelle politiche di valorizzazione delle identità culturali locali. È negli anni novanta infatti, a seguito della riforma educativa della LOGSE,<sup>1</sup> che si sviluppano adattamenti curricolari che vanno in questa direzione. Si incontra perfino un'importante produzione di materiali didattici con una ricca presenza di musiche tradizionali, fatto che contrasta con la quasi totale mancanza di lavori che includano sistematicamente *popular music*, propria del mondo moderno.

GOTZON IBARRETXE, MANUELA JIMENO  
JAIME BERRADE, ANA BELÉN VERGARA

Attualmente, le musiche di tradizione orale convivono con la presenza massiccia della *popular music* di carattere internazionale e origine urbana; in molti casi, è possibile addirittura ritrovarle proprio all'interno di queste ultime, che utilizzano elementi provenienti dalla tradizione orale all'interno di contesti musicali e culturali del tutto differenti. D'altra parte, le musiche di tradizione orale costituiscono soltanto una piccola parte dell'insieme delle musiche con le quali i bambini costruiscono la propria esperienza quotidiana, dentro e fuori la scuola. Per questo, sono in costante aumento le voci che affermano la necessità di ampliare il modo di intendere la musica nell'educazione – una concezione che appare oggi eccessivamente restrittiva – per giungere a un modo di capire le culture musicali che risponda alla effettiva realtà vissuta dai bambini nella nostra attuale società. Nello stesso tempo si vorrebbe promuovere un'idea di società intrinsecamente interculturale che renda possibile la convivenza fra le diverse microculture o subculture musicali – con ciascuna delle quali si identificano tanto i bambini, quanto i professori e i genitori – esistenti all'interno di una più generale cultura musicale.

## L'ipotesi e gli obiettivi della ricerca

La ricerca, che è finanziata dalla *Sociedad de Estudios Vascos*, parte dall'ipotesi che la *popular music* ascoltata dai bambini navarri<sup>2</sup> nei contesti quotidiani extrascolastici e comunitari costituisca l'aspetto più importante della loro esperienza musicale. I bambini vivono sostanzialmente in due mondi separati: da una parte c'è la musica che si fa a scuola (spesso del tutto priva d'interesse per loro); dall'altra parte c'è la *popular music* che essi ascoltano e vivono fuori della scuola. Affinché la distanza fra questi due mondi si riduca è necessario dunque che i materiali curricolari siano ripensati in funzione dei tempi e delle necessità delle nuove generazioni. Si tratta di condurre innanzitutto un lavoro di comprensione e conoscenza del mondo musicale infantile da cui potranno successivamente scaturire concrete proposte d'azione.

Partendo dalla considerazione che l'indagine sui contesti di trasmissione e apprendimento della *popular music* costituisce un momento necessario per la successiva messa a punto di indicazioni curricolari efficaci, per la creazione di materiali validi e per l'uti-

lizzo di strategie didattiche adeguate, abbiamo posto al nostro lavoro di ricerca i seguenti obiettivi:

- studiare le proposte curriculari avanzate dalla amministrazione spagnola e da quella navarra in materia di *popular music* e il loro rapporto coi diversi modelli curriculari presenti a livello internazionale;
- esaminare la presenza e il trattamento delle musiche di tradizione orale nei materiali curriculari e nelle strategie didattiche utilizzati nelle scuole navarre: analizzare il tipo di interpretazione del curriculum fornito dagli autori e dagli editori di libri di testo;
- conoscere la reazione dei docenti alle indicazioni curriculari e alle proposte didattiche relative alla *popular music* e verificare la presenza di quest'ultima nei progetti istituzionali e nelle programmazioni didattiche;
- descrivere e analizzare i modi di fruizione della *popular music* da parte dei bambini navarri dentro e fuori l'ambito scolastico: in attività scolastiche ed extrascolastiche, durante il tempo libero, nell'ambiente familiare ecc.

## Il contesto teorico e metodologico

Se affrontiamo gli intenti epistemologici dell'etnografia dal punto di vista critico e applicativo, dovremmo evitare di considerare l'istituzione scolastica come l'agente privilegiato di trasformazione e cambiamento sociale e, soprattutto, dovremmo presentare le esperienze scolastiche in modo che risultino collegate al contesto culturale globale; dovremo cioè considerare il vissuto dei bambini come una realtà socioculturale che va al di là di limiti fisici propri del contesto scolastico. Per questo è necessario ricorrere a molte strategie e fare ricorso a diverse prospettive teoriche e disciplinari.

Il nostro lavoro di ricerca assume le innovazioni etnografiche proposte dal mondo etnomusicologico (Barz, G. e T. J. Cooley 1997) per affrontare le sfide educative attuali. Non bisogna dimenticare che dal punto di vista semiotico, ermeneutico e interpretativo che ha proliferato a partire dall'antropologia interpretativa di Geertz fino alla cosiddetta "antropologia postmoderna" (tra cui emergono Clifford, Marcus, Rabinow), i lavori di questi autori hanno fornito i riferimenti utili per configurare modelli di lavoro per etnografi che si occupano della scuola: questo è il caso de Velasco e Diaz de Rada (1997) o degli ultimi studi di Woods (1998).

In accordo con questo approccio etnografico all'educazione, abbiamo considerato i diversi contesti educativi in ambito musicale di tipo formale e informale nei quali vivono i bambini dai sei ai dodici anni e abbiamo usato diverse strategie di indagine: dall'osservazione non-partecipante fino ai questionari e alle interviste semi-strutturate individuali e di gruppo. Abbiamo registrato molto materiale sia in formato video che in quello audio con lo scopo di creare archivi sonori e visivi che possano essere custoditi e analizzati posteriormente.

## I primi risultati

Presentiamo qui i primi risultati dei questionari proposti nell'aprile 2003 a duecento bambini e bambine della scuola primaria<sup>3</sup> di cinque scuole della Comunità di Navarra.<sup>4</sup> Queste scuole sono state scelte in modo da rappresentare la diversità di esperienze e di vissuti culturali e socio-economici richiesti dal progetto di ricerca (insegnamento pubblico e privato, nord e sud, città e campagna). Il lavoro è stato fatto in collaborazione con gli studenti del terzo anno del corso di specializzazione in Maestro di Educazione Musicale della Università Pubblica di Navarra.

Il questionario prevedeva ventuno domande; qui discuteremo soltanto le risposte alle domande più legate al tema musicale.

La domanda sul tempo che i bambini dedicano in un giorno lavorativo e al di fuori dell'orario scolastico a ogni tipo di attività (figura 1), rivela che la percentuale maggiore nella opzione *abbastanza* (79) viene ottenuta dall'ascolto della musica. Perfino l'opzione *molto* (64) conquista la terza posizione dietro alle attività all'aria aperta e all'imparare la musica. Questo dato rivela che la presenza della musica, nelle forme del consumo passivo, è veramente importante, paragonabile solo con le attività all'aria aperta quali passeggiare o praticare uno sport.

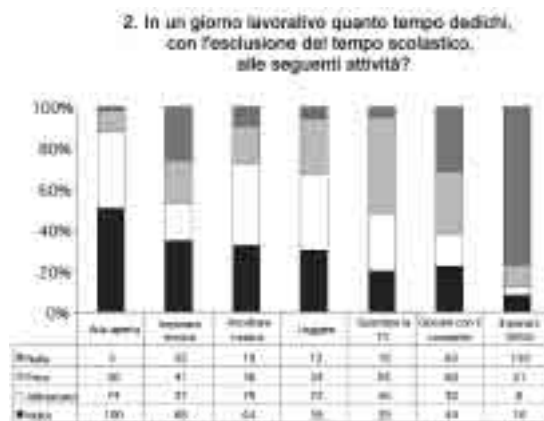


Figura 1 - Domanda 2. Quanto tempo dedichi in un giorno lavorativo, con l'esclusione del tempo scolastico a: attività all'aria aperta, ascoltare la musica, guardare la tv, giocare con il computer, imparare la danza.

L'apprendimento della musica al di fuori della scuola è praticato quasi dalla metà degli intervistati, se sommiamo le opzioni *abbastanza* (37) e *molto* (68). Questo dato è sorprendentemente alto. Possiamo metterlo in rapporto con il livello di presenza delle scuole di musica nella Navarra. Oggi ci sono più di cinquanta scuole di musiche attive nella maggioranza dei paesi di una certa importanza demografica, e due conservatori a Pamplona. Il numero degli allievi supera i diecimila con un indice di 1,9 studenti di musica ogni cento abitanti. Tenendo conto che la media europea è di 1,3%, si può dire che l'insegnamento musicale vive nella Navarra un momento molto positivo.

Per quanto riguarda la domanda relativa al tempo dedicato a guardare la tv, benché le percentuali di risposte ottenute dalle opzioni *abbastanza* e *molto* (56



e 39) siano importanti, quasi la metà degli intervistati ha scelto l'opzione *poco* (93). Questo è facilmente comprensibile se si tiene conto della quantità di attività extrascolastiche che i bambini fanno e lo scarso tempo che rimane loro per attività ludiche e di riposo in genere. Inoltre, nella domanda che indaga il tempo dedicato a giocare con il computer, l'opzione *molto* (44) supera leggermente quella ottenuta dalla stessa opzione nella domanda sulla tv: questo indica una forte concorrenza fra televisione e computer.

Quando abbiamo indagato le preferenze dei bambini rispetto ai programmi televisivi (figura 2), abbiamo scoperto che i programmi musicali presentano valori più alti perfino dei programmi sportivi. Tutto questo viene confermato dalle risposte alla domanda 13 (figura 3), dove quasi la metà dei dieci cantanti indicati come preferiti (fra loro David Bisbal, Chenoa, David Bustamante e Beth)<sup>5</sup> sono stati promossi dalla *Academia di Operación Triunfo*. Questo programma musicale organizzato come un concorso (che ha i suoi omologhi nei paesi europei e americani) viene trasmesso sul primo canale della televisione spagnola TVE. I bambini guardano il programma benchè venga mandato in onda in orari da adulti. Inoltre, i cd registrati dai concorrenti sono distribuiti in modo massiccio negli ipermercati e sono promossi attraverso concerti di massa cui i bambini partecipano con i loro genitori. Effettivamente, l'influenza della televisione sui gusti dei bambini è così alta che si può parlare di prodotti puramente televisivi.

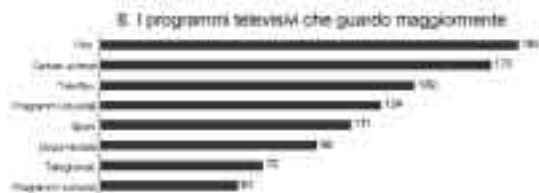


Figura 2 - Domanda 6. I programmi televisivi che guardo maggiormente (film, cartoni animati, telefilm, programmi musicali, sport, programmi culturali, telegiornali).

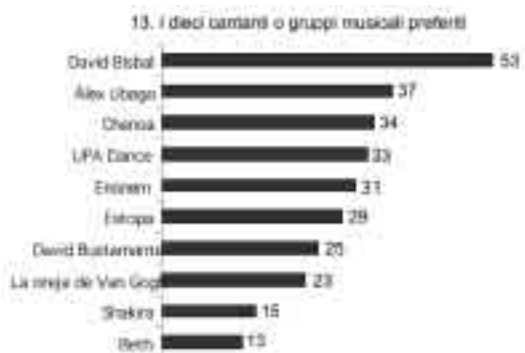


Figura 3 - Domanda 13. I dieci cantanti o gruppi musicali preferiti.

Senza dubbio, le abitudini d'ascolto dei bambini intervistati (figura 4) concordano pienamente con l'elenco di cantanti e gruppi musicali preferiti emersi dalle risposte alla domanda 13. Esiste una chiara predilezione per la musica pop e rock più commerciale.

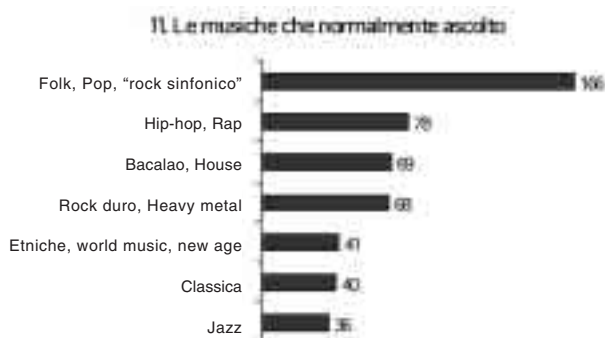


Figura 4 - Domanda 11. Le musiche che normalmente ascolto.

Così, ai cantanti precedentemente citati collegati al programma televisivo *Operación Triunfo* si aggiungono La Oreja de Van Gogh, Alex Ubago, Estopa ecc.

La domanda 11 conferma la nostra ipotesi che la *popular music* che i bambini ascoltano e vivono fuori della scuola costituisce la parte più importante della loro esperienza musicale. Basta vedere la posizione occupata dalla musica classica, il penultimo posto, prima del jazz e quasi allo stesso livello di musiche etniche, *world music* e *new age*. Il resto delle musiche popular (rock duro, heavy metal, hip-hop, rap, bacalao, house) superano ampiamente la musica classica nell'ascolto infantile.

È significativo che la scuola (figura 5) sia il luogo dove prevalentemente si ascolta la musica classica. Evidentemente, la partecipazione ai cosiddetti concerti didattici fa sì che l'esperienza musicale legata ai concerti si inserisca pienamente fra le attività che si fanno dentro la scuola. Insomma, le risposte alla domanda 12 sono coerenti con quelle fornite alle domande 11 e 13, e manifestano chiaramente la separazione esistente fra la cultura musicale scolastica (educazione formale) e quella diffusa dai media e dal mercato discografico (educazione informale).

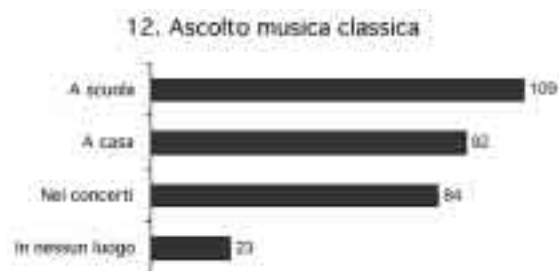


Figura 5 - Domanda 12. Ascolto musica classica (a scuola, a casa, nei concerti, in nessun luogo).

Senza dubbio, i risultati ottenuti nelle indagini non sono generalizzabili a tutti i contesti educativi e culturali; tuttavia forniscono indicazioni generali che possono essere facilmente contraddette da dati relativi a bambini che vivono in altri luoghi. In ogni caso, possono servire come un punto di riferimento importante, dato che le tendenze che caratterizzano i bambini della scuola primaria della Navarra vanno in una direzione molto definita.

## Conclusioni

I tipi di fruizione e uso della musica che emergono fra i bambini si allontanano notevolmente dalla prassi e dalle modalità stabilite dal contesto scolastico: c'è una grande distanza fra le esperienze musicali quotidiane (extrascolastiche e comunitarie) dei bambini e quelle proposte dall'ambito scolastico.

La diversità di esperienze musicali che i bambini della scuola primaria vivono si distribuisce in modo disuguale nei differenti contesti educativi. Mentre l'educazione musicale formale valuta e predilige il mondo della musica colta, i contesti educativi informali sono caratterizzati da una massiccia presenza della popular music.

L'educazione musicale informale è dominata dai *mass media* e dall'uso delle nuove tecnologie: la televisione e il computer. La televisione e i prodotti televisivi contraddistinguono nettamente la direzione delle preferenze musicali dei bambini, che appaiono dominate dagli stili musicali e dagli autori più commerciali del pop e del rock.

Bisognerebbe aggiungere che, se i repertori appartenenti alla *popular music* non sono abbastanza presenti nell'ambito scolastico, lo scarto riguarda più i materiali didattici che non i testi legislativi e la prassi docente. Si potrebbe dire che nei curricoli ufficiali (nella LOGSE del 1990 così come nella applicazione fatta dalla Comunità di Navarra nel 1992) non c'è una opposizione istituzionale esplicita fra il repertorio colto e quello popular. Al contrario, è presente una apertura e flessibilità verso l'uso di tutti tipi di musiche, anche se si tende a privilegiare la musica colta occidentale. Gli stessi maestri introducono sempre più brani tratti da repertori diversi nel loro lavoro quotidiano. Sembra infatti che ci sia una tendenza generale a tenere in considerazione queste musiche per cercare di avvicinare educazione, cultura ed esperienza quotidiana dei bambini.

Per questo, si può concludere che i curricoli ufficiali così come la prassi didattica quotidiana manifestano verso i repertori della *popular music* una tolleranza maggiore rispetto agli autori di libri di testo e alle case editrici, i quali invece presentano ancora qualche inerzia e resistenza nell'introduzione della *popular music* nelle loro proposte editoriali.

### Note

<sup>1</sup> La LOGSE è una legge nazionale che regola l'intero sistema educativo spagnolo, nel quale si trovano sia l'insegnamento musicale specialistico sia l'insegnamento musicale generale inserito nell'educazione primaria e secondaria. A seguito di tale legge ogni Comunità Autonoma si è incaricata di effettuare gli adattamenti curriculari necessari, tenendo in considerazione le caratteristiche socioculturali e educative di ciascun ambito territoriale.

<sup>2</sup> La Navarra è una delle comunità autonome in cui è suddivisa la Spagna. Si trova nella regione nordorientale della Spagna, fra la Francia e le Province Basche, e ha come capoluogo Pamplona. La sua popolazione è di poco superiore al mezzo milione e, per la metà, si trova concentrata a Pamplona (n.d.r.).

<sup>3</sup> In Spagna l'educazione primaria si divide in tre cicli di due anni ciascuno. Il primo ciclo è rivolto a bambini da 6 a 8 anni. Il secondo ciclo va da 8 a 10 anni, e il terzo da 10 a 12 anni.

<sup>4</sup> Le scuole considerate dalla ricerca sono state: il Centro Público Marqués de la Real Defensa de Tafalla (zona rurale, nel sud della Navarra), il Centro Público Hilarión Eslava de Burlada (periferia del capoluogo, Pamplona), il Centro Público de Beriaín (zona rurale, nel nord della Navarra), il Centro Público San Pedro de Mutilva Baja (zona rurale, nel nord della Navarra) e il Centro Privado Santa Teresa (scuola privata cattolica, zona residenziale del capoluogo, Pamplona).

<sup>5</sup> I cantanti e i gruppi citati in questo articolo sono molto conosciuti in Spagna, ma hanno anche una notevole diffusione nei paesi ispano-americani. Nel 2003, Alex Ubago ha ottenuto il premio per l'artista emergente in Spagna e David Bisbal ha ottenuto il Grammy per il miglior artista emergente di lingua spagnola.

### Bibliografia

- ANDERSON W. M., CAMPBELL P. S. (a cura di), 1996, *Multicultural Perspectives in Music Education*, Virginia, Reston, Music Educators National Conference.
- BANKS A., MCGEE BANKS C. A. (a cura di), 1999, *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, New York, John Wiley & Sons.
- BARZ G. F., COOLEY T. J. (a cura di), 1997, *Shadows in the Field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*, New York, Oxford University Press.
- CAMPBELL P. S., 1998, *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Lives*, New York, Oxford University Press.
- ELLIOT D. J., 1989, "Key Concepts in Multicultural Music Education" in *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- ELLIOT D. J., 1995, *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York, Oxford University Press.
- LARKIN J. M., SLEETER C. E., 1995, *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*, Albany, State University of New York.
- LUNDQUIST B., SZEGO C. K. (a cura di), 1998, *Musics of the World's Cultures. A Source Book for Music Educators*, UK, University of Reading, ISME/CIRCME.
- MCCARTHY M., 1997, "The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-1996", *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.
- SZEGO C. K., 2002, *Music Transmission and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education*, in COLWELL, R. & RICHARDSON, C. (a cura di), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Oxford University Press.
- VELASCO H. DÍAZ DE RADA, A., 1997, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Trotta.
- VOLK T. M., 1993, "The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the *Music Educators Journal*, 1967-1992", in *Journal of Research in Music Education*, 41, 137-155.
- WOODS P., 1998, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.

# Stecca

FRANCESCO BELLOMI

Nel linguaggio comune, stecca vuol dire stonatura, errore evidente e clamoroso di esecuzione. Steccare è una cosa che capita prima o poi a tutti. Qualche anno fa una famosa stecca di Pavarotti alla Scala finì sulle prime pagine dei giornali lasciando stupidamente in ombra tutto il resto dell'opera.

Che sia un principiante a steccare è considerata una cosa comprensibile. Se succede invece in un qualsiasi concorso vi ritroverete fuori gara prima che si spenga la risonanza del suono incriminato: oggi un professionista non stecca.

Questo terrore della stecca è una cosa nuova nella storia dell'esecuzione musicale, probabilmente collegata all'invenzione delle tecniche di registrazione e alla produzione industriale dei dischi. Se sbagli, incidendo un brano, ripeti la registrazione, o ti affidi a delle correzioni manuali fino a quando tutto fila liscio. Così la maggior parte delle musiche registrate che ascoltiamo non contiene stecche, è pulita e ineccepibile dal punto di vista dell'aderenza alle altezze scritte dall'esecutore. La situazione non è sempre stata questa e ci sono innumerevoli testimonianze storiche di esecuzioni contenenti stecche clamorose. Una delle fonti più ricche e appassionanti (davvero più intrigante e ben scritta di un romanzo) è *Memorie* di Hector Berlioz. In questo libro, trascrinante e irresistibile per la sua tecnica narrativa, troviamo moltissime informazioni sulla prassi esecutiva dell'epoca. Ad esempio la descrizione dell'esecuzione pubblica della sua cantata *L'ultima notte di Sardanapalo* si conclude con queste parole: «Cinquecentomila maledizioni sui musicisti che non contano le pause!!! Una parte di corno nella mia partitura dava l'attacco ai timpani, i timpani lo davano ai piatti, questi alla grancassa, e il primo colpo di grancassa portava all'esplosione finale. Il mio dannato corno non suona la sua nota, i timpani, non sentendolo, non prestano attenzione al momento in cui devono attaccare, e, di conseguenza, piatti e gran cassa se ne stanno zitti; non attacca nessuno! Nessuno!!! [...] Si trattò di un'altra catastrofe musicale, la più crudele di quelle ch'io avevo provato in precedenza... Almeno fosse stata per me l'ultima!»

Altrove racconta dell'abitudine che avevano i direttori d'orchestra dell'epoca di gridare, quando ormai l'orchestra era alla deriva in modo irrimediabile, le parole "Ultimo accordo!", al che tutti i suonatori saltavano a piè pari tutto il brano per suonare solo l'ultimo accordo.

Ancora, durante la prima esecuzione del suo *Requiem* succede che: «insomma in quell'unica battuta nella quale l'azione del direttore d'orchestra è assolutamente indispensabile, Habeneck [il direttore che eseguì la prima del *Requiem*] abbassa la bacchetta, tira fuori con tutta tranquillità la sua tabacchiera e si mette a sniffare una presa di tabacco».

Si trova anche un ragionamento sulla stonatura assai interessante: «se è scioccante cantare falso rispetto al diapason, non lo è di meno cantare falso rispetto all'espressione; che se una nota troppo acuta o troppo grave ferisce l'orecchio, un passaggio reso forte quando dovrebbe essere invece dolce, o debole quando dovrebbe essere invece energico, o pomposo quando dovrebbe essere semplice, esaspera ben più dolorosamente la sensibilità degli ascoltatori intelligenti».

Verso la fine delle sue *Memorie*, quando racconta cioè gli ultimi anni della sua prestigiosa carriera di direttore d'orchestra, Berlioz annota: «Oltre tutto, quel giorno ero in una forma così straordinaria che dirigendo ebbi la fortuna di non fare neanche un errore, cosa che allora mi succedeva assai di rado». Possiamo ben immaginare allora qual era lo standard medio delle esecuzioni con direttori che non erano musicisti delle capacità di Berlioz.

Saltando indietro di un secolo c'è un'altra constatazione interessante: le *parti* dei brani del '700, conservate ancora negli archivi, contengono spessissimo errori di trascrizione da parte del copista: battute mancanti, pause sbagliate ecc. In certi casi siamo sicuri che quelle sono effettivamente le parti che realmente furono utilizzate nell'esecuzione del brano in questione. Conoscendo la prassi antica, che spesso prevedeva l'esecuzione leggendo a prima vista o al massimo dopo una prova frettolosa, si può ben pensare che le stecche e gli errori fossero piuttosto abbondanti e, leggendo i resoconti dell'esecuzione, ben tollerati.

L'orrore della stecca ci porta spesso a investire enormi energie nella ricerca di una correttezza esecutiva che forse potrebbero essere meglio impiegate per costruire una lettura personale e originale dell'opera. Compito per giocare: prendere un brano famoso e suonarlo steccando volutamente. Erik Satie ha fatto qualcosa di simile con la *Sonatina Burocratica* e se è vero quello che racconta John Sloboda sullo "studio negativo" è probabile che una nostra successiva esecuzione corretta migliorerà grazie a questo singolare esercizio.

# Scrivere musica per ragazzi: un'esperienza di formazione

*La richiesta di musica d'insieme per ragazzi ai primi anni degli studi musicali diviene sempre più pressante, ma i corsi di composizione sembrano non accorgersi delle specifiche caratteristiche che questi repertori devono avere e delle competenze necessarie ai compositori per affrontarli in modo adeguato. L'Istituto "Orazio Vecchi" di Modena ha affrontato il problema proponendo un interessante master di composizione didattica.*

Tentare, in Italia, una definizione del rapporto tra la figura professionale del compositore e quella del didatta musicale in termini di contenuti e di progettualità risulta alquanto problematico. Ciò soprattutto perché tali figure sono storicamente separate da una sorta di terra infertile, dove gli obiettivi estetici dell'una e dell'altra non riescono a integrarsi in un humus capace di favorire la crescita di un nuovo modello di educazione musicale, finalmente centrato sulla produzione di senso e sulla consapevolezza del suo ruolo più ampiamente educativo.

Testimonianza di tale endemica aporia non è soltanto la manifesta estraneità dei compositori professionisti al mondo dell'educazione musicale, ma pure l'assenza dai programmi di studio dell'aspirante compositore di qualsiasi contenuto riguardante gli aspetti tecnici ed estetici della produzione musicale destinata all'infanzia e all'adolescenza, così che i futuri laureati sono destinati a perpetuare l'eterna spirale dell'ignoranza e del disinteresse.

In effetti, se si escludono casi, certo nobili, ma ancora troppo isolati (basterebbe citare il lavoro appassionato e innovativo di Porena o di Piazza, oltre a quelli più recenti di giovani compositori impegnati a collaborare con insegnanti di scuole di vario livello e specificità), ci rimane la figura, pedagogicamente alquanto limitata, del compositore disponibile a scrivere *una tantum* opere destinate a un pubblico di bambini su richiesta di editori e impresari che fiutano il buon affare. Nulla da eccepire, naturalmente. La produzione per bambini composta e suonata dagli adulti è sempre esistita nella nostra cultura musicale e non di rado ha lasciato preziose gemme di creatività. Ma la questione su cui riflettere è un'altra, e oggi si ramifica nei due aspetti educativo-estetico ed educativo-relazionale. Il primo riguarda essenzialmente i *contenuti* (musicali e non)

ANTONIO GIACOMETTI

della composizione, che andrebbero mirati a sviluppare la consapevolezza dei processi simbolici sottesi alle strutture musicali e alla loro organizzazione spaziale e temporale. La specificità dello scrivere musica per giovanissimi non si esaurisce certo nei limiti imposti dal controllo del livello della tecnica strumentale, delle complicazioni ritmiche e delle difficoltà degli incastri d'insieme, ma richiede al compositore il possesso di quelle conoscenze didattiche necessarie a rendere congruenti e accessibili i linguaggi, chiaro il disegno formale, dialettico e coinvolgente il gioco delle parti, avendo coscienza del fatto che la leggibilità stilistica ed estetica dell'opera dipenderà in larga misura dal grado d'immedesimazione dei ragazzi con ciò che stanno eseguendo. Proprio tale osservazione rimanda all'aspetto relazionale implicato dall'atto stesso del fare qualcosa insieme ad altri, che nel caso specifico del suonare insieme assume la valenza di un complesso gioco di interazioni,<sup>1</sup> dove ognuno deve sentirsi responsabile del proprio ruolo all'interno di un tutto, il cui funzionamento non dipende solo da lui. In questa attività, il giovanissimo strumentista acquisisce gradualmente la capacità di stare alle regole, costruisce la piena autonomia organizzativa e decisionale, impara a confrontarsi con gli altri e a collaborare attivamente per la risoluzione di problemi. Un processo di crescita che sembra affidato più alle competenze degli insegnanti coordinatori e direttori dei gruppi che non a quelle dei compositori. Eppure le modalità di scrittura di un pezzo possono incidere molto sulla sua efficacia nel perseguire questo tipo di obiettivi: il riferimento a una teatralità esplicita o implicita, con il coinvolgimento di gestualità e voce, la distribuzione intelligente delle parti principali e secondarie che eviti il disequilibrio tra i ruoli dei singoli, l'impiego di parti improvvisative o aleatorie in grado di stimolare il confronto creativo tra piccoli sottogruppi, un'organizzazione complessiva gestibile direttamente dai giovani strumentisti, senza l'intermediazione di un concertatore, dovrebbero costituire tratti fondamentali di ogni opera con finalità didattiche. Questo però richiede conoscenze e abilità, che il corso di composizione non fornisce.

La sperimentazione, che di seguito viene descritta nelle sue essenziali linee di contenuto metodologico e organizzativo, è nata proprio con l'intento di fornire un percorso di formazione in grado di colmare tali lacune e può inserirsi coerentemente nell'attuale riformulazione degli ordinamenti didattici dei conservatori.



## Il progetto modenese

Col sostegno di un finanziamento del Miur, l'Istituto musicale pareggiato "Orazio Vecchi" di Modena ha organizzato, per tutto l'anno accademico 2002-2003, un corso annuale di specializzazione sulla composizione destinata a bambini e ragazzi ai primi anni dello studio strumentale. Aperto a diplomati in composizione, canto e strumento, il master intendeva offrire ai partecipanti l'opportunità di sviluppare o di rinforzare le competenze tecniche e linguistiche necessarie alla composizione di brani d'insieme strumentale e di performance teatrali con musica, curando in particolare le valenze educative e formative degli eventi musicali elaborati. In tale prospettiva, è stata predisposta una rete d'insegnamenti atta a integrare conoscenze di tipo scritturale e improvvisativo in contesti scolastici di vario livello, affidandoli a docenti impegnati da anni in progetti didattici per la formazione musicale di base.

Il coordinamento e la supervisione scientifica è stata affidata allo scrivente, in qualità di membro esperto del comitato tecnico-scientifico dell'istituto.

I diversi insegnamenti, che hanno coperto un totale di 128 ore di lezione, articolate in due incontri mensili di otto ore ciascuno, da ottobre 2002 a maggio 2003, sono stati selezionati individuando delle aree di competenza, ciascuna delle quali doveva contribuire alla migliore definizione delle problematiche sottese alla finalizzazione didattica del percorso compositivo e delle strategie atte a risolverle.

Per ragioni di chiarezza espositiva, si riportano di seguito i singoli interventi previsti dalla programmazione generale (tra parentesi il docente chiamato, le sue competenze e il monte-ore affidatogli),<sup>2</sup> mentre i contenuti specifici vengono accorpati nelle pertinenti aree di competenza.

1. *Gli strumenti, i loro problemi, le loro potenzialità: per un impiego corretto ed espressivo delle articolazioni e dei colori* (docenti di strumento dell'istituto "O. Vecchi" con esperienza nell'insegnamento a bambini e preadolescenti; ex allievi dello stesso istituto impegnati da anni nei corsi di propedeutica strumentale o nelle scuole medie a indirizzo musicale; Francesca Tirale, arpista e didatta impegnata da quasi un decennio nei Corsi di avviamento strumentale della Siem bresciana – 30 ore complessive con interventi compresi tra le 2 e le 4 ore secondo la tipologia strumentale);

2. *Per un approccio creativo allo strumentario Orff* (Giovanni Piazza, compositore e didatta – 10 ore);

3. *La composizione del secondo Novecento nella didattica musicale: esempi e proposte* (Donatella Bartolini, docente di pedagogia musicale, ricercatrice, didatta – 12 ore);

4. *Il contributo dell'altro: poliritmie, polimetrie, eterofonie* (Enrico Strobino, docente di scuola media, pubblicista, compositore – 16 ore);

5. *Minimal music: ripetizione, trasformazione e contrasto per l'interiorizzazione dei principi compositivi primari* (Mauro Montalbetti, compositore e animatore musicale – 12 ore);

6. *Musica tonale: funzioni, colore e forma. Dalla scrittura nota contro nota alla trama sonora areale* (Antonio Giacometti, compositore e didatta – 16 ore);

7. *Microjazz* (Corrado Guarino, compositore e arrangiatore, docente di Musica jazz – 8 ore);

8. *La trascrizione e l'arrangiamento* (Vincenzo Mastropirro, docente di scuola media a indirizzo musicale, compositore e trascrittore – 8 ore);

9. *L'impiego di software per la composizione e la notazione. Tecniche di coinvolgimento attivo e creativo dei docenti nella realizzazione dei brani* (Amedeo Gaggiolo, esperto in informatica musicale, didatta e pubblicista – 10 ore);

10. *Uno sguardo all'esistente: analisi di testi e siti web italiani e stranieri dedicati all'argomento* (Amedeo Gaggiolo – 5 ore).

*Area delle conoscenze strumentali.* I docenti di strumento intervenuti hanno illustrato le caratteristiche principali e le potenzialità timbriche ed espressive degli strumenti facenti usualmente parte dei gruppi d'insieme scolastici (flauto, oboe, clarinetto, corno, tromba, pianoforte, chitarra, arpa celtica, violino, viola e violoncello). Le relazioni hanno sempre mantenuto un taglio operativo ed esemplificativo, spesso avvalendosi della collaborazione attiva di uno o più giovani allievi di diverso livello di preparazione tecnica.

*Area delle tecniche e dei linguaggi.* Questo gruppo d'interventi intendeva fornire ai corsisti un'adeguata conoscenza dei sistemi linguistici, delle tecniche di elaborazione e dei modelli formali/strutturali impiegabili nella composizione didattica. I docenti hanno sempre avuto cura di evitare ogni impostazione accademica e tecnicistica, agganciando gli argomenti a contesti operativi concreti e sottolineandone le valenze educative e formative. Si è potuta così realizzare quell'unitarietà degli interventi, che ha permesso ai corsisti d'impiegare in modo integrato le conoscenze acquisite, realizzando brevi composizioni scritte o progetti creativi destinati a gruppi-classe.

Nello specifico, Donatella Bartolini ha affrontato l'impiego delle strutture e dei gesti sonori della musica colta occidentale dal secondo dopoguerra, ponendo l'accento sulla possibilità di coinvolgere bambini di scuola materna ed elementare in attività creative legate alla ricerca sul *suono* come categoria significante. Dall'improvvisazione come esplorazione timbrica vocale e strumentale alle prime forme di notazione grafica non convenzionale, l'intervento ha sempre coinvolto i corsisti in attività d'improvvisazione, di elaborazione, di ascolto e di riflessione analitica.

Antonio Giacometti è partito dal concetto generale di "superficie armonica" (e dalle sue possibili applicazioni didattiche) per introdurre il tonalismo come sistema di rapporti armonici funzionali dotato di forti valenze simboliche a matrice prevalentemente statico-dinamica. Si è quindi dato un "al di qua" e un "al di là" dell'armonia tonale, nel senso di una riserva limitata di suoni in grado di produrre comunque accordalità e tonalizzazione (un suono viene assunto come

punto di riferimento senza essere per questo il primo grado della scala) o, al contrario, di “riserve” complesse, come le scale ottatoniche, esatonali e cromatiche, la cui natura fortemente tensiva tende a offuscare il senso di tonica o a moltiplicarne le possibili angolazioni percettive. Produzione individuale e collettiva, lavori estemporanei di gruppo e analisi di *performance* realizzate sulla base di una traccia del docente, hanno costituito le modalità operative più frequentate.

A questi argomenti si è organicamente connesso l'intervento sul minimalismo di Mauro Montalbetti, che ha sperimentato l'efficacia didattica dell'applicazione dei principi di *ripetizione* e di *variante minima* sia al suono *in sé*, sia a contesti armonici di tipo semifunzionale e cromatico. Anche qui il coinvolgimento dei corsisti è stato garantito dalle esercitazioni creative su consegna, senza trascurare il momento dell'ascolto analitico di brani appartenenti agli autori più significativi della corrente minimalista (Steve Reich, Philip Glass, Terry Riley ecc.). Giovanni Piazza e Corrado Guarino hanno rispettivamente affrontato il linguaggio pentafonico, legato alle esperienze della *Orff Schulwerk*, e quello jazz-blues, con le sue particolari conformazioni scalari e i suoi manipolabili *pattern* armonici.

*Area dell'improvvisazione.* Nelle sue lezioni sull'impiego compositivo e didattico dei polimetri e dei poliritmi africani, Enrico Strobino ha destinato ampio spazio alle pratiche improvvisative su modelli dati, affrontando così un argomento fondamentale per l'integrazione didattica dello specifico lavoro di composizione, che pur privilegiando l'elaborazione scritta di forme e strutture, dovrebbe sempre lasciar aperta una finestra all'intervento creativo dei giovanissimi musicisti cui è destinato. Non è quindi casuale che, a parte la scontata centralità del momento improvvisativo nella trattazione sul jazz di Guarino, lo stesso argomento sia stato toccato, con approcci diversi, da Giovanni Piazza e da Donatella Bartolini.

*Area del teatro musicale.* L'allestimento di *performance* di teatro musicale per ragazzi richiede al compositore sia l'approfondimento delle valenze drammaturgiche delle tecniche e dei linguaggi impiegati, sia le competenze didattiche necessarie per organizzare un lavoro compiutamente interdisciplinare, in grado di toccare gli aspetti fondamentali della formazione del giovane musicista. In tale prospettiva, la programmazione del master ha inteso privilegiare quegli aspetti della teatralità musicale che non implicassero una rigida separazione dei ruoli (l'attore, il musicista, il corista ecc), ma promuovessero la partecipazione globale dell'allievo, sviluppandone in particolare la capacità di stare sulla scena e la consapevolezza dei propri mezzi creativi e comunicativi. Questa forma di “teatro del ritmo, della parola, del corpo e degli strumenti” è stata estensivamente trattata da Enrico Strobino, tramite uno *stage* di realizzazione collettiva di eventi e l'analisi in video di alcune produzioni, ed è stata affrontata anche dagli interventi di Mauro Montalbetti e Antonio Giacometti.

*Area dell'arrangiamento e della trascrizione.* Riconosciuta l'importanza didattica di condurre i giovani strumentisti alla conoscenza del più vasto repertorio colto e popolare, è stata aperta una finestra sulle tecniche di base per l'adattamento e la trascrizione di brani originariamente destinati a organici diversi da quelli praticabili in ambito scolastico. Questo particolare aspetto del comporre è stato affrontato da Vincenzo Mastropirro, da lungo tempo insegnante di strumento e coordinatore dei gruppi d'insieme nella scuola media a indirizzo musicale. Attraverso l'analisi di numerose partiture, già verificate nella loro realizzabilità, Mastropirro ha isolato le coordinate fondamentali della trascrizione e dell'adattamento, fornendo preziosi e realistici consigli e proponendo lavori da svolgere individualmente. Per la natura stessa del genere trattato, Corrado Guarino ha invece svolto percorsi di arrangiamento estemporaneo di standard jazzistici, coinvolgendo i corsisti in elaborazioni di gruppo e suggerendo egli stesso le migliori soluzioni.

*Area dell'informatica musicale.* Essendo venuta meno all'ultimo momento la presenza di Amedeo Gaggiolo, esperto in informatica musicale che avrebbe dovuto trattare l'impiego dei principali software per la composizione e fornire linee guida per la ricerca in rete di materiali utilizzabili, questo pur importante aspetto della preparazione di un compositore è stato solo parzialmente affrontato da Antonio Giacometti, che ha illustrato in due lezioni le modalità di scrittura musicale assistita tramite il diffuso programma *Finale*.

Il master è stato condotto a termine con profitto da undici corsisti, tutti strumentisti con esperienza d'insegnamento alle spalle, ma senza una preparazione superiore nelle discipline compositive fondamentali (armonia, contrappunto, strumentazione, tecniche di scrittura della musica contemporanea). Ciò ha richiesto qualche aggiustamento da parte dei docenti nelle modalità di approccio ai temi disciplinari proposti, dovendo puntare più sulla valorizzazione degli aspetti applicativi che sull'approfondimento di contenuti tecnici specifici, con apparente incongruenza rispetto alla denominazione stessa del progetto. D'altra parte, l'assenza di compositori diplomati ha riconfermato una diffusa mancanza d'interesse verso questa materia, principalmente dovuta al fatto che lo studente in composizione, è indotto pregiudizialmente a credersi comunque in grado di controllare senza ulteriori approfondimenti un lavoro considerato di serie B rispetto alle complesse attività della produzione accademica. I corsisti erano peraltro consapevoli delle proprie lacune in un settore nevralgico della preparazione professionale dell'insegnamento musicale e hanno quindi cercato nel corso un'occasione di formazione completa e mirata vivendola con impegno e costanza (tutti hanno abbondantemente superato l'obbligatoria frequenza del 70% del monte ore totale), nonostante il notevole sacrificio del tempo personale e le soggettive difficoltà nella comprensione di alcuni argomenti.

Completato il monte-ore con la lezione conclusiva

dell'8 giugno 2003, ai corsisti è stato lasciato tempo fino alla fine del mese di marzo 2004 per realizzare un brano strumentale o una performance integrata multidisciplinare (teatro musicale), di cui avrebbero dovuto poi discutere i tratti compositivi, le caratteristiche tecnico-strumentali e i sottesi obiettivi formativi davanti a una commissione composta da almeno tre dei docenti del master. Oltre alle copie della partitura e a una relazione scritta, riguardante gli aspetti tecnico-compositivi e le finalità didattiche, i candidati erano tenuti a esibire un video con la ripresa del lavoro, eseguito da gruppi costituiti per l'occasione o facenti parte di qualche realtà scolastica pubblica o privata. L'età degli interpreti doveva essere coerente rispetto alla destinazione assegnata al brano dal candidato compositore.

A parte due soggetti, che avevano palesato difficoltà nella registrazione delle loro produzioni musicali con gruppi o classi scolastiche e ai quali è stato eccezionalmente permesso di esibire una documentazione su supporto informatico dietro leggera penalizzazione del punteggio di valutazione, gli altri nove candidati hanno presentato testimonianze video, alcune delle quali anche ben curate sul piano tecnico. I lavori, di stile, forma e contenuto alquanto differenziati, erano sostanzialmente riconducibili a tre categorie.

1. *Teatro musicale vero e proprio*, con suddivisione tradizionale dei ruoli tra esecutori musicali, voci recitanti e/o cantanti, danzatori e/o mimi. In questa categoria rientrano un'esperienza di "continuità" tra scuola elementare e corsi di avviamento strumentale di una scuola di musica basata su un brano del *Marcovaldo* di Italo Calvino (*Il giardino dei gatti ostinati*) e una fiaba musicale (*Il sarto di Gloucester* su testo di Beatrix Potter) per giovani strumentisti e cori di bambini e adulti con voce recitante: la produzione di questo lavoro, scritto a quattro mani da due corsiste, è il risultato di una collaborazione tra diversi corsi musicali per bambini, adolescenti, adulti e anziani organizzati da un'associazione privata.

2. *Teatro musicale integrato*, in cui i giovani musicisti assumono contestualmente ruoli diversi, impegnandosi nell'esecuzione strumentale, ma anche nel canto, nella recitazione e nel movimento. Gli esempi di questo tipo di teatralità totale comprendono – oltre a un elementare *Teatro del ritmo* che si ispira alle proposte di Enrico Strobino, destinato ad allievi del primo corso di Solfeggio – una micro-opera video (*Spot*), interpretata da bambini di scuola elementare, studenti di strumento e musica d'insieme presso una struttura privata; un'esperienza collettiva di drammatizzazione sonora per voci e strumentario didattico realizzata in una scuola materna comunale (*Canzone del circo*); un lavoro di gestualità strumentale e vocale per bambini dei corsi propedeutici di un istituto musicale (*Urlo di mamma*, racconto per l'infanzia di Jutta Bauer); una sorta di *happening* musicale per bambini e adolescenti, non necessariamente studenti di strumento tradizionale, in cui la composizione nasce estemporanea-

mente da stimoli sonori, grafici o gestuali mirati a sollecitare la creatività individuale e collettiva nella prospettiva del superamento di rigide divisioni tra compositore, esecutore e fruitore di eventi musicali (*Risonanze emotive*).

3. *Brani di musica pura per ensemble strumentale*, destinati a gruppi d'insieme omogenei o misti (anche con voci e coro) di livelli diversi quanto a competenza esecutiva: dai semplici *Tre pezzi brevi per flauto e chitarra*, alla più impegnativa *Suite per archi principianti*, che presenta alcuni problemi d'intonazione, fino alle complesse astrazioni linguistiche di *Impressions musicales* per undici esecutori e alla sfida concertativa di una serie di canzoni per grande organico e coro, su testi riadattati di Sabina Colloredo (*Il bosco racconta*).

Il livello medio della qualità estetica e didattica si è rivelato più che sufficiente (la media dei punteggi acquisiti è stata di circa 75 su 100), ma va detto che la maggioranza dei corsisti ha ritenuto di puntare più sulle implicazioni educative del lavoro che sui suoi contenuti strettamente tecnici e linguistici, evitando d'impiegare tecniche di scrittura e linguaggi di cui non si sentisse ancora pienamente padrona.

## Conclusioni

Si tratta con evidenza di una proposta che necessita di ulteriori aggiustamenti, modificazioni e integrazioni (ci si è ad esempio accorti quasi subito di una certa discontinuità tematica fra le diverse discipline e, per converso, di alcune inutili sovrapposizioni contenutistiche, per tacere delle mancanze di organicità nei criteri di presentazione dei singoli strumenti) e che andrà opportunamente adattata ai contesti nei quali verrà realizzata. A tal proposito, il ruolo che possono giocare gli insegnanti di Composizione e quelli di Elementi di composizione per la didattica all'interno delle rinnovate istituzioni conservatoriali risulta decisivo, sia nell'opera di sensibilizzazione degli allievi verso un ambito professionale destinato nei prossimi anni a svilupparsi e specificarsi ulteriormente, sia nell'ideazione di proposte mirate di formazione superiore in costante collaborazione con esperti del settore pedagogico e didattico musicale.

## Note

<sup>1</sup> Questi e altri aspetti della musica d'insieme per ragazzi vengono affrontati in una relazione tenuta dallo scrivente al Convegno Siem di Perugia (Settembre 2001) dal titolo *La musica d'insieme tra scuola e casa*, disponibile on-line sul sito [www.a-giacometti.it](http://www.a-giacometti.it) nella sezione *Riflessioni*.

<sup>2</sup> Il master è stato introdotto da una relazione del coordinatore dal titolo "*Perché*" e "*come*" *la musica d'insieme per bambini e ragazzi: fondamenti teorici e analisi di alcune esperienze* (2 ore), finalizzata a chiarirne il taglio contenutistico e metodologico, nonché ad affrontare i fondamentali problemi del controllo delle dinamiche interne ai gruppi e della scelta dei repertori.



# Apprendimenti motori e pratica strumentale

*La pratica strumentale nasce dall'elaborazione simultanea della rappresentazione mentale del brano e dei movimenti necessari per la sua esecuzione. Le ricerche condotte dalla neurofisiologia sugli apprendimenti motori forniscono dati utili per capire le ragioni dell'efficacia delle pratiche didattiche.*

Provate a suonare per un istante il vostro strumento. Adesso chiudete gli occhi ed elencate tutti i movimenti che avete realizzato, da quando avete deciso di suonare a quando avete riposto lo strumento. L'enorme quantità di movimenti che realizziamo in un'attività complessa sono stati appresi: dall'alzarsi dalla poltrona al controllo della pressione di un dito sulla corda. Quando vediamo muoversi un'altra persona, gran parte dei movimenti necessari per la sua azione rimangono nascosti ai nostri occhi, così come spesso non siamo consapevoli di tutti i piccoli meccanismi innescati in noi mentre ci muoviamo. Portarli a livello cosciente per l'analisi o la correzione, è un compito difficile.

Secondo il modello ormai classico di Schmidt<sup>1</sup> il movimento può essere scomposto in tre momenti: *condizioni iniziali*, *esecuzione* e *controllo e correzione*. Nello stadio preliminare del movimento, il nostro organismo acquisisce un'enorme quantità di dati sulla postura basandosi sulle informazioni propriocettive (ossia le percezioni interne). Attraverso ricettori disseminati in tutta la pelle rileviamo l'asimmetria della nostra posizione e, mediante il così detto *senso muscolare*, le tensioni in atto che ci mantengono in quella posizione, alcune delle quali per compensare la forza di gravità. Da qui il fatto che essere fermi o in movimento così come l'inclinazione della testa, modificano la nostra percezione e di conseguenza la nostra performance. Dondolandosi sulla sedia (movimento abituale nei musicisti) il passaggio del punto d'appoggio da un lato all'altro del corpo e la conseguente pressione variabile tra i glutei e i piedi altera il senso di orientamento del corpo.<sup>2</sup> Altri dati che ci arrivano dall'esterno attraverso la vista e l'udito, oltre alla posizione nello spazio, ci permettono di rilevare i movimenti intorno a noi e di accomodare le nostre azioni di conseguenza. Tutte queste informazioni sono integrate attraverso le mappe sensoriali per elaborare un messaggio finale del tipo «io sono qui». Trovo meraviglioso sapere che dato che gli stimoli luminosi, uditivi e tattili viaggiano a velocità diverse, anche il nostro sistema nervoso li trasmette e li processa a diverse velocità, così da avere la sensazione di simultaneità. Questo miracolo si chiama *convergenza multisensoriale*.

Le informazioni riguardanti la nostra posizione vengono confrontate con i dati appresi in situazioni precedenti. È a questo punto che parte il movimento. Durante

LAURA HABEGGER

la sua esecuzione il sistema nervoso centrale innesca dei complessi meccanismi di controllo,<sup>3</sup> che coinvolgono la corteccia motoria, i gangli basali e il cervelletto, consentendo l'adattamento del movimento in funzione del risultato voluto. È interessante notare che il flusso d'informazione ha frequenze diverse per le attività cognitive e per quelle motorie: si pensa a 40 Hz<sup>4</sup> e ci si muove a 10 Hz. Questo vuol dire che possiamo interferire con la catena di azioni in un decimo di secondo, ma potremmo aver capito l'errore qualche centesimo di secondo prima!

Altra notevole derivazione dei meccanismi di controllo è quella ipotizzata da Viviani e Flash<sup>5</sup> per i quali il sistema di controllo motorio, prima ancora dell'inizio di un movimento, dispone già di un piano spaziale, ossia delle coordinate spaziali di partenza e di conclusione entro le quali eseguire l'azione. Questo spiegherebbe il *principio d'isocronismo*, per cui la velocità di un movimento aumenta con la distanza da percorrere (pensate alle variazioni di velocità nelle arcate brevi e lunghe o nei salti della mano sulla tastiera tra posizioni vicine e lontane).

Ma come s'impara un movimento? I meccanismi d'apprendimento possono avvenire per *reazione*, per *imitazione* o per *adattamento*. Spesso queste modalità sono associate tra di loro, come nell'apprendere a camminare. In questo movimento la reazione alla gravità in posizione eretta ci porta a eseguire dei passi per non cadere, che si adattano al tipo di terreno (e di scarpe), che assomigliano a quelli che vediamo fare da altri.

Il movimento si appoggia a tipi diversi di memoria che s'integrano fra loro. La memoria *muscolare* mantiene la contrazione dei muscoli coinvolti; la memoria *spaziale* conserva le informazioni sensorimotorie; la memoria *topografica* conserva le informazioni relative al luogo e agli spostamenti (è quindi una memoria *procedurale*). Una volta acquisito, il movimento si esegue senza bisogno di utilizzare tutti i rilevatori sensoriali, passando così a un livello di automatismo. A loro volta, i singoli movimenti si organizzano in sequenze chiamate *programmi motori* che economizzano ancora di più la nostra attenzione, giacché basta dare il comando iniziale perché tutta una serie di movimenti sia eseguita, come per scendere le scale o suonare un arpeggio. Però sappiamo bene che possiamo suonare lo stesso passaggio con diteggiature diverse, in funzione del contesto o della fatica. Le condizioni che permettono l'apprendimento di programmi contraddittori sono elegantemente spiegate in una ricerca realizzata da Shadmehr e Brashers-Krug:<sup>6</sup> attraverso una serie di esperimenti, gli autori dimostrano che solo se si lascia una finestra temporale superiore alle cinque ore si possono imparare soluzioni motorie diverse per



uno stesso problema, altrimenti (se i diversi programmi motori vengono praticati in tempi ravvicinati) solo l'ultimo rimane nella memoria. Quindi le diteggiature alternative per uno stesso passaggio dovrebbero essere studiate in sessioni separate, addirittura in giorni successivi, se si vuole evitare che una soluzione prevalga sull'altra.

Altro problema nell'apprendimento e correzione dei movimenti complessi è dato dai movimenti sussidiari, chiamati *programmi occulti*. Pensate ad esempio all'esecuzione di una scala sulla tastiera: il momento del passaggio del pollice è stato sicuramente preparato *prima* dal dito e realizzato *poi* dal braccio (come quando afferriamo un bicchiere: la mano anticipa la forma dell'oggetto ancora prima di toccarlo). Nel suonare la scala a velocità diverse il musicista esperto mantiene invariata la velocità del movimento preparatorio, mentre il principiante rallenta o accelera il tutto. Questo dimostra che tale preparazione non è scontata nell'allievo, che deve eseguirla coscientemente. Generalmente della stessa natura sono i movimenti di gomiti o polsi nell'esecuzione di tutti gli strumenti. In uno stadio posteriore dello studio, questi piccoli gesti diventati automatici possono accumulare difetti e tensioni difficilmente rilevabili senza un controllo esterno, e compromettere seriamente la performance, anche perché la memoria motoria conserva traccia non solo dei movimenti ma addirittura della velocità con cui si concatenano. Quindi sebbene eseguire un passaggio a diverse velocità ci permette d'individuare particolari problemi e, a volte, di risolverli, può altresì interferire con l'acquisizione dei collegamenti tra un frammento e il successivo. Per evitare ciò è necessaria la pratica nelle varianti di velocità *anche* dei passaggi di unione tra un frammento e l'altro, sebbene in un primo momento il loro studio possa sembrare "superato".

Come si diceva all'inizio, la pratica strumentale implica l'elaborazione della rappresentazione mentale di un brano e dei movimenti necessari per la sua esecuzione. Tuttavia sembrerebbe che l'acquisizione del modello mentale faciliti quella del modello motorio, e non il contrario. In una ricerca del 1998 effettuata nel Laboratorio di Psicologia Sperimentale dell'Università di Parigi<sup>7</sup> è stato chiesto a sei studenti intermedi di flauto di studiare una melodia cantandola e, dopo averla imparata, di studiarla sullo strumento. Ad altri sei con caratteristiche simili per età e livello di preparazione musicale è stato chiesto di studiarla sullo strumento e *solo dopo* di cantarla. L'accuratezza della seconda versione (strumentale per il primo gruppo e cantata per il secondo), si è dimostrata nettamente superiore nel primo gruppo, lasciando supporre che l'appropriazione del modello mentale facilita l'acquisizione del modello motorio, mentre l'apprendimento strumentale richiede la messa in atto di facoltà motorie complesse che ostacolano la formazione di un chiaro modello mentale.

Un'ultima considerazione riguarda la relazione tra l'età di inizio del percorso di studio e gli accomodamenti biomeccanici operati, accomodamenti di natura *anatomica* (il mio mignolo sinistro, essendo io chitarrista, è di ben cinque millimetri più lungo del mio pigro mignolo destro), o *funzionale* (comparate il grado d'indipendenza e velocità di ripetizione dei movimenti che riuscite a fare con i vostri anulari e mignoli da musicisti e gli stessi movimenti nei vostri allievi al primo anno di studio). Una

recentissima ricerca<sup>8</sup> dimostra quanto è noto a tutti gli insegnanti: iniziare lo studio strumentale *prima* dei sei anni, quando il livello di plasticità anatomico e neurofisiologico è massimo, consente degli adattamenti corporei che permettono maggior precisione e velocità di reazione (con la conseguente accuratezza ritmica), capacità che gradatamente si perde: iniziando gli studi *dopo* i 15 anni non si verifica alcuna modifica biomeccanica permanente, e sarà necessario un allenamento molto più intensivo per mantenere un buon livello di performance.

Una volta imparato un programma motorio, qual è la modalità di allenamento più appropriata per mantenere l'abilità acquisita? Esiste ormai una considerevole mole di ricerche<sup>9</sup> che conferma che l'organizzazione del tempo di studio influenza il rendimento: l'allenamento intensivo, con tempi superiori a due ore per sessione, determina risultati più immediati ma meno accurati a lungo termine, mentre la divisione del tempo di studio in sessioni brevi (da mezz'ora a due ore) produce risultati meno immediati, ma più sicuri nel tempo, probabilmente perché correlati ai tempi di attenzione e concentrazione.

Per concludere, vorrei chiamare in causa l'immaginazione. Anche qui numerosi lavori<sup>10</sup> dimostrano che il movimento solo evocato attiva sia le zone del cervello e del cervelletto coinvolte nella produzione reale del movimento sia le fibre muscolari che dovrebbero realizzarlo, rafforzando la memorizzazione degli schemi motori immaginati, pratica questa molto diffusa nell'allenamento sportivo di alto livello. Potremmo finalmente studiare senza che i vicini si lamentino?

#### Note

<sup>1</sup> Schmidt R.A., "A schema theory of discrete motor skill learning" in *Psychological Review* n. 82, 1975, pp. 225-260.

<sup>2</sup> Berthoz A., 1998, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano, p. 96, (ed. or. 1997, Editions Odile Jacob, Paris)

<sup>3</sup> Per una breve rassegna su modelli e teorie sui meccanismi di controllo dei movimenti si veda: Pressing J. *Improvisation: methods and models*, in Sloboda J. (a cura di), 1987, *Generative Processes in Music*, Oxford University Press.

<sup>4</sup> Hertz (Hz) è l'unità di frequenza dei fenomeni periodici: 1 Hz equivale a un periodo al secondo.

<sup>5</sup> Viviani P., Flash T., "Minimum jerk, two third power law and isochrony. Converging approaches to movement planning" in *Journal of Experimental Psychology (Human Perception)*, 21, 1995, pp. 32-53.

<sup>6</sup> Shadmehr R., Brashers-Krug T., "Functional stages in the formation of human long-term motor memory" in *The Journal of Neuroscience*, January 1, 17(1), 1997, pp. 409-419.

<sup>7</sup> Drake C., McAdams S., Berthoz A., "Sing first, play later: singing a novel piece of music facilitates playing it on an instrument but not the other way round" in *Journal of the Acoustical Society of America*, 106, 4 (2), 1999, pp. 2285-2286.

<sup>8</sup> Ang M., Soh L. P., Kho T. M., "Correlation between piano performance ability with respect to biomechanical skills and the age of first instruction on the instrument", Atti del *South Asia's First International Conference on Music Technology in the Third Millennium, Mus Tech Asia 2000*, Kuala Lumpur, Marzo 2000.

<sup>9</sup> Un'ottima rassegna su queste ricerche si trova in Magill R., Hall K., "A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition" in *Human Movement Science*, n. 9, 1990.

<sup>10</sup> Vedi Jeannerod M., "The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery" in *Brain Behaviour Science*, n. 17, 1994, pp. 187-245; Ehrsson H., Geyer S., Naito E., "Imagery of voluntary movement of fingers, toes and tongue activates corresponding body-part-specific motor representations" in *Journal of neurophysiology*, 90, 2003, pp. 3304-3316.

# Gamelan

[GIAVA]

MARIO BARONI

Il pezzo di cui ci occupiamo in questo numero è un esempio di gamelan giavanese, che i lettori possono ascoltare consultando il sito internet della Siem, all'indirizzo [www.siem-online.it/pubbl/gamelan.htm](http://www.siem-online.it/pubbl/gamelan.htm). La scelta di proporre un'attività di analisi all'ascolto, da realizzarsi senza l'ausilio di una traccia scritta, è legata alla specificità del repertorio. In molti casi, infatti, la trascrizione di una musica di tradizione orale, nel tentativo di "addomesticare" strutture grammaticali sostanzialmente diverse da quelle che la nostra notazione è in grado di descrivere, tende spesso a configurarsi come una "traduzione" assai poco fedele rispetto alla concreta realtà sonora del pezzo. Al di là del problema della trascrizione, numerose sono le variabili di cui occorre tener conto nel momento in cui ci si appresta a organizzare in un contesto didattico un'attività di ascolto e analisi di musiche delle tradizioni extraeuropee, le cosiddette musiche dell'altrove. Una prima, fondamentale questione è legata alla collocazione contestuale del repertorio: oltre all'evidente necessità di esplicitare le coordinate geografiche e temporali di una determinata produzione musicale, occorrerà infatti ricordare che gran parte delle musiche non occidentali assolve a una funzione sociale che sta alla base della vita quotidiana della gente comune. Estrapolate dal loro contesto, defunzionalizzate rispetto al tessuto entro cui venivano e vengono usate, ma soprattutto rilevate da un punto di vista estetico che nelle culture extraeuropee esiste, ma non come valore primario, tali musiche sono inevitabilmente destinate ad assumere un significato "altro". Conoscere le convenzioni, il sistema di valori e le funzioni sociali della musica all'interno di un sistema culturale così diverso dal nostro com'è quello che ha dato vita al gamelan giavanese, è dunque una condizione essenziale per avvicinarsi alla comprensione di questo repertorio.

In che modo «si può cominciare ad ascoltare una musica con cui si ha scarsa confidenza, come si può capirla e magari anche affezionarsi gradualmente ad essa?»: è propriamente questa la questione alla base del volume *L'orecchio intelligente*. Guida all'ascolto di musiche non familiari scritto recentemente da Mario Baroni per la LIM (2004) e descritto e analizzato nelle sue valenze didattiche nella recensione realizzata per Musica Domani da Alessandra Anceschi, che i lettori possono trovare alle pagine 40-42 di questo stesso numero.

Oltre ad affrontare le questioni teoriche legate alla possibilità di comprendere un brano musicale, Baroni propone nel suo testo 40 schede d'ascolto relative ad

altrettanti pezzi contenuti nei due cd allegati al volume, appartenenti a diverse epoche, generi, stili e aree geografiche. Nella sezione Repertorio extra-europeo vengono presentate e proposte all'ascolto musiche del Marocco, della Repubblica Centro-Africana, dell'India e del Giappone. Abbiamo chiesto all'autore di ampliare il novero delle esperienze stilistiche documentate nel suo libro preparando un'ipotetica scheda quarantunesima per i lettori della nostra rivista. La scelta effettuata ci sembra assai felice: il gamelan giavanese si presta a stimolanti percorsi didattici che possono sfociare nel suo confronto con numerosi altri repertori, da Debussy ai minimalisti, da tanta popular music che ne ha attinto a piene mani alle musiche realizzabili con lo strumentario Orff. Ma soprattutto si tratta di una musica di grande fascino e suggestione sonora, rispetto alla quale neppure l'ascoltatore più tenacemente barricato nelle sue abitudini, se opportunamente guidato, potrà fare a meno di attivare autentiche sintonie.

(Susanna Pasticci)

La cultura musicale delle isole di Giava e di Bali è antichissima e composita: ha assimilato contributi provenienti dall'India, dalla Cina, dall'Islam, e in secoli più recenti anche dalla tradizione europea. Il dominio coloniale ha rispettato in parte le tradizioni politiche e culturali del paese: ha lasciato che continuassero a esistere principati locali di tradizione para-feudale, e che questi continuassero a conservare nei loro palazzi (come conservano in parte ancor oggi) i loro riti e le loro tradizioni di danza e di musica, antichissimi e assai diversi da quelli occidentali. La cultura della danza e della musica non esiste solo nei palazzi, ma è diffusa anche nei villaggi.

Originariamente, le musiche giavanesi erano legate a tradizioni religiose e in parte politiche: canti, suoni, danze, o anche spettacoli come il teatro delle ombre, dovevano accompagnare evocazioni della divinità, o ritualità dell'anno o delle ore del giorno, e potevano avere maggiore o minor forza e prestigio a seconda del luogo in cui avvenivano. Oggi rimane ancora qualcosa dell'antica capacità evocativa, e il rapporto con la religione è spesso ancora ben visibile: si tratta però di aspetti che in parte si stanno attenuando, mentre aumentano le rappresentazioni in forma di spettacolo (all'occidentale).

La cultura giavanese ha catalogato e definito teoricamente i vari aspetti strutturali della sua musica, sia in epoche passate, sia soprattutto in epoche più recenti, per l'influsso della musicologia occidentale. Di tutti i

Il materiale audio descritto in questa rubrica si trova nelle pagine Web della Siem:  
[www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)

termini che bisognerebbe usare per nominare correttamente gli aspetti di quella musica, conserviamo in questa sede solo quello di *gamelan*; gli altri li tradurremo con termini occidentali, che in parte possono risultare impropri, ma che sono più comodi da usare. Per *gamelan* si intende qualcosa di simile a quel che noi intendiamo per “formazione orchestrale”: il termine è generico e comprende formazioni molto diverse, a seconda anche delle possibilità economiche delle differenti comunità che le acquistano e le conservano. In linea generale un *gamelan* è un’orchestra composta di strumenti a piastre di foggia e dimensioni diverse (da grandi gong a piccoli oggetti percossi), che nelle occasioni più ricche e solenni può prevedere l’uso di sessanta o settanta esecutori. Si utilizzano scale che possono essere di cinque o di sette note, la cui intonazione non è fissa (può variare a seconda dei diversi tipi di *gamelan*). Ci sono anche stili diversi di esecuzione, uno più “delicato”, dal suono più sottile e dal ritmo meno deciso, dotato soprattutto di implicazioni mistiche e associato a danze di tipo “raffinato”, uno più “forte” e ritmato, associato piuttosto a danze o spettacoli eroici. Ogni composizione (che prevede sempre aspetti di tradizione orale) si realizza sempre per strati di sonorità sovrapposte. Semplificando molto le cose, si può affermare che gli strati siano cinque, ognuno dotato di funzioni proprie e di strumenti propri:

1. strumenti che eseguono il tema;
2. strumenti (a volte anche a fiato e a corde) che para-

frasano il tema, eseguendolo insieme agli strumenti precedenti, ma introducendovi variazioni e ornamenti (i musicisti locali li chiamano il “vestito” della composizione);

3. strumenti che eseguono “contromelodie” più veloci (sono il “sentimento” della composizione. Anche qui possono intervenire flauti o altro);

4. strumenti che eseguono solenni interpunzioni (soprattutto i gong), sottolineando le regolari separazioni fra una frase e l’altra;

5. tamburi che guidano il tempo e le sue variazioni (sono il “respiro” della composizione).

Ogni composizione prevede uno schema, una sorta di scheletro strutturale, che gli esecutori sono chiamati a riempire seguendo la loro musicalità.

La sottostante tabella schematizza il frammento registrato dividendolo in due parti:

parte I – *Introduzione* (si tratta della parte finale dell’Introduzione: alcuni minuti precedenti non sono stati registrati);

parte II – *Episodi* (a partire dall’ingresso degli strumenti a fiato).

In ognuna delle due parti gli strumenti sono organizzati in tre strati sovrapposti, qui indicati come “Tema”, “Percussioni”, “Fraseggio”. A ciascuno strato corrispondono gruppi di strumenti che si sovrappongono suonando contemporaneamente. La maggiore difficoltà è quella di individuare i diversi strati e, al loro interno, i diversi gruppi di strumenti.

Stratificazioni dell’Introduzione (durata circa 1’)	
Tema	a) metallofoni, 2 note veloci contigue, ripetute
	b) metallofoni, modulo tematico, ripetuto, di 7 note
	c) metallofoni, varianti molteplici di a) e di b)
Percussioni	d) pulsazioni rapide regolari
	e) impulsi irregolari a grappoli
Fraseggio	f) colpo di gong ogni 8 pulsazioni veloci
Stratificazioni degli Episodi (durata circa 3’25”)	
Tutti (frammenti a sonorità densa e compatta)	
Tema	a) strumenti a fiato eseguono un modulo tematico
	b) metallofoni raddoppiano la parte dei fiati (anche variandola)
	c) metallofoni eseguono dei “controtemi” a note rapide
Percussioni	d) pulsazioni di media velocità
	e) pulsazioni rapide
Fraseggio	f) colpo di gong ogni 8 unità ritmiche
Soli (frammenti a sonorità più diradata)	
Tema	a) uno strumento a fiato esegue il modulo tematico
	b) un metallofono raddoppia il tema (anche variandolo)
Percussioni	c) pulsazione media
Fraseggio	d) colpo di gong ogni 8 unità ritmiche

# Cipì, un gioco per voci, suoni, musiche, ombre

*La collaborazione tra un'insegnante di italiano e un'animatrice musicale offre ai bambini di due classi di seconda elementare un contesto di apprendimento capace di connettere emozioni e modalità espressive in un percorso comune e significativo.*

L'esperienza che sto per descrivere si riferisce a un progetto realizzato con due seconde classi a moduli della scuola elementare "Gianni Rodari" di Cave (Roma), per costruire un contesto di gioco socio-drammatico che coinvolgesse tutti gli alunni, favorendo lo sviluppo delle loro potenzialità logiche, espressive e socio-affettive, attraverso l'utilizzo di diversi mezzi espressivi (voci, suoni, musiche e teatro delle ombre). La scelta della drammatizzazione è conseguente a quella dello *sfondo integratore* come metodologia didattica (Zanelli 1986) e alla volontà di costruire uno spazio scenico immaginario e condiviso, in cui potessero trovar posto molti dei giochi (simbolici, di costruzione, di esercizio ecc.) che rappresentano i meccanismi privilegiati di rapporto con la realtà per i bambini di seconda elementare.

## Cosa mettere in scena?

Tenendo conto dello specifico momento evolutivo dei bambini di sette anni e della loro necessità di ricondurre ogni evento alla propria esperienza diretta, l'insegnante della classe ha scelto la storia di *Cipì* di Mario Lodi come spunto narrativo che, risuonando nel mondo emotivo degli alunni, poteva agire come un «sasso nello stagno» per stimolare una serie di reazioni/azioni/suoni che la logica stessa della drammatizzazione avrebbe messo in forma compiuta.

Le ragioni di questa scelta sono molteplici.

1. *Stimolo all'identificazione.* Come in altre storie dello stesso autore, la realtà fantastica è innestata sull'osservazione di eventi naturali che appartengono all'esperienza dei bambini, i quali, con estrema naturalezza, si sono identificati e affezionati al piccolo protagonista, seguendo appassionatamente le sue avventure in un gioco simbolico ricco di particolari. Leggendo la storia, infatti, i bambini hanno riconosciuto in *Cipì* molte delle loro caratteristiche: l'uccellino è particolarmente curioso, vuole sempre giocare, diver-

LAVINIA AMALIA RIZZO

tirsi e stare con gli amici e, soprattutto, prova emozioni: è allegro, triste e, a volte, ha tanta paura.

2. *Consolidamento dei processi logici.* La storia, che si svolge in un periodo di tempo limitato e in luoghi precisi, ha tutti gli elementi per consentire al bambino di cogliere sia il dinamismo temporale che quello spaziale, precisando linguisticamente i concetti che gli servono per interpretare l'esperienza. Durante l'arco temporale della sua vita, *Cipì* fa molte esperienze che vengono raccontate in precisa successione cronologica. Il trascorrere del tempo è periodicamente segnato dal ritorno degli eventi naturali: il sorgere e il calare del sole, l'alternarsi delle stagioni, il ciclo della vita. Sono anche presentati una serie di termini che richiamano strutture topologiche e temporali; ad esempio alcuni avvenimenti paurosi avvengono *dentro* il castello o la gabbia, il nido si trova *sul* palazzo, si gioca *sul* tetto *vicino* al nido, si vola *in alto* nel cielo, ci si nasconde *dietro* i merli del castello, *c'era una volta*, tornò il *giorno*, *salì* la luna, venne l'autunno *e poi* l'inverno ecc. Mettere in collegamento mezzi e fini secondo un asse temporale, aiuta l'alunno anche a dare una dimensione di continuità all'esperienza per cui, mentre nell'esperienza reale molte connessioni tra presente e passato possono sfuggire, durante la drammatizzazione di storie il bambino può cogliere rapporti relazionali di causa-effetto che si riferiscono a un ampio arco di tempo (Cesa Bianchi-Bregani 1980).

3. *Avvio alla ricerca espressiva.* In *Cipì*, ci sono molti personaggi e molte situazioni che possono variamente stimolare la fantasia degli alunni e il loro investimento emotivo ed espressivo. Noi abbiamo scelto di sviluppare tre livelli espressivi: verbale (recitazione), sonoro-musicale (cori parlati, canzoni, produzione di sonorità con il corpo) e grafico (disegni, sagome da proiettare sul telo). Il gioco simbolico è stato, quindi, un'occasione per valorizzare e potenziare le abilità "meccaniche" tipiche di questa età coinvolgendo tutti gli alunni in giochi di esercizio e giochi di costruzione in cui tutti i bambini hanno avuto concreti "da farsi".

4. *Promozione dell'attività di gruppo.* In ogni fase operativa utile alla drammatizzazione insegnanti e alunni sono coinvolti insieme in una serie di problemi da risolvere: l'interazione è sempre stata finalizzata verso apprendimenti specifici intellettuali ed emotivi.



## Scelte espressive e organizzative

Dopo la scelta del soggetto, l'esperienza si è articolata nelle varie fasi operative, confluite nella realizzazione dello spettacolo di fine anno. Una prima fase ha riguardato l'approccio al testo, letto in classe per individuare contenuto e personaggi, di cui sono state prese in considerazione anche le intenzioni, i ruoli e le funzioni all'interno della logica narrativa.

Grande attenzione è stata rivolta all'articolazione formale del racconto: inizio e fine, struttura interna, successione delle scene, sequenze interne alle varie scene (vedi tabella 1). Tutto ciò è stato riprodotto utilizzando la lingua scritta e orale, disegni e diagrammi di flusso. L'insegnante di italiano ha naturalmente tratto da questa fase una grande varietà di spunti didattici sottolineando ad esempio, il frequente uso delle metafore e delle similitudini e stimolando la discussione e l'espressione di opinioni personali su frasi ed episodi particolarmente significativi.

**Tabella 1: la suddivisione in atti e in scene del racconto**

### I ATTO

#### Scene:

- I Nascita di Cipì;
- II Cipì non sa ancora volare: gioca sul tetto e cade nelle mani di alcuni bambini cattivi, ma riesce a liberarsi;
- III Cipì e i fratelli imparano a volare e con la mamma vanno a conoscere il mondo: incontra le api, si tuffa nel nastro d'argento e incontra Margheri che diventerà la sua amica del cuore;
- IV Cipì scopre che nel mondo ci sono anche i nemici: un uomo ferisce la sua amica Passeri con un fucile;
- V Passeri guarisce e costruisce un nido insieme a Cipì.

### II ATTO

#### Scene:

- I Scoppia un violento temporale, ma poi torna l'arcobaleno;
- II Nascono i figli di Cipì;
- III Arriva l'autunno: palla di fuoco diventa pallido;
- IV Arriva l'inverno: cade la neve, i passeri cercano il cibo;
- V Nel vecchio castello c'è un pericolo terribile: qualcuno fa scomparire i passeri;
- VI Cipì scopre il nemico dei passeri e insieme agli amici e al vento riesce a cacciarlo.

## Selezioni musicali

Naturalmente, non tutte le situazioni vissute da Cipì sono state recepite allo stesso modo dagli alunni che sono stati invitati a scegliere le scene principali tra quelle che avevano stimolato un maggior investimento emotivo. Il testo è stato così adattato e trasformato in una sceneggiatura che teneva conto sia dei vincoli formali e contenutistici dati dal testo stesso, sia di una serie di problemi legati alla partecipazione delle classi ai due momenti della *performance* finale: la recitazione espressiva e la produzione delle ombre. Il numero delle parti è stato quindi organizzato in modo che ogni alunno avesse alcune battute da recitare.

Individuati i punti chiave della sceneggiatura, ho selezionato per ciascuno di essi due ascolti che avrei

proposto ai bambini, per scegliere insieme le musiche da utilizzare come colonna sonora (vedi tabella 2).

**Tabella 2: Brani proposti per l'abbinamento con le diverse fasi del racconto (il brano scelto è segnalato da un asterisco)**

- Inizio (I, I), sul telo viene costruito il paese ponendo una casa dopo l'altra: *Mattino* di Grieg\*; *Prelude a l'après midi d'un faune* di Debussy.
- Compare Margheri, l'amica del cuore (I, III): *Valzer* dalla *Bella Addormentata* di Ciaikovskij\*; *Il cigno* di C. Saint-Saens.
- Scoppia un violento temporale (II, I): *Temporale* dalla Suite di *Grofé*; *Sappho* di Xenaxis\*.
- Scena del pericolo nella torre (II, V): *Preludio* dal *Macbeth* di Verdi\*; *Toccata* in re minore di Bach.
- Al mattino gli uccelli si preparano a fare festa con tutta la natura (II, VII): *Clair de lune* di Debussy; *Allegro* dalla *Sonata* per flauto e pianoforte di Donizetti.

Nelle mie intenzioni oltre che sostenere e arricchire il clima emotivo suscitato dalla storia, ogni brano doveva avere proprio una funzione coordinatrice dei vari interventi previsti all'interno di quella scena. Durante la *performance*, senza sollecitazione alcuna da parte delle insegnanti, ma guidati esclusivamente dall'organizzazione sonora, gli alunni avrebbero dovuto gestire con sicurezza e autonomia sia il movimento delle ombre che la recitazione delle frasi.

Da un repertorio di ascolti che naturalmente appartiene alla mia storia personale, ho scelto dei brani che oltre favorire il gioco di fantasia e di immaginazione, siano organizzati in modo tale da permettere agli alunni di entrare *dentro* la musica riconoscendone elementi timbrici, ritmici, melodici o formali che diventino riferimenti per l'azione.

Per ogni brano, infatti, è possibile ricavare e condividere sempre mediante giochi d'ascolto, con una certa facilità e anche in breve tempo, gli elementi percettivi più evidenti: interpunzione o articolazione della melodia, variazioni delle dinamiche, dei registri o dei timbri, schemi d'alternanza tra le parti e/o tra gli strumenti o le voci, criteri di successione tra le frasi (rapporti di ripetizione/variazione/alternanza), avviamento suono-silenzio, schemi metrici.

Ogni aspetto della costruzione della musica, filtrato nel processo di identificazione, può diventare il riferimento caratterizzante l'azione di uno specifico personaggio. Ad esempio, l'incontro tra Cipì e il fiore Margheri può trovare una stilizzazione musicale sia nei due timbri ben distinti e caratterizzati presenti nel Cigno, che nel valzer presentato da Ciaikovskij.

Ai bambini, già partecipi delle emozioni legate ai diversi momenti della narrazione e desiderosi di contribuire alla messa in scena del loro Cipì, i vari abbinamenti musicali sono stati offerti senza alcuna presentazione, ma sempre agganciati alle varie scene ed esplicitando chiaramente la necessità di sceglierne soltanto uno.

Dopo l'ascolto, a volte ripetuto, delle due musiche gli alunni sono stati invitati a esprimere verbalmente le proprie idee sulla musica in relazione ai protagoni-

sti della scena (cfr. *Giochi in cui la musica dà da parlare* in Ferrari 2002, p. 52).

Si trattava chiaramente non solo di stimolare l'immaginazione, ma anche di offrire «occasioni di confronto e scambio comunicativo, che alimentano, mettendola alla prova, la capacità di accoglienza reciproca tra pari, nonché la possibilità di esprimersi in produzioni creative, che generino compiacimento di sé come singoli e come gruppo» (Ferrari 2002, pp. 70-71). Dopo ogni dibattito il gruppo era chiamato alla votazione che avrebbe determinato la scelta definitiva indicata in tabella con un asterisco.

Durante tale fase, il mio ruolo è consistito essenzialmente nel permettere uno svolgimento ordinato degli interventi evitando che gli alunni si sovrapponevano tra loro. L'unica eccezione ha riguardato la mia proposta di utilizzare il *Mattino* anche nell'ultima scena, ricollegandoci alla prima scena e al ritorno dell'atmosfera dell'inizio.

## Il teatro delle ombre

L'attività successiva alla scelta delle musiche si richiama ancora ai giochi d'ascolto descritti da Franca Ferrari, in questo caso i giochi con oggetti.

Questi si caratterizzano innanzitutto per l'utilizzo di un «oggetto come facilitatore dell'interazione a due livelli: quella dei partecipanti tra loro e quella di ciascun membro del gruppo con le dimensioni e le caratteristiche dello spazio fisico in cui si trova» e anche per una consegna specifica che consiste nel «disporre tutti insieme intorno a un oggetto grande, come un lenzuolo (che) sollecita la comunicazione, anche solo oculare, con chi sta vicino e motiva l'attenzione nei confronti delle reciproche posture e dimensioni, fino a far modificare postura e atteggiamento personali in funzione di quelli altrui» (Ferrari 2002, p. 32 e segg.).

Questa volta, divisi in piccoli gruppi, formati dagli alunni direttamente interessati alla scena, ci si è cimentati a organizzare *dietro* e *davanti* al telone delle ombre con il supporto della musica prescelta, sia i movimenti delle sagome costruite e animate dagli alunni che la recitazione vera e propria.

Nella seconda scena la percezione dello schema metrico tipico del *Valzer* di Cajkovskij è stata abbastanza intuitiva e ha subito guidato il movimento dondolante di alcuni elementi della scena (sole, nuvolette, arcobaleno) e soprattutto dei due protagonisti che, come danzando, si incontravano in corrispondenza dell'inizio di ogni semifrase. Non è stato, quindi, necessario proporre altre attività come invece è successo per la musica della prima scena: *Il Mattino*. Qui la segmentazione melodica, legata in particolare alla ripetizione della prima frase con strumenti sempre diversi, ha guidato la progressiva costruzione del paese formato da cinque palazzi.

La sagoma di ognuno di essi doveva iniziare a muoversi nel raggio della fonte luminosa all'inizio di ogni frase e apparire perfettamente a fuoco, quindi appog-

giata sul telo, in corrispondenza della fine. Sulla sesta frase, più forte rispetto alle precedenti, sarebbe intervenuto il coro parlato dando il via allo spettacolo.

Ricco di partecipazione e interesse è stato anche il lavoro di incastro sulla parte iniziale del preludio del *Macbeth* in quanto, se l'apparizione in sequenza dei vari personaggi paurosi, coincidendo con i *forte* improvvisi è stata abbastanza semplice da realizzare, più complesso era l'atto recitativo che doveva iniziare subito dopo i momenti di sospensione melodica e coincidere perfettamente con la durata delle pause. Inizialmente aiutati dalla mia direzione gestuale (indicativa degli attacchi, del timbro vocale da adottare e della velocità dell'eloquio), gli alunni sono diventati autonomi in breve tempo riuscendo a «pensare» i vari movimenti e facendoli iniziare al momento giusto.

Il lavoro di costruzione della colonna sonora è stato contemporaneo ad altri momenti significativi durante i quali, in compresenza con l'insegnante di lingua italiana e utilizzando gli spunti descrittivi del testo, sono state realizzate due filastrocche (una in metro binario e una in metro ternario) e quattro parodie su musiche note ai bambini. Queste, insieme agli altri oggetti sonori (musiche ed effetti sonori), hanno marcato tutti i punti chiave della narrazione, cioè le scene più importanti, divenendo a tutti gli effetti ausili per rappresentarsi mentalmente il tempo in cui si svolgeva la storia.

## La recitazione, il canto, gli effetti sonori

Un tempo abbastanza lungo, due mesi circa, sono stati impiegati per migliorare l'uso della voce, per sperimentare effetti sonori adeguati ad alcune situazioni espressive, per apprendere il repertorio cantato e recitato. Successivamente si sono concatenate le varie parti, organizzando gli intrecci tra recitazione e sfondo sonoro, laddove questo era presente, e coordinando i passaggi tra parti recitate, cantate ed effetti sonori da eseguire senza incertezze.

Data la necessità degli alunni di spostarsi tra un atto e l'altro e la difficoltà di dovere gestire gli strumenti musicali senza creare confusione, i mezzi espressivi utilizzati sono stati il corpo e soprattutto la voce.

La sperimentazione delle potenzialità della voce parlata è iniziata subito. Sin dal primo appuntamento, per gran parte dedicato alla conoscenza reciproca e anche in seguito, ritagliando in ogni incontro un quarto d'ora prezioso e molto gradito a tutti i partecipanti, il gruppo è stato coinvolto in attività di improvvisazione mirate all'acquisizione di una consapevolezza sempre più fine di come le componenti sonore del materiale verbale possano essere modificate con una gestione diversa del respiro e delle risonanze corporee.

A tal fine ci siamo concentrati su alcune situazioni abbinate per contrasto che avevo estrapolato dal resto: il formidabile tuono e la musica delle api, il rumore delle uova che si schiudono e lo spuntare della luna nella campagna muta, la buia tana del signore

della notte e la riunione dei passeri, il disperdersi nel vento delle piume degli uccelli scomparsi e il ritorno della primavera.

Nelle proposte degli alunni hanno inizialmente prevalso le onomatopee e, in genere, i luoghi comuni per cui le uova che si rompono fanno *crac* e il tuono fa *bum*. Mi sono allora posta il problema di guidare il passaggio «dall'imitazione alla stilizzazione» di cui parla Mario Baroni (Baroni 1997).

Non ho eliminato nulla, ma ho chiesto di realizzare tutti insieme i suoni proposti concentrandoci molto nell'ascolto per capire se fossero veramente rappresentativi della situazione che ci interessava.

È quindi ripartito il gioco simbolico, abbastanza spesso propedeutico a una vera e propria attività espressiva legata all'iniziativa degli stessi alunni che, ad esempio, ha portato a modificare il secco *crac* delle uova in un *cric* pronunciato in una progressiva costruzione della parola (*c c cc, cr, cr, criii, cric!!*) con la presenza di pause e una grande attenzione, pur nel piano, alla dinamica dei suoni. Per realizzarne un'esecuzione collettiva, ma precisa negli attacchi e nelle chiuse, sono stati gli stessi alunni a richiedere l'intervento di un direttore poi scelto tra i bambini del gruppo.

In altre occasioni, quando il dibattito non riusciva ad ampliare le proposte iniziali, ho ritenuto opportuno intervenire per arricchire le varie sonorità facendo sperimentare variazioni dinamiche o agogiche o anche particolari effetti come respiri sonorizzati, cori a bocca chiusa, vibrati, borbottii ecc., oppure inserendo delle regole di esecuzione che gestissero i vari interventi: cori alterni, entrate sfalsate e processi di accumulazione o diminuzione.

Rispetto alla recitazione, a ogni alunno è stato chiesto di memorizzare la propria frase, quella precedente e la successiva (per riparare a possibili assenze) e di saperle recitare in modo espressivo modificando in modo personale o altrimenti su suggerimento dell'insegnante, vari parametri: timbro, intensità, velocità, registro. L'apprendimento dei cori parlati, indispensabili per realizzare una recitazione collettiva, è stato tutto basato sull'imitazione a eco di mie proposte e ha richiesto tempi veramente brevi in quanto notevolmente facilitato dalle strutture ritmiche e dalle rime presenti nei testi.

L'unico strumento musicale che abbiamo utilizzato è stata una tastiera, con cui ho accompagnato l'esecuzione dei canti, appresi per imitazione.

In un primo tempo recitazione, canto e movimento delle sagome sono stati provati separatamente, ma è diventato presto indispensabile unire alle prove separate la prova dello spettacolo nella sua forma finale, in modo da curare anche la sincronizzazione generale.

### Organizzazione dello spazio

Grande cura è stata dedicata anche all'organizzazione dello spazio.

La sala in cui realizzare il nostro spettacolo con le ombre avrebbe dovuto essere oscurabile e sufficiente-

mente ampia da permettere anche ai genitori di assistere allo spettacolo. In più doveva essere attrezzata con un telaio rettangolare su cui fissare un telo bianco che doveva avere una certa tensione per far risaltare bene contorni e colori di ogni sagoma. Questo telo ha avuto un ruolo centrale nell'organizzazione dell'evento, non soltanto perché vi venivano proiettate le ombre, ma anche perché ha aiutato i bambini a delimitare in modo chiaro e rassicurante i tempi e gli spazi dell'esperienza. La collocazione *davanti* o *dietro* al telo ha comportato una chiara indicazione di ruolo che ha aiutato a realizzare e strutturare i ritmi interni alla drammatizzazione.

Alternandosi nei due atti, gli alunni *davanti*, seduti ai lati del telo in due righe parallele, curavano la parte sonora (recitata e cantata), mentre gli alunni *dietro* si occupavano di far apparire e muovere le sagome sincronizzandosi con attenzione con la musica o con ciò che veniva detto o cantato.

Per sostenere la rappresentazione e la memorizzazione, nostra e degli alunni, dei vari eventi espressivi li abbiamo "scritti" in una partitura informale e molto colorata che è stata determinante per chiarire a tutti, grandi e piccoli, la struttura narrativa.

Ripetuto due volte per consentire la partecipazione di tutti i genitori, nonni e zii, lo spettacolo è stato un importante momento di verifica sia per noi insegnanti che per i bambini che, dopo tanto impegno, hanno vissuto con piacere l'emozione di mostrare il risultato del loro lavoro e hanno ricevuto i meriti applausi.

### Bibliografia

- BARONI M., 1997, *Suoni e significati*, Edt, Torino.  
 BONNINO-REFFIEUNA, 1999, *Psicologia dello sviluppo e scuola elementare*, Giunti, Firenze.  
 CAPPELLI F., TOSTO I.M., 1993, *Geometrie vocali*, Ricordi, Milano.  
 CESA BIANCHI-BREGANI, 1980, *Psicologia generale e dell'età evolutiva*, La Scuola, Brescia.  
 DELALANDE F., 1993, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.  
 DELALANDE F., 1984, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano.  
 FERRARI F., 2002, *Giochi d'ascolto*, Franco Angeli, Milano.  
 LODI M., 1972, *Cipi*, Einaudi Ragazzi, Torino.  
 PIAGET J., 1966, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino (ed. orig. 1926).  
 PIAGET J., 1967, *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino (ed. orig. 1964).  
 PIAGET J., 1972, *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1945).  
 RODARI G., 1973, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.  
 VOPEL K., 1988, *Manuale per animatori di gruppo*, Elle Di Ci, Torino.  
 ZANELLI P., 1986, *Uno sfondo per integrare*, Nicola Milano, Bologna.

# Polska di Dalarna

[SVEZIA]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

La *Polska di Dalarna* viene qui presentata come una *longdans*, in realtà si tratta di una danza di coppia formata da figure abbastanza complesse e articolate, eseguita tuttora in Svezia in occasione di feste popolari o anche in concorsi di danza.

**Proposta di movimento.** Si esegue la camminata curando la scansione ritmica ternaria (in pratica il passo di valzer), quindi si propone la seconda figura e successivamente la prima. Si dividono gli alunni in tre gruppi, a ognuno viene assegnata una delle prime tre figure della danza, a un segnale parte il primo gruppo con la prima figura, a un altro segnale il secondo gruppo e così via. Successivamente si possono far lavorare anche due gruppi assieme o tutti e tre con entrate sovrapposte.

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

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

Posizione di partenza: cerchio aperto, presa delle mani con avambracci vicini e gomito piegato, direzione oraria, guida il capofila che ha la sinistra libera.  
Introduzione: 8 misure

Prima figura: appoggio su sinistro dietro, pausa, appoggio su destro davanti, avendo cura di far sempre avanzare il cerchio aperto in direzione oraria.

Seconda figura: passo composto verso l'esterno con sx, dx, sx (una misura) e uno verso l'interno con dx, sx, dx (una misura) da alternare muovendo il cerchio aperto sempre verso sinistra.

Terza figura: passeggiata formando una spirale, quando il capofila è quasi al centro ripropone la seconda figura; quando la spirale diventa molto stretta si ritorna alla prima figura per ottenere l'effetto di una chiocciola che ondeggia lentamente e ritmicamente.

Quarta figura: il capofila passa sotto il ponte formato dai ballerini della spirale, seguito da tutti per formare una farandola; una volta svolta tutta la chiocciola il capofila forma un ponte con il secondo per far passare tutta la fila.

Si riprende dalla prima figura.

[le figure hanno una durata libera]

Consigli per la danza: a volte il contatto stretto delle braccia può risultare difficile per i ragazzi, si può partire tranquillamente con una presa a V.

**Proposta di gesti suono e strumentale.** Questo brano presenta la tipica difficoltà di un tempo composto: l'esatta suddivisione delle figure all'interno della pulsazione. Può essere utile soffermarsi su qualche aspetto teorico, approfondendolo con degli ascolti: da una qualsiasi barcarola – popolare o colta – fino alla *Guerra di Piero* di De Andrè, passando per *Love me tender* di Elvis Presley. Ma certamente più coinvolgente può essere giocare con i gesti suono sulle diverse combinazioni di semiminime e crome in un tempo composto. Prendendo spunto dalle melodie, si possono tenere le cellule ritmiche presenti nella *Polska*, come ostinati da eseguire



uno di seguito all'altro, oppure – certamente più interessante dal punto di vista del risultato musicale – costruendo una sovrapposizione via via più complessa. Riportiamo a fianco alcuni esempi di materiale di lavoro. Un passo ulteriore può essere un'esperienza d'improvvisazione ritmica, magari sulla base degli ostinati delle piastre o su semplici gesti suono.

**Proposta esecutiva.** La struttura musicale è articolata nelle due sezioni A e B, sempre ritornellate, ripetute per sei volte con un progressivo aumento di densità sonora.

Primo A: melodia 1; primo B: melodia 1 con basso del pianoforte.

Secondo A e B: melodia 1 e 2, con piastre basso e basso del pianoforte.

Terzo A e B: tutti, senza melodia 3 e glockenspiel.

Quarto A e B: tutti, senza melodia 3.

Quinto A e B: solo le tre melodie.

Sesto A e B: tutti.

Lo schema degli ingressi delle parti può essere variato per non diventare troppo meccanico; ad esempio si può far entrare nel primo B il basso del pianoforte solo nel ritornello, o anticipare la melodia 3 durante il ritornello di B nella quarta ripetizione.

Non sono previsti accompagnamenti ritmici, che comunque sono lasciati alla sensibilità dell'insegnante.

# Percorsi compositivi nell'educazione musicale di base

*Il rapporto fra il suono e i diversi tipi di silenzio è al centro di un'interessante esperienza interdisciplinare che prevede percorsi creativi nei quali l'ascolto e l'invenzione si integrano reciprocamente.*

Ritengo che in una corretta impostazione metodologica nel campo della didattica musicale di base, risulta impossibile considerare in modo separato l'attività d'*ascolto* e quella di *produzione*.

La ragione risiede nel fatto che esiste una reciproca specularità tra le due attività. Infatti nelle esperienze di produzione c'è una componente fruitiva, passiva, che prepara all'esecuzione e all'invenzione successiva. Analogamente le attività definite come ascolto, non hanno solo una componente fruitiva, ma attraverso attività d'interpretazione motoria, narrativa, strumentale e grafico-pittorica, consentono l'interiorizzazione delle strutture formali e compositive della musica. Si può quindi considerare compiuto un percorso di apprendimento quando i bambini sono in grado di integrare liberamente il momento d'ascolto con quello produttivo e viceversa.

In queste pagine vengono presentate alcune esemplificazioni didattiche che, adottando il principio metodologico della reciproca integrazione tra produzione e ascolto, intendono proporre spunti di creatività finalizzati alla costruzione di brani musicali. I contenuti della proposta fanno inizialmente riferimento a quelle strutture primarie della percezione che, emergendo dal vissuto, si presentano concretamente sotto forma di contrasti, vere e proprie *coppie oppostive*.<sup>1</sup> In particolare viene indagata la relazione primaria suono/silenzio: «Ciò che il bambino piccolo percepisce, ignaro della concezione misurata del tempo, è l'assenza o la presenza di un dato oggetto o di una persona conosciuta. Il bambino esperisce prima di tutto un contrasto. Prendendo le mosse da questa osservazione, si può affermare che la prima condizione sonora percepita dal bambino è l'assenza del suono o la sua presenza» (Bottero, Carbone 2003, p. 33).

La coppia suono/silenzio come la relazione figura/sfondo, «è il prodotto di una rete di abitudini culturali e percettive, in cui l'esperienza tende a essere organizzata secondo linee prospettiche che comprendono un primo piano, uno sfondo e un lontano orizzonte» (Schafer 1985, p. 213).

Nel libro *Filosofia della musica* di Giovanni Piana ho trovato la descrizione di un pensiero che, a partire

ALESSANDRO PADOVANI

dallo studio delle possibilità dell'esperienza musicale, propone una riflessione di ampio respiro sulle questioni che stanno alla radice del fenomeno musicale nel suo complesso. Il testo, muovendosi spesso ai margini del musicale e richiamando di continuo un terreno che sta prima dei linguaggi della musica, si articola come una grande fenomenologia dell'esperienza musicale, un'estetica trascendentale del suono che prende in esame Materia, Spazio, Tempo e Simbolo (Piana 1996, p. 65).

Affascinato da questa lettura, ho deciso di provare a pensare alcune attività didattiche a partire dalle suggestioni emerse dai temi esposti nel volume. Il lavoro didattico si articola in due parti: dopo una serie di attività di esplorazione finalizzate allo sviluppo dell'esperienza percettiva, segue una fase in cui, lavorando su un piano più razionale e utilizzando alcuni elementari principi costruttivi come il contrasto, l'accumulazione, la figura/sfondo, si riorganizza il materiale con l'intento di produrre brani musicali dotati di senso.

Perché questi principi costruttivi potessero essere colti in modo più significativo e concreto, ho pensato di sostenere l'esperienza abbinando ai momenti di produzione, esperienze di ascolto di autori contemporanei. La scelta di proporre musica del Novecento è dettata dal fatto che, per la varietà e ricchezza espressiva che la caratterizza, per i modi con cui modella la materia sonora, per il tipo di scrittura, permette di visualizzare con più immediatezza i vari procedimenti costruttivi.

## Il silenzio e il suono

Osservando un foglio bianco si rimane in completo silenzio per 10 secondi. Dopo questo lasso di tempo, tracciamo sul foglio una linea con un pennarello. I bambini accompagnano il gesto grafico con un suono della voce. Quindi ritorna il silenzio. Durata complessiva 15-20 secondi circa. L'attività viene registrata e riascoltata.

Per introdurre il tema del rapporto tra suono e silenzio, Giovanni Piana si è servito di una semplice analogia visiva, nella quale il silenzio viene prospettato come una superficie perfettamente omogenea e continua che viene improvvisamente «macchiata», «lacerata» dall'apparire del suono (Piana 1996, p. 66). Ascoltando il frammento iniziale del brano *Muro d'orizzonte* di Salvatore Sciarrino, osserviamo come il suono

“sferzante” di un flauto giunge improvviso a rompere il silenzio iniziale. Il flauto, nei suoi ripetuti interventi, sembra proiettare, proprio come nella descrizione di Giovanni Piana, l’immagine di una macchia, un taglio che lacera una superficie uniforme e omogenea.

La dimensione del silenzio come totale assenza di suono, è una concezione che richiama inevitabilmente l’idea del *nulla totale*, del *silenzio profondo*. Ma esiste un altro aspetto del silenzio: esso può essere concepito come una sorta di tessitura sonora, di una trama di piccoli suoni, di un brulichio e un mormorio lontano. È questo il *silenzio mormorante* (Piana 1996, p. 66). Al silenzio vuoto e passivo si contrappone quindi un’altra dimensione nella quale il silenzio è visto come *realtà vivente* (Piana 1996, p. 67).

## Il silenzio mormorante

Il foglio bianco, dopo essere stato leggermente stropicciato, si ripresenta alla nostra osservazione non più perfettamente omogeneo e liscio, ma pieno di impurità e increspature.

Il gruppo commenta vocalmente le discontinuità del foglio, producendo con la bocca una sorta di trama sonora che si percepisce come un mormorio di sfondo. Per ottenere questo effetto, la bocca si muove senza emettere parole; il suono che si sente è dovuto al movimento della lingua, delle labbra e del palato.<sup>2</sup> La ricerca sonora può essere facilitata richiamando alla mente immagini che stimolino l’articolazione della lingua e della bocca. Ciò può avvenire pensando a situazioni come il salto, il colpo, il rimbalzo, oppure immaginando vibrazioni, ronzii, attriti e fruscii.

Per tentare di cogliere la relazione che intercorre tra un silenzio *mormorante* e un silenzio *assoluto* si possono alternare alla fitta trama di suoni momenti di totale silenzio dovuti alla completa interruzione dell’attività con la bocca.

L’esperienza viene registrata e durante il riascolto può essere utile formulare al gruppo alcune domande. Per esempio: si percepisce la differenza tra il silenzio *assoluto* (profondo) e il silenzio *mormorante*? Questo silenzio composto da una fitta trama di suoni appena udibile è percepito come un silenzio attivo in cui qualcosa si muove? A quali immagini e sensazioni rimanda la trama sonora ottenuta dal suono con le bocche?

## Suoni in rilievo

Il fatto che il nostro foglio sia stropicciato, non impedisce in realtà la possibilità di cogliere disegni che vengono tracciati su di esso (figura 1).



Figura 1: Suoni in rilievo

Si parte dunque da una condizione di *silenzio mormorante*. Da questo brulichio timbricamente uniforme, emergono a turno voci soliste che presentano brevissimi improvvisazioni con la voce o con gli strumenti. Il compito del solista è quello di portare in primo piano il suono della sua voce che fino a un attimo prima era mescolata nella massa. Il solista sceglie un proprio criterio improvvisativo evidenziando gli elementi acustici da mettere in rilievo. Attraverso l’adozione dei vari parametri sonori, egli “proietterà” immagini di figure stilizzate, lineari, rotonde o sinusoidali.<sup>3</sup>

Nel riascoltare la registrazione del brano, si pone particolare attenzione ai modi coi quali, in questa esperienza, i suoni indistinti del gruppo si relazionano con le figure in rilievo dei solisti. Una delle contrapposizioni più evidenti è rappresentata dalla presenza di una dinamica spaziale che tende ad associare alle voci in primo piano un’idea di vicinanza, richiamando viceversa il senso del lontano durante il mormorio del gruppo.<sup>4</sup>

Nel brano *VI Non-senso* il compositore Goffredo Petrassi gioca sui due elementi della struttura figura/sfondo. A un coro di voci maschili assegna il compito di creare un fondale che si basa su parole sussurrate in modo rapidissimo e al canto delle parti femminili il ruolo di primo piano mediante entrate in successione.

## Silenzio profondo e silenzio mormorante

A questo punto del percorso, tenteremo di cogliere la relazione che intercorre tra i due aspetti del silenzio fin qui trattati.

Servendoci ancora dei suggerimenti visivi proposti da Giovanni Piana, immaginiamo di trovarci in un teatro e avere dinanzi a noi un *fondale* che delimita lo spazio scenico e sul quale è dipinto un giardino, un paesaggio o una forma architettonica.

Rispetto a questo fondale, il *silenzio mormorante* è come se fosse un secondo fondale sonoro disposto oltre quello visivo. Esso si avverte appena o non si avverte affatto: «Questo secondo fondale, apparentemente privo di qualunque importanza, realizza invece anch’esso, come il fondale visivo, una delimitazione della scena che è essenziale per conferire a essa la sua vitalità interna. Proprio in forza di questo remoto avvolgimento sonoro ciò che accade sulla scena ci appare *vivamente presente*. Immaginiamo infatti che questo sfondo già lontano venga spinto ancora più lontano. Allora certamente subentra un radicale mutamento: la scena subisce uno svuotamento inquietante, una singolare sospensione. Potremo dire: ora il silenzio è divenuto *profondo*» (Piana 1996, pp. 66-67).

Sul pavimento si tracciano due linee (figura 2, a pagina seguente). Il gruppo si distribuisce lungo la linea del silenzio mormorante (Posizione A). Posizionata circa due metri dietro la prima, si trova la linea del silenzio profondo (Posizione B).

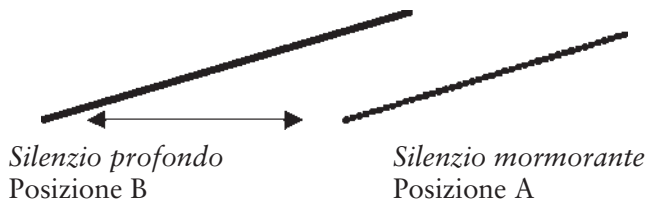


Figura 2: Silenzio profondo e silenzio mormorante

Il gruppo, stando nella posizione A, produce con la bocca un mormorio appena percepibile. Ad un'indicazione gestuale del direttore, il gruppo comincia ad arretrare e oltrepassa la linea del silenzio profondo (posizione B). Man mano che indietreggia, il mormorio si riduce fin a sparire una volta raggiunta la linea del silenzio profondo. Da qui potrà ripartire compiendo il tragitto inverso, sempre seguendo le indicazioni del direttore.

Questo lavoro, mettendo in rilievo la relazione esistente tra i due aspetti del silenzio, reintroduce nuovamente il tema della spazialità. L'intervallo che intercorre tra il *silenzio mormorante* e il *silenzio profondo* può essere considerato percettivamente come qualcosa di analogo alla distanza spaziale tra due oggetti. Ma che cosa succede quando il silenzio mormorante anziché allontanarsi da noi, si avvicina?

### Il suono occlusivo

Il gruppo, disposto sulla linea del *silenzio mormorante*, produce con la bocca o con il corpo la solita trama di *piccoli suoni* appena percepibili. A un'indicazione gestuale del direttore, il gruppo comincia ad avanzare aumentando gradualmente l'intensità sonora. Il crescendo d'intensità trasforma quello che era il mormorio lontano in un suono forte e oppressivo che appare come una vera e propria occlusione dell'orizzonte entro cui non si riconoscono più i suoni.

L'attività evidenzia come il suono che si fa troppo presente, che oltrepassa la soglia della consapevolezza, finisca per assumere quel carattere di occlusiva pienezza che impedisce la chiarezza e la distinzione attraverso cui i suoni stessi possono prendere rilievo.

Un bell'esempio viene dal brano *Gruppen per 3 orchestre* di Karlheinz Stockhausen. In questo lavoro è possibile osservare il lento ma progressivo trasformarsi della materia sonora che, aggregandosi e combinandosi secondo continui processi d'accumulazione, giunge a uno stadio di massima forza e turbolenza per poi esplodere. Chi ascolta ha l'impressione di essere investito da un vero e proprio uragano (Sciarino 1998, pp. 28-29).

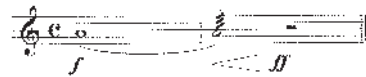
### Lo sfondo sonoro e le figure

Occupiamoci ora del fondale che delimita lo spazio scenico su cui, come si diceva, sono dipinti dei paesaggi o delle forme. Questo fondale, che sta davanti al *silenzio mormorante*, rappresenta il vero e proprio sfondo sonoro che viene chiaramente percepito. All'effetto di sfondo spetta il compito di ambientare la scena nel suo complesso.

Un modo molto efficace e divertente per produrre una fitta trama di suoni percepibili come sfondo, è rappresentato dall'utilizzo di fogli di carta. Tutti i componenti del gruppo sono fermi immobili con un foglio di giornale in mano. Al via dell'insegnante i fogli vengono scossi lievemente attraverso una veloce oscillazione della mano. Dopo qualche secondo ritorna il silenzio. Al fine di ottenere un effetto timbricamente omogeneo, sarà opportuno mantenere più regolare e uniforme possibile l'oscillazione dei fogli.

Su questo sfondo si stagliano ora delle figure ben delineate. Esse, rimanendo fedeli all'analogia teatrale fin qui utilizzata, rappresentano dei personaggi che, entrando in scena, occupano una posizione di primo piano posta direttamente dinanzi al pubblico.

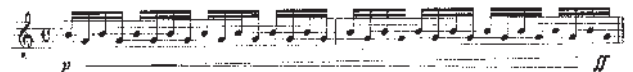
Le figure possono essere costituite da un motivo molto breve ma anche da una singola nota che abbia delle qualità particolarmente interessanti. Il carattere distintivo può essere determinato dall'attacco e d'estinzione, dai cambiamenti dinamici e di velocità, dal timbro, dalla durata e dall'articolazione. Ad esempio: un colpo percuote un tasto del metallofono. Prima che il suono si esaurisca, la nota viene ripresa e ribattuta in un crescendo frenetico di alcuni secondi:



Anche se è possibile produrre delle idee interessanti utilizzando una sola nota, quando ne aggiungiamo una seconda si aprono molte più possibilità.

L'esecutore A potrebbe dunque proporre un intervallo a piacere ascendente o discendente. L'esecutore B risponde suonando lo stesso intervallo per moto contrario, utilizzando però una figurazione ritmica e uno strumento diverso.

O ancora: se si alternano velocemente due note (Paynter 1996, p. 86) si ottengono motivi brillanti e con una forte spinta progressiva:



### Progetti compositivi

Dopo aver raccolto diverso materiale, frutto di un'esplorazione che ha portato alla luce alcuni possibili campi sonori riguardanti strutture generali dell'esperienza percettiva, si passa a comporre.

In questa fase è importante che i ragazzi, prima di pensare all'architettura del brano, si cimentino (magari dividendosi in piccoli gruppi) nella realizzazione



di sequenze nelle quali si rendano nuovamente percepibili le sonorità, gli impasti e le mescolanze sonore conservate nella memoria dalle attività precedenti. Poi si tratta di mettersi d'accordo sul piano da seguire. Si dovrà scegliere come iniziare e come finire, trovare un modo per creare i collegamenti fra le parti, decidere quali strumenti utilizzare. Per mettersi d'accordo e ricordare, la cosa migliore è quella di realizzare uno schema, una partitura nella quale indicare le entrate, le durate e gli strumenti.

A questo punto viene l'interpretazione. Dopo aver assegnato ai ragazzi gli strumenti con le relative parti del brano, si procede alla prima esecuzione che viene registrata e successivamente analizzata. Durante il riascolto, si commenta insieme il brano e vengono trascritte sulla partitura le eventuali modifiche. Le correzioni possono riguardare la struttura generale del brano, i collegamenti tra le parti, la durata di qualche silenzio, eventuali cambiamenti di sonorità e/o intensità. A questa prima versione ne seguiranno altre che porteranno, attraverso un processo di approssimazione, al raggiungimento di quella che verrà giudicata essere la più soddisfacente.

A titolo esemplificativo propongo due progetti compositivi che ho avuto modo di sperimentare con bambini di età compresa fra otto e dieci anni. Va sottolineato che questi progetti sono da intendersi come proposte aperte che si pongono, con i loro molteplici sviluppi e collegamenti, come punto di partenza per l'organizzazione di attività d'insieme rivolte a ragazzi anche più grandi.

#### Progetto compositivo 1: *Turbine*

Tutti gli esecutori sono invitati a trovare un modo di produrre, con la voce o con uno strumento a percussione, suoni di brevissima durata. Un direttore indica ai bambini quando entrare e, mediante un codice gestuale prestabilito, li guida via via che la struttura musicale prende forma.

Si parte da una situazione iniziale di silenzio assoluto. Poi pochi suoni isolati vanno aggregandosi e i gruppi si uniscono e moltiplicano fra loro. Lo spazio si riempie man mano arrivando infine a formare un unico suono gigantesco. Un colpo improvviso di piatto o tamburo interrompe il processo.

L'obiettivo è quello di sperimentare il passaggio da una situazione iniziale silenziosa e rarefatta a una situazione finale densa e satura (come nell'attività *Il suono occlusivo*). Per far questo adottiamo il principio del *processo d'accumulazione*. Esso rappresenta appunto un procedimento costruttivo nel quale a uno strato sonoro se ne aggiungono altri in modo da operare un progressivo incremento caotico ed eterogeneo dello spessore sonoro (Sciarrino 1998, p. 27).

Lo spazio, dilatandosi, crea una tensione crescente. Percettivamente si ha l'impressione che l'incremento d'intensità influisca anche sul tempo. Infatti la sensazione che ne ricaviamo è quella di un progressivo accelerando.

#### Progetto compositivo 2: *Figure in trasparenza*

Un gruppo si occupa di creare delle brevi figure dal carattere incisivo e fortemente distintivo.

Come per l'attività *Figure*, ogni componente di questo primo gruppo sceglie uno o due suoni qualsiasi e gli attribuisce una

caratteristica facilmente riconoscibile: durata, articolazione, timbro, intensità, modalità d'attacco e d'estinzione.

Un secondo gruppo, utilizzando piatti oscillanti di varia grandezza, predispongono uno sfondo sonoro sul quale andranno a stagliarsi le varie figure. I piatti suonano in modo continuo e omogeneo cercando di evitare buchi o interruzioni. Per far questo è necessario suonare in modo piano e con battiti rapidi e regolari l'estremità del piatto. L'effetto che viene a crearsi è una fascia di suono uniforme e sottile, un largo respiro timbrico dalle sorprendenti potenzialità seduttive.

Il brano inizia con un silenzio rotto dopo pochi secondi da un suono (una delle figure del primo gruppo).

Ritorna per qualche istante un silenzio assoluto.

I piatti oscillanti, entrando uno dopo l'altro, iniziano a predisporre un fondale rappresentato da una fascia uniforme di suono.

Su questo fondale si stagliano le varie figure del primo gruppo. Gli ingressi sono liberi.

Ultimati tutti gli ingressi rimane per qualche secondo il suono dei piatti.

Pochi istanti di assoluto silenzio preparano l'accordo finale dato dall'esecuzione simultanea delle varie figure.

Il finale a sorpresa propone un forte e incisivo accordo dissonante. Su indicazione di un direttore, tutti i componenti del primo gruppo suonano contemporaneamente in un singolo gesto la propria figura. Il risultato è una combinazione di suoni che crea un'idea musicale completa e che ben si adegua come chiusura del brano.

#### Note

<sup>1</sup> Il termine *coppie oppositive e primarie* viene utilizzato in ambito pedagogico musicale nel recente volume di E. Bottero, A. Padovani, 2000. Il punto di riferimento sono gli studi di A. Lapierre, B. Aucouturier, 1981.

<sup>2</sup> Per un approfondimento delle modalità espressive del parlato, cfr. S. Korn, 1989-1992.

<sup>3</sup> Interessanti esempi di attività improvvisative con la voce sono proposte in Cappelli, Tosto 1993.

<sup>4</sup> Esistono naturalmente molti altri modi di rappresentare un *silenzio mormorante*. In questa fase del lavoro è importante dedicare molto tempo all'esplorazione di materiali sonori frutto delle intuizioni dei bambini.

#### Bibliografia

- ADDESSI A. R. (a cura di), 2000, *La metamorfosi del suono, idee per la didattica*, Quaderni della Siem, Edt, Torino.
- BOTTERO E., PADOVANI A., 2000, *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Guerini Studio, Milano.
- BOTTERO E., CARBONE I., 2003, *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, Franco Angeli, Milano.
- CAPPELLI F., TOSTO I. M., 1993, *Geometrie vocali. Giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B., 1981, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano.
- KORN S., 1989-1992, *L'uso della voce e l'educazione dell'orecchio musicale*, volumi 1-6, Amadeus, Verona.
- PAYNTER J., 1996, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, Edt, Torino.
- PIANA G., 1996, *Filosofia della musica*, Guerini e Ass., Milano.
- SCHAFFER R. M., 1985, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi Lim, Milano.
- SCIARRINO S., 1998, *Le figure della musica da Beethoven a oggi*, Ricordi, Milano.

# Giochi con la voce nella scuola primaria

*Un percorso didattico, attraverso l'uso e l'ascolto della voce, affronta le qualità parametriche del suono facendo scoprire l'espressività di alcune loro combinazioni.*

IVANA GIANMOENA

È possibile, nella scuola primaria, fare, insegnare e apprendere la musica nello stesso modo ricco, vivo e attivo con cui si affrontano le altre discipline? È possibile, per insegnanti non musicisti ma chiamati a insegnare la musica senza ingenti competenze specifiche, attingere al patrimonio comunemente posseduto di conoscenze didattiche, strumenti e strategie che normalmente vengono pensati e applicati in ogni processo di insegnamento? È possibile far sì che anche la musica venga vissuta come risorsa e momento di crescita, sia per i bambini che per i docenti? Nella mia esperienza di insegnante di scuola primaria, impegnata anche nell'educazione musicale, la risposta è affermativa.

Nelle pagine che seguono viene documentata un'esperienza che vuole essere un esempio di come questi principi possano concretizzarsi. La proposta descritta è un segmento del percorso di educazione musicale previsto dalla prima alla quinta, e realizzato in una seconda (nella scuola elementare "Edoardo Mosca", di Bra), tra novembre e dicembre.

L'obiettivo primario dell'esperienza descritta è lo sviluppo delle capacità di esplorazione dei parametri qualitativi del suono e del movimento, attraverso attività di ascolto e di produzione considerate inscindibili.

Attorno a questo grande nodo si organizzano tutte le operazioni concrete, cognitive e di riflessione che portano a collegare altri obiettivi:

- la scoperta delle possibilità espressive, connotative e comunicative dei diversi tipi di suono;
- l'approccio a forme valutative soggettive e oggettive;
- l'acquisizione di modi diversi di organizzare suoni per inventare e raccontare;
- il saper partecipare al gioco della trascrizione per documentare le esperienze.

Una logica ben precisa costituisce fondamento e orientamento all'intero lavoro:

1. l'attenzione a porre il bambino, soggetto attivo e costruttore di conoscenze, al centro di ogni percorso;
2. l'applicazione di un metodo sostanzialmente fondato sulla ricerca e sul *problem solving*, con esperienze di classe aperte ad attività di ascolto, formulazione di ipotesi, discussione, sperimentazione e condivisione che, partendo dalla concretezza di un'esperienza

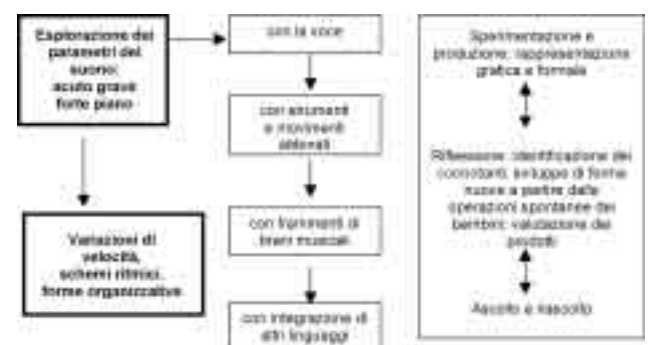
vissuta e comune, sviluppino giochi di analisi, definizione e trasformazione dei dati;

3. la considerazione del sapere come un progredire continuo e mai definitivo, ove le conoscenze e le competenze che poco alla volta il bambino fa sue crescono insieme a lui, costituendo un patrimonio comune e condiviso continuamente modellato e ridefinito;

4. l'uso del linguaggio, della discussione e della metacognizione come strumenti privilegiati per capire, per riflettere su esperienze, emozioni, percezioni, pensieri e immagini, potenziando gli apprendimenti e ricavando molteplici informazioni di carattere valutativo;

5. l'idea che la musica partecipi al potenziamento di tutte le operazioni cognitive la cui promozione è uno dei principali obiettivi della scuola;

6. la progettazione impostata in una sorta di rete flessibile di obiettivi interconnessi, orientati per "fili lunghi" verso il raggiungimento dei traguardi finali, con un procedere che si realizza poco alla volta, guidato dal ritmo e dalle necessità dei bambini.



## L'avvio dell'esperienza

L'obiettivo di questa prima fase di lavoro è consolidare la conoscenza dei concetti di piano, forte, acuto (vocina) e grave (vociona), avviata in prima attraverso giochi vocali; inoltre si vuole sperimentare una prima forma di interpretazione dei suoni lasciando i bambini liberi di esprimere quello che il gioco suggerirà loro. L'insegnante in questo modo raccoglie dati

su come i bambini agiscono e pensano, utili per sviluppare le fasi successive. Il materiale predisposto è il seguente: dei cartoncini colorati con i simboli concordati con i bambini corrispondenti a *piano, forte, grave, acuto, veloce, lento*; un cartellone sul quale sono tracciati i “sentieri” lungo i quali agisce la voce, variando la durata dei suoni: molto breve in successione rapida, più lunga e spaziata, lunga e ampia.

I bambini sono disposti in cerchio, seduti per terra; l'insegnante è tra loro, in modo da vedere tutti, un registratore raccoglie quanto verrà detto. I cartoncini vengono combinati in gruppi di tre, incrociando le variabili in modi diversi (ad esempio: voce acuta, piano, lento), e costituiscono i comandi che la voce deve eseguire; i bambini e l'insegnante, che fa da modello, provano con la voce le diverse combinazioni possibili; al termine di ogni sequenza sono liberi di esprimersi e di comunicare scoperte, osservazioni, sensazioni. È questo il momento in cui si esplicitano pensieri e percezioni, materiale principe sul quale costruire gli apprendimenti e lo sviluppo conseguente dell'esperienza. Tutto viene registrato su audio cassetta e annotato su un cartellone: memoria dell'esperienza per i bambini e materiale di lettura valutativa per l'insegnante.

Ecco i punti più significativi della discussione (la sintesi è riportata al termine):

*Insegnante:* Ecco qui vocione, vocina, forte, e piano, sottovoce; sono dei segnali che abbiamo già usato, ve li ricordate? Oltre questi quattro, c'è una L di lento, cosa vorrà dire?

*Alcuni bambini:* Lento, calmo; lento, non piano!

*Insegnante:* Ad esempio, sapete battere lentamente le mani? (Eseguono)

*Ilaria:* È come leggere lenti!

*Insegnante:* Ok; poi ho fatto una V, come veloce... (Battono le mani). Vi chiederei di fare molta attenzione alla differenza tra lento, piano, forte e veloce.

*Ilaria:* Dici una frase piano, cioè sottovoce.

*Simone:* Lentamente...

*Molti bambini lo correggono:* No, lento vuol dire con calma! Insegnante: Ora lavoriamo con i segnali e con questi percorsi: useremo la voce e seguiremo quei sentieri: i segni neri sono i momenti in cui usare la voce; se vediamo la strada A, cosa faremo?

*Nicolò:* Beh, ci sono dei quadretti, poi c'è vuoto, tipo: lì (indica il quadretto) fai il suono, e poi aspetti un po', poi di nuovo e poi aspetti un po'...

*Joey:* Lì invece i quadretti sono più lunghi...

*Altri:* Allora sarà più lungo, il suono...

*Francesco:* C è lunghissimo, poi ti fermi e poi di nuovo lunghissimo

*Insegnante:* Davanti alle strade, metteremo i segnali per come usare la voce: dovremo fare attenzione a segnali e stradine! Useremo delle vocali: quale volete per cominciare? (scelgono la A). D'accordo: i primi segnali che useremo saranno vocina, lento, cioè calmo, e piano; li mettiamo all'inizio della strada, va bene? Ora proviamo! (...)

(I bambini eseguono ed esprimono varie idee, riportate nella tabella conclusiva)

*Insegnante:* Ora cambio un segnale: Forte; rimangono lento e vocina, però forte! (Eseguono)

*Simone:* Ha il singhiozzo! In A!

*Giulia:* C è difficilissima... devi allungare la voce!

*Sandra:* Sembra un violino, quando è lunga!

*Giulia:* Come quello che abbiamo sentito, che fa iiiii (ricorda un breve ascolto di un *Capriccio* di Paganini).

*Andrea:* Sembra che gridi.

*Laura P:* Sembra che quando fai B hai il singhiozzo.

*Insegnante:* In B? sei sicura che sia lì? Lo proviamo insieme? (Esecuzione)

*Laura P:* No, è meglio A, perché il singhiozzo è corto!

*Alice:* B mi sembra una nevralgia, quando ti fa male o ti punge qualcosa.

*Laila:* Anche C, un bambino che fa il vaccino e grida...

*Fiammetta:* A me A sembra uno che batte i denti.

*Nicolò e Giulia:* No, quello è più leggero, non va bene!

(Altri concordano; provano a battere i denti e sono tutti d'accordo che il suono è leggero, mentre ora il comando è forte).

*Giulia:* Ma è anche qualcuno che urla perché ha paura ed è vicino!

*Insegnante:* Questa osservazione di Giulia è importante: prima Carmen aveva detto che qualcuno gridava, e noi facevamo la voce piano; ora Giulia dice la stessa cosa e noi usiamo la voce forte: cosa ne pensate?

*Fiammetta:* Ma perché prima era lontano e adesso è vicino! È come se c'è uno qui, o su quel tetto... se è lontano, la voce si sente piano!

*Giulia:* È come vedere con gli occhi una cosa... se è lontana la disegniamo piccola, se è vicina sembra più grande. (...)

*Insegnante:* Tutto questo vale con la vocina: poi abbiamo fatto dei cambiamenti, siamo passati dal lento al veloce e dal piano al forte.

*Fiammetta:* E adesso facciamo con la vocina?

*Tutti:* Sìiii!

*Insegnante:* Facciamo il cambio dei segnali: Andrea, vuoi cambiarli tu? Quali togli? Cosa cambieresti?

(Andrea esegue, ma lascia il simbolo vocina: i compagni gli suggeriscono il segnale giusto). (...)

Vocina		
	Forte	Piano
Veloce	Galline che cantano, un'aquila che grida; il verso di una scimmia; risate; un violino che suona veloce; cani che abbaiano; un treno che fischia	Un picchio lontano; una risata; prendere in giro qualcuno; un uccello che fischia; una mamma che chiama da lontano; cose piccole che cadono
Lento	Un violino; il singhiozzo; qualcuno che grida (per vari motivi) da vicino; uno spavento; uno che canta	Qualcuno che grida e chiama aiuto, è lontano; uno che sta cantando; uno che ha male

Vociona		
	Forte	Piano
Veloce	Uno che sta per cadere; risate; uno stregone; un gigante che grida	Un cane arrabbiato, che ha sete, vecchio; un signore che ha male; i passi di un gigante; una signora che sbadiglia
Lento	Un gigante arrabbiato; un terremoto; tante persone arrabbiate; Babbo Natale che ride	Uno che trema; un'espressione di comprensione; uno che sta bene; fare yoga; uno arrabbiato; la musica all'inizio di uno spettacolo

Dalla lettura della discussione è possibile raccogliere numerose informazioni. Alcune riguardano aspetti relazionali e più generali: le capacità dei bambini di capire le modalità del lavoro, la capacità di correggersi tra loro e di interagire nel processo di comprensione; dati sulla qualità esecutiva del gioco, sul rispetto delle regole stabilite, sulla partecipazione e sul gradimento; inoltre, facendo manipolare direttamente ai bambini il materiale, è possibile avere un riscontro immediato della comprensione dell'esperienza. Altre informazioni sono più specifiche degli apprendimenti musicali e delle modalità di pensiero:

- la capacità di leggere l'abbozzo di partitura;
- le osservazioni sulle modalità d'uso della voce e sulle difficoltà corrispondenti;
- la possibile confusione tra lento e piano;
- interpretazioni che i bambini autocorreggono ri-provando l'esperienza;
- un importante collegamento a un'altra esperienza di educazione all'immagine, in cui lo stesso dato, la lontananza/vicinanza all'oggetto, viene reso con procedimenti specifici ma riconoscibili (questo risulta essere un punto non programmato che potrebbe evolvere nell'uso del mezzo forte o nel crescendo e diminuendo);
- il ricordo di altre esperienze di ascolto che diventano termini di confronto collettivi;
- l'uso da parte di tutti i bambini di rappresentazioni concrete, con riferimento a eventi, fatti, persone, animali e situazioni note e formule linguistiche analogiche, come *sembra, è come*.

Tutti questi dati permettono di approfondire la conoscenza dei singoli bambini e di indirizzare l'azione successiva.

Proprio sulla base di quanto scaturito, si fissa il nuovo obiettivo: ridefinire alcuni punti, in particolare la differenza tra lento e piano e le coppie di qualità contrastanti (i bambini non hanno ancora messo a fuoco il fatto che le qualità sonore esplorate siano opposte fra loro), ponendo attenzione al bisogno di concretezza manifestato dai bambini, per sviluppare sequenze di suoni organizzate.

Il lavoro riprende ripercorrendo i risultati della volta precedente: viene letta e discussa la tabella che riporta le osservazioni fatte; i bambini ricordano l'attività e le considerazioni scaturite. Mentre giocano a ripetere i suoni con le stesse indicazioni, alcuni notano le coppie opposte! In un secondo momento i bambini sono invitati a scegliere un personaggio o un evento da ogni tabella: vengono scelti l'aquila per la "vocina" e il gigante arrabbiato per la "vociona". Saranno gli elementi sonori con cui costruire storie musicali, adottando lo stesso procedimento di discussione, verifica concreta e valutazione dell'esperienza. Si realizzano allora le fasi seguenti:

a) *L'aquila che vola*. Con i materiali della volta precedente si esegue una sequenza di suoni brevi, acuti, forti, veloci; dopo l'esecuzione i bambini discutono sull'effetto ottenuto. Simone: Occorrono suoni più lunghi, altrimenti non sembra davvero l'aquila; Nicolò: L'aquila quando vola è calma, anche i suoni devono essere più calmi, più lenti; Laura: E poi non grida così subito; perché grida?

Emerge con forza il pensiero critico verso il prodotto ai fini della narrazione; si coglie l'input per avviare una storia che i bambini narrano mentre l'insegnante appunta su cartellone la frase seguente: l'aquila è a caccia, i suoi piccoli sono nel nido; lei torna a casa con la preda, è contenta. Viene messo in evidenza un aspetto importante: la distanza del personaggio cambia durante la storia. I bambini discutono su come realizzare l'idea: in particolare, Alice sostiene che prima dobbiamo fare la voce piano, perché è lontana,

poi sempre più forte, quando arriva al nido.

A questo punto si costruisce la partitura, scegliendo per ogni momento della storia i suoni della voce più adatti: viene aggiunto un nuovo simbolo per definire la voce dell'aquila quando è più forte dell'inizio (mezzo forte). Si esegue più volte la "storia" accompagnandola con i movimenti delle braccia che fanno le ali dell'aquila.

b) *Il gigante arrabbiato*: il procedimento è analogo al precedente. I bambini si fermano a discutere sul perché sia arrabbiato. Noemi: Non può essere arrabbiato di colpo! Giulia: Io dico che prima era calmo; Alice: Dormiva, faceva un sonnellino, era in giardino; Fiammetta: E poi è arrivata una formica: e lui si è svegliato e ha gridato, perché ha paura, così fa anche ridere! Ilaria: Il gigante non smette mica di respirare, no? Dobbiamo far sentire tutte due le voci; Carmen: Sì, ma come facciamo? Non possiamo fare due voci.

Emerge la contemporaneità dei suoni all'arrivo della formica; si decide di eseguire la storia a gruppi: le bambine sono la formica, i bambini il gigante. La storia viene anche mimata (Figura 1).

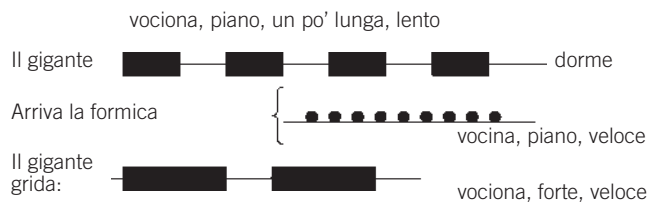


Figura 1

### Letture delle attività

Quanto realizzato, oltre a essere produttivo e coinvolgente, ha permesso di agire nella direzione programmata; si stanno costruendo diversi concetti: il movimento e la durata come connotanti; l'idea di suoni intermedi tra piano e forte; l'importanza di variare i parametri pensati per "raccontare meglio"; la contemporaneità di suoni da eseguire (accenno a strutture compositive); la trascrizione delle esperienze su una sorta di partitura. Gli apprendimenti sono ancora collettivi, e non è interesse dell'insegnante, a questo punto del percorso, verificarli in attività individuali o misurarli in prove più strutturate. Quello che conta è la globalità dell'esperienza e il suo porsi come una sorta di piattaforma dalla quale impostare successivi approfondimenti e definizioni più precise.

La prosecuzione del percorso prevede infatti l'utilizzo di strumenti sostitutivi della voce, con conseguenti analisi di timbri e di effetti sonori, e soprattutto l'ascolto, l'analisi e l'interpretazione di frammenti di brani dai quali emergano in modo considerevole proprio le caratteristiche sonore sperimentate finora. Il gioco del riconoscimento e dell'invenzione attraverso forme musicali più complesse è solo all'inizio, ma promette già di farsi fecondo e felice.



# Riscopriamo stanze e angoli

ARIANNA SEDIOLI

Alcuni spazi del nido e della scuola materna possono essere trasformati in luoghi speciali per giocare con i suoni. Intervenedo con semplici stratagemmi, l'adulto può renderli particolarmente funzionali all'esperienza musicale.

Nella *stanza delle granaglie*, ad esempio, possiamo sperimentare come suonano lenticchie, fagioli, fave, ceci, miglio. Procurandoci una serie di vaschette uguali, appoggiate a terra o a un tavolo, usiamo i chicchi per picchiettarne "a pioggia" le superfici: ogni caduta produrrà una macchia sonora diversa a seconda della grandezza dei semi, della quantità di materiale utilizzato, dell'intensità del gesto. I semini possono piovere uno alla volta, delicatamente, producendo sonorità tenui e rarefatte, ma possono essere gettati a manciate con molta energia, sprigionando scrosci fragorosi. Si ottengono altri effetti facendoli scivolare lentamente o saltellare con ritmo. Adagiando sul fondo delle vaschette pezzi di stoffa, di alluminio, di spugna, di cartone o di plastica si possono creare altre sfumature timbriche, da combinare nei più svariati impasti. I giochi si possono ripetere sollevando i contenitori e amplificando così le sonorità.

Anche con le farine si può fare musica. Facendole scivolare dentro barattoli, scatole o pentolini si possono scoprire gli effetti morbidi e ovattati di quella bianca, la voce più appuntita di quella gialla, la granulosità sfrangiata della crusca. Possiamo anche provare a setacciarle, scuoterle, farle scorrere dentro un tubo. Per dare corpo a questi colori tenui e impalpabili, a volte quasi invisibili, è efficace l'utilizzo del microfono che i bambini potranno usare come una lente di ingrandimento sonora. È bene alternare momenti di manipolazione collettiva a interventi individuali nei quali i bambini avranno la possibilità di mettere in primo piano le loro trovate e le loro scoperte.

Nell'esplorazione libera, a volte, i piccoli trasformano questi materiali in personaggi: un seme diventa un compagno di giochi con il quale dialogare inventando storie, quasi sempre raccontate a bassa voce, in una dimensione intima e personale. L'adulto dovrà cercare di cogliere questi momenti magici con molta discrezione, assaporandoli in silenzio e cercando di non interrompere il flusso narrativo.

Anche *il bagno* può diventare una cornice straordinaria per esperienze sonore emozionanti: si può scoprire l'acqua nelle sue infinite possibilità timbriche. Riempiamo i lavandini e usiamo le mani per plasmare questo materiale affascinante: i bambini inventeranno tantissimi gesti sonori come agitare, battere, schiaffeggiare, picchiettare con le dita, gocciolare. Le esplorazioni acquisite possono continuare con l'utilizzo di semplici

oggetti: cucchiari per mescolare e percuotere, cannuccie e tubi per gorgogliare, piccoli contenitori e bottigliette per travasare, colini e bicchieri di plastica forati per creare fontanelle zampillanti. Se ci procuriamo una schiumarola e la appoggiamo sul pelo dell'acqua e con una cannuccia soffiando sui fori, si produrranno sonorità sorprendenti! Si potranno fare altre scoperte immergendo nell'acqua, e contemporaneamente percuotendo, oggetti di metallo di vario tipo, compresi strumenti come triangoli e piatti: le vibrazioni, a contatto con il liquido, si smorzano e creeranno effetti glissati molto interessanti. E ancora, l'acqua dentro una bacinella può trasformarsi in uno stagno dentro al quale tuffare sassolini, palline, tappi di sughero: per ogni materiale un tonfo diverso da combinare in sequenze ritmiche e melodiche. Per queste attività sarà necessario un abbigliamento a prova di pioggia, come piccoli impermeabili o sacchetti di plastica trasformati in mantelle; i bambini dovranno sentirsi liberi di pasticciare fino a schizzarsi con allegria.

Altre possibilità sonore ci offre *l'angolo dei travestimenti*: possiamo arricchire il guardaroba con cappelli, guanti, calzini, scarpe, giacche e gilet sonanti, ornando questi indumenti con coperchietti, campanelli, bottoni, perline e gusci di noce, trasformandoli così in veri e propri strumenti musicali a scuotimento. I bambini potranno esplorarli con le mani ma soprattutto li indosseranno, cercando con i movimenti del corpo di lasciare tracce sonore. Le loro piccole danze improvvisate ricorderanno rituali primitivi, giullarate medievali, spettacoli circensi e performance di teatro di strada.

*L'angolo morbido* è un ambiente ideale per essere arredato con piccoli oggetti pendenti: grappoli di chiavi o di anelli da tenda, catenine, cucchiaini, perle, ma anche materiali naturali come pezzetti di bambù, conchiglie, noccioline, semi di zucca, foglie. Questi semplici arredi-sonaglieria, dalle sonorità tintinnanti e imprevedibili, saranno particolarmente efficaci per i più piccoli perché non necessitano di un controllo motorio preciso: i loro gesti casuali provocheranno sorprese sonore sempre gratificanti.

Nell'*angolo della narrazione* l'educatrice può arricchire il suo repertorio con storie a tema musicale e proporre la sonorizzazione con onomatopoeie vocali, oggetti e strumenti. Vi si potrebbe attrezzare anche uno scaffale con libri sonori interattivi, usabili dai bambini autonomamente. (cfr. "Pagine di suono" in *Musica Domani* n. 128 e "Mare, rane, pesci, erba" in *Musica Domani* n. 131).

Ancora: nella *stanza del sonno* il rituale della preparazione per la nanna potrebbe essere cadenzato dall'ascolto di carillon e di lanterne magiche sonore.

# Divulgare la musica: arte e scienza della mediazione culturale

*La disponibilità di beni culturali offerta dalla civiltà mediatica impone una diffusione dei saperi anche fuori dal mondo della scuola. È nella terra di confine tra educazione, consumo e produzione che le conoscenze specialistiche diventano accessibili al grande pubblico. Esperti di settori disciplinari e professionali diversi si confrontano sul tema della divulgazione culturale e musicale.*

a cura di **LUCA BERTAZZONI**

*Music: A Very Short Introduction.* È il titolo lapidario e rassicurante di un piccolo caso editoriale internazionale.<sup>1</sup> Apparso in formato tascabile nel 1998, in meno di due anni ha venduto oltre dodicimila copie, e sono apparse, o sono in preparazione, traduzioni in cinese, coreano, spagnolo, polacco, ebraico, turco e italiano. Nel 2000 la casa editrice ha approntato una seconda e più estesa edizione, mentre nel 2001 si è organizzato sul caso un apposito forum di discussione con la partecipazione dei nomi più illustri della musicologia internazionale. Autore del manualetto è Nicholas Cook, musicologo inglese che, con tono ironico e affabile, ci parla di musica in modo del tutto insolito. Indicando forse un modo nuovo di affrontare l'argomento.

La divulgazione (dal latino *divulgare*, derivato da *vulgus* "volgo", col prefisso *dis-*) è una pratica nobile e benemerita (anche se spesso sottostimata) ma, curiosamente, sembra vivere in una sorta di terra di nessuno. Con le dovute eccezioni, talvolta anche molto autorevoli, coloro i quali se ne occupano vi si dedicano solo saltuariamente e, in genere, fanno qualcos'altro per vivere: giornalista, ricercatore, insegnante, organizzatore ecc. I suoi stessi confini operativi e concettuali, per così dire, appaiono sfumati e incerti, oscillanti come sono tra i territori più definiti e praticati dell'educazione, dell'animazione e dell'intrattenimento. Eppure mai come oggi – in una civiltà mediatica globalizzata dove una quantità enorme ed eterogenea di prodotti ed eventi culturali è potenzialmente e in ogni momento accessibile a tutti – la divulgazione culturale svolge un ruolo formativo e sociale così decisivo e importante. Quasi un corollario imprescindibile di ogni sistema educativo istituzionale.

Nel rendere disponibile a un vasto pubblico un sapere altrimenti specialistico, esoterico, la divulgazione opera a larga gittata (e non sempre in modo intenzionale) attraverso i canali e i contesti di diffusione culturale più disparati: i media anzitutto (stampa, ra-

dio, televisione, computer, Internet), ma anche l'associazionismo, i centri di conservazione e di produzione culturale, gli enti amministrativi ed economici pubblici e privati, e ovviamente la scuola, agenzia formativa che, pur a latere, svolge un'indubbia funzione divulgativa. E proprio sull'individuazione di tipologie divulgative e sulla distinzione tra divulgazione e animazione si incentra il contributo di Duccio Demetrio, professore di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche presso l'Università di Milano-Bicocca, oltre che autorità indiscussa in tema di educazione degli adulti. Il nodo cruciale è quello della funzione pedagogica dell'offerta culturale, differenziata in base a obiettivi, protagonisti e contesti di riferimento. Anche Carlo Delfrati – uno dei fondatori dell'educazione musicale in Italia e tra i protagonisti più attivi proprio nel campo della divulgazione musicale – ci offre col suo intervento le coordinate di riferimento per orientarci fra i termini di didattica, divulgazione e insegnamento, indicando come proprio questi due ultimi ambiti siano distinti ma, al contempo, correlati e attigui. L'autore ci fornisce poi l'identikit del buon divulgatore, un esperto di settore con attitudini alla comunicazione e all'insegnamento per la cui formazione, nel campo specifico della musica, è possibile e auspicabile una vera e propria didattica della divulgazione.

Per restare nell'ambito più propriamente musicale, il problema centrale della divulgazione sembra essere quello del "parlare" di musica, di riferire cioè senza tecnicismi di un oggetto immateriale, di un'esperienza del tempo e della memoria che, per alcuni, è intrinsecamente indicibile. Da qui l'ampio uso, nella letteratura e nelle pratiche divulgative, di metafore, sinestesie, glossari esplicativi, riferimenti ad altri linguaggi artistici; ma anche l'affermazione, negli approcci più tradizionalisti, di un ineludibile e propedeutico percorso di alfabetizzazione del pubblico inesperto, nella convinzione radicata

e spesso inconsapevole che conoscere la musica implichi necessariamente saperne leggere la scrittura.<sup>2</sup> Al di là comunque delle soluzioni praticate e possibili, si ritiene ormai necessario che anche il pubblico, oltre al divulgatore, sia messo in grado di parlare, a sua volta, di musica. La divulgazione musicale in passato si è identificata con la critica giornalistica, esercizio di recensione raffinato e di grande tradizione che oggi non gode più degli spazi e, forse, del prestigio d'un tempo: stretta dalla concorrenza di altri contesti spettacolari (la televisione anzitutto), soverchiata da una spropositata e spesso ripetitiva offerta di repertorio (sempre più riprodotto anziché eseguito dal vivo), anticipata dai tempi ormai frenetici della produzione e dell'informazione, la critica musicale si concentra per lo più sui grandi eventi e sulla recensione discografica all'interno di periodici e riviste. E se per alcuni il suo ruolo «è dimostrare che la musica colta è viva e moderna» (Foletto 2003, p. 10), per altri invece «la musica classica è in crisi perché non sa rinnovarsi e raccontare se stessa».<sup>3</sup>

Altro importante settore della divulgazione musicale è poi quello della manualistica per non specialisti, ambito in cui fino a non molti anni fa l'Italia, rispetto ai paesi anglosassoni e a detta degli stessi musicologi nostrani,<sup>4</sup> poteva vantare solo un numero esiguo di contributi rilevanti. A questo «ritardo divulgativo» sono state date varie spiegazioni (dalla frattura «didattica» tra teoria e prassi alla scarsa attitudine italica alla lettura, dalla diffusa delega al professionismo delle attività di produzione alla musicologia per lo più accademica e museale), ma è un fatto che, pur tra le cautele degli editori e le resistenze di certo *establishment* culturale, il panorama recente delle pubblicazioni musicali si è comunque vivacizzato. E ciò anche sulla spinta di iniziative di etichette discografiche e gruppi editoriali che hanno condotto l'acquisto di musica riprodotta fuori dai confini dei negozi specializzati, allargando contemporaneamente il mercato e l'interesse per la fruizione degli «oggetti sonori».<sup>5</sup> Anche se, è inutile nascondere, la cultura musicale italiana sconta tuttora una rigidità e un tradizionalismo di fondo, denunciati ormai da tempo e da più parti (Montecchi 2002, pp. 918-929 e Fabbri 2002a, pp. 943-951). In ogni caso, l'irruzione dei nuovi media, non esclusi i telefonini, ha imposto forme e canali inediti alla diffusione della cultura musicale. Le pratiche di esperienza, ancora una volta, si moltiplicano a dispetto dell'uniformità delle forme di conoscenza. I nuovi approcci alla fruizione e alla distribuzione musicale, la disponibilità estesa della multimedialità digitale, suggeriscono modalità inedite con cui «parlare» di musica, senza che questa sia, come spesso è accaduto in passato, un mero convitato di pietra. E sono di certo più congeniali al carattere intrinsecamente orale dell'esperienza musicale. Del resto, mezzi di comunicazione anche più tradizionali come la radio hanno già sperimentato vie alternative alla divulgazione musicale. È il caso della nota e controversa esperienza di *Classic FM*, un'emittente radiofonica londinese che tratta la classica come qualsiasi altra musica, scegliendo i brani – tagliati all'occorrenza

senza scrupoli – in base a orecchiabilità, durata e stato d'animo (*mood*) prevalente. Tutto ciò nella consapevolezza che le modalità e i contesti di ascolto del pubblico radiofonico non coincidono con quelli degli ospiti di una sala da concerto.

Alla ricerca di un pubblico più consapevole, ampio e diversificato sono anche gli enti di produzione musicale (orchestre, enti lirici, teatri di tradizione, rassegne, festival), istituzionalmente interessati e coinvolti nell'opera di divulgazione della musica. Uno spaccato delle loro attività nel settore ci è offerto da Aldo Sisillo, direttore del Teatro Comunale di Modena. Rigettando la classica formula delle recite per le scuole, considerata addirittura controproducente, l'autore indica nelle produzioni mirate e nelle programmazioni innovative e trasversali la soluzione per una più efficace promozione della musica. E accanto a pratiche divulgative consolidate (lezioni-concerto, incontri, conferenze), pone tutte le iniziative attraverso cui il pubblico, da dietro le quinte, possa accedere ai segreti della complessa macchina teatrale.

Ad ampliare le fasce di spettatori mirano anche i meccanismi legislativi per il finanziamento pubblico delle attività di spettacolo. I quali però non sempre riescono a incrementare e diversificare il pubblico e i repertori e, nel caso della musica cosiddetta contemporanea, possono addirittura alimentare una fruizione elitaria e perniciosi meccanismi autoreferenziali (Menger 2001, pp. 987-1002).

Con Franco Fabbri, studioso di *popular music* di fama internazionale, lo sguardo sulla divulgazione si sposta dall'ambito colto – dato spesso per scontato nei discorsi sulla musica – a quello appunto della *popular music*. Dove un singolare rovesciamento di paradigma ha visto nascere la divulgazione prima dello studio specialistico, che ha dovuto per questo adattarsi paradossalmente al modello dettato dalla letteratura divulgativa. Creando in questo modo però, non pochi problemi di attendibilità scientifica, per la cui soluzione Fabbri indica «una produzione specialistica che contemporaneamente offra modelli di divulgazione».

Ed è questo forse lo snodo cruciale per concepire un nuovo e più efficace modo per divulgare la musica, ogni tipo di musica. La sfida non è tanto nel trovare le parole giuste per diffondere i saperi di pochi («parlare» di musica), quanto forse nel ridiscutere i fondamenti concettuali della musica stessa, alla luce della nuova realtà acustica in cui viviamo e degli apporti conoscitivi delle più diverse discipline di studio. «Ripensare» la musica (Cook, Everest 2001), riconsiderare il rapporto fra testo e contesto, fra oralità e scrittura: sono gli spunti di alcuni dei più recenti e promettenti approcci della ricerca musicologica. Approcci che spingono a superare le barriere tra musica colta e non; a ipotizzare una pluralità di narrazioni storiche con l'attenzione rivolta non più soltanto a opere e autori, ma anche al pubblico e agli interpreti<sup>6</sup> e, in generale, agli aspetti sociali, ideologici, contestuali dell'esperienza musicale; a ideare infine un nuovo tipo di divulgazione che riporti sulla terra l'oggetto musica e lo renda più vicino e comprensibile a tutto il pubblico.

Forse per questo in *Music: A Very Short Introduction*, Nicholas Cook ha scelto di non partire dalla grammatica, dall'abc della musica, ma di svelare invece – passando con disinvoltura da Beethoven al rock alla musica giavanese – come la musica sia prima di tutto pensiero, identità, valori, ideologia. «Music doesn't just happen, it is what we make it, and what we make of it. People *think* through music, decide who they are through it, express themselves through it».<sup>7</sup> È uno dei passi più significativi di questo manualetto divulgativo. Sarà forse anche il segreto del suo successo?

#### Note

<sup>1</sup> È prevista nel periodo maggio/giugno 2005 la pubblicazione della traduzione italiana del testo: Nicholas Cook, *Musica. Una breve introduzione*, Edt, Torino.

<sup>2</sup> Al di là della pratica del solfeggio, non pochi manuali divulgativi sulla musica ribadiscono la centralità della conoscenza di note e pentagramma. Caso emblematico è quello della notissima *Grammatica della musica* di Otto Karolyi.

<sup>3</sup> Da una dichiarazione di Alessandro Baricco riportata dal quotidiano "La Repubblica" del 7 giugno 2002. In proposito,

si veda pure il suo pamphlet *L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione su musica colta e modernità*.

<sup>4</sup> «Da noi manca ancora una consapevolezza dello stato duplice della musicologia: scientifico e artistico, musicologico e critico. Oggi all'Università ci sono molti musicologi in grado di fare ricerche bellissime, ma poi se gli si chiede di fare un lavoro di sintesi, di scrivere 20 cartelle su Mozart non sono in grado di farle: si è perso il rapporto disinvolto con la materia» (Pestelli, 2001) «In Italia sono piuttosto rari i libri che con sobrietà, intelligenza, spirito d'informazione e di servizio, spieghino all'amatore le opere della "grande musica", diciamo da Monteverdi a Nono. Mancano le guide all'ascolto di buon livello che troviamo in Inghilterra o in Germania» (Bianconi 2001).

<sup>5</sup> Il realtà, accanto a iniziative divulgative meditate, il fenomeno delle edizioni economiche vendute in edicola o al supermercato registra anche operazioni sganciate da qualsiasi seria motivazione culturale, con proposte di incisioni parziali, inscoltabili, di fonte indefinita e incontrollabile, prive del necessario corredo di mediazione informativa.

<sup>6</sup> A questo proposito, è necessario ricordare l'intensa opera divulgativa di Piero Rattalino, tra i primi a interessarsi al tema dell'interpretazione musicale quasi del tutto estraneo invece a certo mondo accademico italiano.

<sup>7</sup> «La musica non è una cosa che capita: è una cosa che facciamo ed è ciò che ne facciamo. La gente pensa per mezzo della musica, decide chi essere con la musica, si esprime attraverso la musica» (Cook 2000, pp. IV-V).

## La funzione pedagogica della diffusione culturale

DUCCIO DEMETRIO

Prima di tutto, parlerei di divulgazioni, nel senso che – se con questo termine ci riferiamo a una modalità di diffusione dei saperi – occorre intendersi se si tratta di saperi per imparare a fare, per imparare a essere (ad assumere cioè qualche comportamento innovativo, una condotta, una credenza ecc.), ovvero per imparare qualcosa che possa riguardare saperi di natura molto diversa fra loro (pratici, di fruizione e godimento estetico, funzionali a diffondere essi stessi divulgazione ecc.). Inoltre, poiché l'oggetto della divulgazione implica naturalmente una memorizzazione, occorre chiedersi se sia di breve o di lungo periodo, e se richieda una rapida e pronta acquisizione o preveda invece un processo di più impegnati-

va e durevole assimilazione. Insomma, le tipologie divulgative sono tante quanti sono gli obiettivi dei divulgatori, che si occupano di trasformare una risorsa del sapere in un oggetto (di uso materiale o immateriale), in un bene di largo o mirato consumo intellettuale (da vendere attraverso canali e accorgimenti divulgativi di vario tipo, o più raramente da far circolare senza implicazioni di tal genere; anche se la diffusione della cultura, per fortuna, continua ad avvalersi di mezzi a bassi e a bassissimi costi: il passa parola, l'esempio, l'esperienza condivisa ecc.).

Prendiamo ora, a scopo esemplificativo, un libro di media difficoltà di cui possa accorgersi, essendone attratto, un lettore debole. Un libro

simile (di contenuto scientifico, storico, letterario ecc.) viene pensato dall'autore o dagli autori già in funzione divulgativa, e studiato apposta per lasciare qualche traccia volta a incrementare, oltre alla lettura di altre opere consimili in un auspicabile effetto alone, l'accostamento a testi più difficili.

Quindi, una buona divulgazione può essere ritenuta tale se si conduce un'attenta analisi delle caratteristiche e della domanda potenziale del pubblico mirato cui ci si rivolge direttamente o a cui ci si avvicina per tentativi ed errori, in modo empirico e costoso. Per esso si studiano modalità che lo attraggano e avvicinino al prodotto culturale, utilizzando artifici e lanci pubblicitari, vantaggi economici (sconti, gadget, buoni ecc.), che rappresentano un fattore di richiamo capace persino di occultare quel che doveva, ottenendo – a volte – l'effetto di divulgare quel che non volevamo o non pensavamo valesse la pena di divulgare.

Uno stesso libro, non a caso, conosce versioni diverse a seconda che il destinatario sia ritenuto decisa-



mente non solo colto ma anche raffinato, ovvero alle prime armi rispetto anche ai suoi compiti di trasmettitore di questa o quella vulgata: insegnante, genitore ecc.

Insomma, la bontà della divulgazione è direttamente proporzionale alla plasticità cui il prodotto culturale può essere sottoposto. Ci sono quindi prodotti da divulgare (da vendere) che non possono essere sottoposti più di tanto a questo trattamento, al rischio di venirne snaturati e traditi profondamente. Cosa che, comunque, viene giustificata se un libro di complessa lettura può diventare, che so, trasposizione teatrale, cinematografica, financo musicale. Il prodotto in tal guisa può anche migliorare oltre a essere più appetibile.

Ciò che contraddistingue un'efficace divulgazione, oltre a quanto già detto, è anche la sua capacità di anticipare il riconoscimento, la concretizzazione di una domanda ancora latente, indeterminata, di cui si sentiva un'esigenza ancora non sufficientemente chiara, e che invece quel libro, quel film, quell'opera, quella canzone (grazie all'intuizione di un autore che è anche un inconsapevole buon divulgatore) interpreta, raccoglie, rilancia. Il cui successo viene poi imitato da tanti altri, tali da oscurare la preveggenza dell'antesignano.

Ci sono perciò opere che, senza essersi poste il compito prioritario di divulgare (di offrirsi e proporsi a una maggior massa di fruitori, di evadere i circuiti elitari), lo sono per la presa emotiva sul pubblico, per l'induzione di una moda, per l'immediatezza dei linguaggi. Così come esse sono dotate di una caratteristica divulgativa per il fatto che non hanno bisogno di studi di mercato e di marketing. E, ancora, da che mondo è mondo una caratteristica di sostegno al sapere è rappresentato dai circuiti, dalle reti, dai servizi stabili che si incaricano di veicolare il prodotto. Questo, come già si è detto, potrà poi conoscere versioni diverse sempre in relazioni alle attese che si hanno rispetto ai diversi pubblici.

Facciamo un altro esempio scontato: Giovanni Gentile concepì la riforma della scuola secondaria "a

canne d'organo", dal momento che riteneva (e tanti altri con lui) che studiare filosofia si potesse soltanto al liceo e non negli istituti tecnici. O, ancora, che la *Divina Commedia*, in questi luoghi destinati agli uomini *faber*, potesse essere dissacrata, date le origini umili e analfabete di quegli alunni.

La divulgazione è intrinseca attività esemplificativa e didattica che non si colloca soltanto negli spazi istituzionali circoscritti della tradizione educativa, anche se la scuola e oggi persino l'università sono agenzie macroscopiche di divulgazione culturale più ancora che di specializzazione. Quest'ultima, infatti, viene demandata a occasioni formative sempre più in là nel tempo e nelle situazioni di lavoro, che trasformano ciò che gli ex studenti hanno appreso in mansionari cristallizzati e impoveriti culturalmente.

Inoltre, se un tempo poteva esserci una divulgazione popolare (si chiamava proprio così) attraverso il giornalismo, i periodici e le edizioni a buon prezzo, il passa parola, gli spettacoli di piazza di cui si parlava o si leggeva per interesse stagioni, nell'epoca dei media, di Internet, della digitalità di ogni genere, la divulgazione avviene in tempo reale: ovviamente ciò accade per quanto riguarda le informazioni (le notizie, usiamo dire, abbondantemente già manipolate, selezionate, censurate), mentre è diverso il caso del saper fare, di tutto quanto richiede un impegno, un'implicazione, un minimo di attenzione continuativa, di esercizio e di pratica. La differenza è abissale ragionando a livello musicale: un conto è fruire di un disco che affascina e piace, un altro conto riuscire a collocarlo in un genere, in una storia, in un'appartenenza autoriale, e un altro ancora è decidere di cimentarsi con la sua scrittura o addirittura con la tentazione di imparare a suonare uno strumento.

Si aggiunge quindi alle considerazioni precedenti il problema della funzione pedagogica (la si chiami pure animativa) dell'offerta culturale. Se un tempo poteva esserci più "pedagogicità" nella divulgazione, dal momento che la concorrenza

era assai limitata, oggi le cose sono profondamente diverse, a meno di ritenere che, cosa smentita dai fatti, tutto ciò che viene divulgato e fatto circolare sia pedagogico. Forse occorre intendersi con questa parola sempre così impegnativa, persino fastidiosa e imbarazzante.

È pedagogico quel che riesce, più prima che poi, a generare un mutamento in chi si dispone ad apprendere volutamente o in chi, quasi per caso, viene influenzato da una sollecitazione. Nel nostro caso, si tratta di una variazione e inversione di una tendenza personale o di gruppo, di una fruizione o di un ascolto, di un miglioramento cognitivo, relazionale o d'opinione, di una domanda ulteriore di beni culturali e intellettuali, da apprendere per ragioni utilitaristiche, in funzione del successo, della carriera, dello studio, ovvero soltanto per piacere, godimento, svago. Su larga scala, diciamo che quel prodotto ha iniziato a far tendenza, a creare comportamenti collettivi, a sviluppare nuove richieste anche più sofisticate e svagate delle precedenti, secondo una linea di contaminazione e attrazione di carattere decisamente processuale e imprevedibile.

Contrapporre pertanto animazione a divulgazione è opportuno, poiché chi anima si prefigge (o almeno ci auguriamo che sia così) qualche obiettivo verificabile, fra quelli menzionati, in luoghi e contesti circoscritti, con metodi basati sul coinvolgimento diretto, sulla partecipazione della gente, sulla chiamata in causa attraverso strumenti che possano privilegiare l'esperienza, la memoria, le capacità delle persone. Se l'animazione si dispone a controllare i suoi risultati con modalità di verifica qualitative, dirette, povere (il giro di opinioni, le critiche o le soddisfazioni dichiarate), la divulgazione opera su scala più vasta e richiede dispositivi valutativi e di riprogrammazione ben più complessi e di tono quantitativo.

Chiediamoci poi anche: perché ci avvaliamo della parola animazione per intendere qualche cosa che, comunque, ha un sapore che rinvia all'educativo, all'informativo, finanche all'istruttivo? Evidente-

mente perché pensiamo che l'agire secondo spirito e arte animativa sia senz'altro meno impegnativo, meno scolastico. Ma allora assegniamo all'animazione lo stesso valore della divulgazione, che si muove senza grandi pretese. L'animazione è una divulgazione che coinvolge coloro presso i quali vuol far conoscere qualcosa. A meno che non si tratti di un'animazione alla ClubMed di puro, effimero e voluto intrattenimento. E

sappiamo pure che questa è una parola che può funzionare per un'improvvisazione artistica, per una performance poetico letteraria e teatrale, i cui obiettivi sono appunto creare gioia, gusto del condividere e stare insieme, vivere creativamente gli istanti. Ma non c'è un'animazione che possa andare oltre questo. L'animazione può attivare processi istruttivi, educativi, divulgativi persino, ma non coinciderà con questi a meno che

il suo progetto e le sue pratiche non prevedano tempi più lunghi di coinvolgimento e investimento pedagogico. In tal caso l'animazione è educazione e l'educazione si realizzerà attraverso l'animazione, cioè chiedendo quel che l'animazione non commerciale ha sempre richiesto: attivazione mentale, riflessione, inclusione della esperienza pratica, corporea ecc. Insomma un po' di impegno e di sana fatica.

## La divulgazione musicale tra didattica e insegnamento

CARLO DELFRATI

*Divulgazione, insegnamento, didattica*: c'è chi adopera i tre termini come sinonimi. In fondo, le parole sono «troni vacanti», come diceva un illustre linguista, sui quali ognuno ha il diritto di insediare i significati che più gli garbano. Io vorrei insediare in ciascuno un concetto distinto, corrispondente ad altrettante istituzioni, che nella pratica quotidiana possono anche facilmente sovrapporre i loro confini.

### Insegnamento *versus* didattica.

L'*insegnamento* è quello che conosciamo meglio. Il luogo esemplare è l'aula chiusa, con organizzazione e orari prefissati, in cattedra l'esperto di una disciplina, la musica, la geografia, la chimica ecc., che ha il compito di promuovere la maturazione dei suoi studenti attraverso la trasmissione di un corpus di competenze disciplinari. C'è l'insegnante di francese, di geografia, di storia. Di musica: qui, restringendo il campo, l'insegnante di pianoforte, di composizione, di storia della musica, di educazione musicale primaria ecc.

Nella tradizione italiana ognuno di loro è entrato nell'insegna-

mento forte delle sue competenze disciplinari, ma privo, nella grande maggioranza dei casi, di competenze relative alla professione di insegnante: quell'insieme di competenze pedagogiche, psicologiche, e soprattutto metodologiche, oltre che organizzative e normative, che fanno capo a una disciplina specifica: la *didattica*. Come ogni altra disciplina, anche la didattica, o scienza dell'insegnare, è insegnabile. Tanto è vero che esistono, nei nostri conservatori, insegnanti di didattica. Sono insegnanti che formano gli insegnanti. E anche questi possono essere generalisti (per esempio insegnanti di didattica dell'educazione musicale primaria, i formatori degli insegnanti di scuola elementare e media), o specialisti, come potrebbe essere un insegnante di didattica della composizione, di didattica del violino, di didattica del solfeggio, di didattica della storia della musica, di didattica del jazz e via continuando. Insegnanti al quadrato, per così dire. Uso il condizionale, perché sappiamo che nel nostro paese queste figure non esistono, almeno come professioni istituzionalizzate. L'insegnante di violino, di composizione eccetera,

da noi non riceve di norma una formazione didattica. Questo spiega la forte carenza in Italia di studi e ricerche sui processi didattici di tali discipline. E spiega la volgare marmellata concettuale che non riesce a distinguere tra *insegnamento* e *didattica* (caso clamoroso il varo, lustri or sono, di un corso conservatoriale di Nuova didattica della composizione, che in realtà con la didattica non aveva niente a che vedere, limitandosi a essere un Nuovo corso di composizione).

### Divulgazione *versus* insegnamento.

Con questa premessa l'opposizione che interessa praticamente non è tra divulgazione e didattica, ma tra divulgazione e insegnamento. La didattica, vedremo, la faremo rientrare alla fine del giro.

Se il luogo esemplare dell'insegnamento è l'aula scolastica, i luoghi esemplari della divulgazione sono tanti: è la sala delle conferenze, dove un pomeriggio vado a gustarmi Franca Cella che parla dell'*Elisir d'amore*; è il settimanale, dove mi informo sulla fame nel mondo; è il museo della scienza, dove do un'occhiata alle bacheche che spiegano l'evoluzione dei rettili; è *History Channel*, dove una sera riesco a sottrarmi alla trash-tv e mi riguardo i baffi di Stalin; è la libreria, dove mi porto a casa l'ultimo test d'intelligenza (da sperimentare lontano da sguardi indiscreti, non si sa mai); è Internet, dove il sito dell'Accademia della Crusca mi conduce a passeggio attraverso le etimologie dall'indoeuropeo. È anche la sala da concerto,

dove Annibale Rebaudengo mi spiega al pianoforte le vicissitudini della *Marsigliese*.

Il destinatario dell'insegnamento è un coatto (anche se ha scelto di esserlo); il destinatario della divulgazione è un soggetto a piede libero, che va dove lo porta il cuore, l'interesse del momento, la curiosità. L'insegnamento è la professione di chi si assume precise responsabilità formative, rielabora concettualmente e sperimenta strategie e tattiche, metodologie di carattere generale e tecniche particolari. Soprattutto si ispira a finalità che affondano le radici nell'etica. Al divulgatore nessuno chiede di «plasmare le anime», come voleva Gentile. Mentre però l'insegnante agisce su un numero circoscritto di individui, il divulgatore ha responsabilità maggiori se solo si pensa alla possibile estensione del suo pubblico, le migliaia che leggono la rivista, o i milioni che lo seguono in tv.

Tra le due istituzioni c'è piuttosto continuità che frattura. Ogni esperienza divulgativa si traduce in esperienza educativa, in apprendimento. Lo dice in modo brutalmente radicale la massima latina *non ex schola sed ex vita discimur*, non impariamo dalla scuola ma dalla vita: una massima forse avvilente per un insegnante, il quale può però recuperare il buon umore se si rende conto della contraddizione che la massima tradisce: anche la *schola* fa parte della vita.

### Didattica della divulgazione.

Grazie al proliferare dei media, quindi della varietà e complessità di applicazioni, quella del divulgatore può essere considerata una professione dotata di un proprio statuto disciplinare; una professione alla quale ci si può dunque formare. Quali competenze la caratterizzano? Direi prima di tutto una discreta competenza sui contenuti della divulgazione. Nessuno chiede a un divulgatore di essere uno scienziato o un musicologo; ma che sappia di scienza o di musicologia a livelli sufficientemente avanzati. Un dato scontato, se non fosse che a volte la divulgazione è intesa come l'abilità di riscrivere in modo semplice cose di esperti, del-

le quali chi scrive capisce poco o niente: ed è il caso di quel giornalista tuttofare che sgalletta nella nostra stampa quotidiana. Non sa niente, ma quel niente lo sa scrivere bene. Il divulgatore serio è quello che prima di tutto ha una preparazione seria sul terreno nel quale è chiamato a esprimersi.

Il secondo ordine è quello delle competenze comunicative. Qui le metodologie della divulgazione vengono a coincidere almeno in buona parte con quelle dell'insegnamento. La didattica diventa una scienza/arte preziosa anche per un divulgatore. Se ne accorgono quelle istituzioni universitarie o enti scientifici che allestiscono corsi di Tecnica della divulgazione scientifica, come fa l'Università di Padova, o corsi di Divulgazione didattica dei beni culturali, come fa l'associazione "Museum - Associazione Volontari nei Musei" (dove "didattica" appare pleonastico, ma lascia intuire la vocazione formativa dell'ente, che, sia detto fra parentesi, si occupa principalmente di disabili). Un buon divulgatore è quello che fa i conti con il vissuto del suo pubblico, ne conosce il background, gli interessi, le esigenze, il potenziale cognitivo; che sa allestire il suo percorso, fosse solo il percorso della conferenza o del concerto-lezione, in modo da non svelare tutto all'inizio, ma lasciare spazio alla scoperta personale. Dove la situazione lo consente, il divulgatore è anche quello che sa coinvolgere il suo pubblico, attivarlo: e qui diventano preziose le tecniche dell'animazione culturale. Fondamentale, inutile dirlo, sono le risorse comunicative, quelle di cui è maestro il teatro: l'uso espressivo della voce e della gestualità, le tecniche retoriche, la capacità di sorprendere il pubblico dosando con accortezza gli argomenti, l'aneddotica, lo humour. Una tecnica è il "disvelamento inaspettato" della verità, ma una tecnica è anche l'uso sapiente della proiezione, che sia diapositiva o cd-rom. Penso a Piero Angela. Penso ad Alessandro Baricco quando nella trasmissione "L'amore è un dardo" illustra la *Traviata*. O a Paolo Paolini quando realizza il suo spettacolo sul Vajont, e usa le sue risor-

se teatrali per quello che è sì uno spettacolo, ma è anche un'operazione divulgativa, una ricostruzione storica di quella tragedia. Se è scrittore, usa le tecniche del romanziere, con tutti gli artifici stilistici e retorici di cui è capace.

A sua volta, il docente ha tutto da guadagnare a far sue le tecniche speciali del divulgatore, per tener desto l'interesse dei suoi alunni, e per offrire una adeguata motivazione all'apprendimento. Per questa ragione credo che una Scuola di Didattica della musica possa comprendere tra le sue finalità anche la formazione del divulgatore musicale: il musicista che prepara e allestisce il concerto suo o del suo ensemble prevedendo momenti di dialogo con il suo pubblico; il musicologo che prepara e svolge la conferenza magari con il sussidio del cd, del video, del computer; o che scrive il pezzo per il mensile che va in edicola. E così come interviene nella formazione in servizio degli insegnanti, mediante i suoi corsi d'aggiornamento, credo che la Siem abbia tutte le carte in regola per promuovere iniziative di formazione del divulgatore: l'insegnante che cerca spazi nuovi per uscire dalla routine della sua scuola, il giovane musicista che, attrezzato a essere, perché no? un virtuoso della divulgazione, sa farne una professione fino a inventarsi luoghi inediti nei quali esercitarla.

### Divulgazione della didattica.

Se posso chiudere con una variazione retrograda al tema, dopo aver espresso un convincimento forte sull'opportunità di una didattica della divulgazione, credo si debba spezzare una lancia a favore di una *divulgazione della didattica*. La marmellata concettuale a cui facevo riferimento è il sintomo di quanta poca autonomia, e di conseguenza autorevolezza, goda ancora la didattica, come disciplina, nel nostro paese. Solo se si crea un forte movimento d'opinione perché l'insegnante o il divulgatore siano considerati non figure di ripiego ma professionisti altamente specializzati, c'è da sperare che la cultura musicale del paese possa salire di qualche grado.

## Divulgare la *popular music*: un paradigma capovolto

FRANCO FABBRI

La *popular music* è caratterizzata da una specie di rovesciamento del paradigma della divulgazione rispetto allo studio specialistico.<sup>1</sup>

Etimologicamente, la divulgazione presuppone che un discorso esoterico venga rivolto a un pubblico più ampio. Ma per più di un secolo la *popular music* non ha avuto uno studio specialistico, per la precisa ragione che chi si occupava di musica in modo specialistico non riteneva che la *popular music* (o la musica leggera) ne avesse bisogno, o lo giustificasse. Questo non significa, però, che contemporaneamente non si facessero discorsi e non si pubblicassero articoli e libri sulla *popular music*, che hanno contribuito spesso in modo determinante a fondare l'ideologia dei suoi generi. E non parlo solo del giornalismo musicale più corrente, ma anche di opere di consultazione come le varie storie ed enciclopedie del rock o della canzone, o di saggistica, come i libri monografici sui generi della *popular music* o le biografie degli artisti (pensiamo, per l'Italia, all'infinita saggistica sui cantautori e sulla canzone d'autore). Questa letteratura, i cui orizzonti e il cui linguaggio sono inequivocabilmente quelli della divulgazione, ha fissato dei formati, un tono, un livello di presunta o reale scientificità, delle aspettative, prima che apparissero studi specialistici, o mentre ne uscivano in numero ridottissimo.

In mancanza di un tessuto specialistico accademico (sto parlando dell'Italia), gli editori considerano specialisti (e appetibili in termini di mercato) i giornalisti musicali o aspiranti tali, i dj, i conduttori radiofonici, i musicisti e produttori discografici, che sono anche le categorie di provenienza degli stessi autori della maggior par-

te di quei libri. Agli specialisti che non per presunzione definisco "veri", gli editori indicano come modelli di formato e di linguaggio quelli della produzione corrente. In qualsiasi libreria italiana, il libro di Middleton *Studiare la popular music* si trova tra un libro di poesie di Claudio Lolli e una biografia dei Nirvana con tutti i testi delle canzoni. Tutt'altro che libri brutti o inutili, beninteso, ma quello che conta è che si suppone che il lettore-modello sia lo stesso.

Nei paesi anglosassoni, soprattutto da una decina d'anni, il quadro è diverso. È ben vero che gli *instant-books* sulle rockstar sono migliaia, e che di fronte a quelle migliaia di titoli anche serie rigorose e ampie come quella dedicata alla *popular music* da Ashgate sono un'inezia: ma comunque viene superata la soglia della massa critica, esistono collane e addirittura editori specializzati, testi rigorosi come la storia della *popular music* negli Usa di Reebee Garofalo (480 pagine di grande formato, quasi tutte di testo) entrano nel mercato della scolastica. Resta il fatto che perfino là il senso comune del lettore, compreso forse quello specialistico, presuppone che il vero linguaggio con cui parlare di *popular music* sia quello della divulgazione. E questo comunque è un tema delicato, che sollevai più di vent'anni fa (*I generi musicali e i loro meta-linguaggi*, intervento a un seminario Isme a Trento nel 1982, ora in Fabbri 2002b), mettendo in dubbio che chiamare "ostinato" un riff potesse essere la strada giusta per raggiungere la leggendaria legittimazione accademica degli studi sul rock. A tanto tempo di distanza, riscontro ancora un certo disagio nella ricerca di una terminologia che rispetti contempora-

neamente le esigenze di scientificità e l'autonomia linguistica dei diversi generi musicali.<sup>2</sup> Tra l'altro, una letteratura specialistica sulla *popular music* deve avere necessariamente un carattere divulgativo verso gli specialisti di altre musiche: non si può chiedere a un esperto di Bach di sapere come funziona un campionatore, e che cosa sia un *floor-filler*. E la questione non riguarda solo la *popular music*: pensiamo solo alle infinite confusioni ingenerate dall'uso disinvolto del termine "modale" fra storici della musica dell'antichità, studiosi del Medioevo, del Rinascimento, della musica barocca, della musica del Novecento, della musica classica araba e indiana.

Ma torniamo alla storia. La pubblicistica non specialistica conta, e parecchio, perché spesso costituisce (insieme al buco nero di Internet) la fonte più accessibile. Chi non sarebbe tentato, per ricostruire la carriera di Fabrizio De André, di ricorrere alle discografie compilate con scrupolo maniacale e accuratamente riportate in appendice a ciascuno degli innumerevoli saggi sul cantautore genovese? Ecco un caso davvero tipico. Intervistato da uno dei suoi biografi, Fabrizio De André colloca il suo primo 45 giri, *Nuvole barocche*, nel 1958. Il biografo trascrive, e, grazie alla supposta certezza della fonte, ogni altra discografia del cantautore riporta la stessa data. Ma *Nuvole barocche* è del 1961, e probabilmente De André lo retrodatava per attenuare o annullare i forti debiti stilistici verso Umberto Bindi che vi appaiono: se avesse scritto e cantato quella canzone nel 1958 sarebbe stato il Bindi de *Il nostro concerto* ad averlo copiato, non viceversa. Nessuno storico della musica, *popular* o no, sarebbe caduto in questo tranello: la sua fonte sarebbe stata l'opera originale (il disco, in questo caso), l'edizione musicale (sarebbe bastato chiedere alla Siae), o un'opera di consultazione accreditata (quanto lo sarebbe un catalogo filologicamente ricostruito, o perlomeno il *Grove* o il *Deum*). Ma certo la tentazione di ricorrere alla pubblicistica corrente è forte.



Il caso di Internet, poi, è ancora più complesso, e richiederebbe lo spazio di un intero saggio. Se è ben noto che sulla rete si trova di tutto, da materiali ordinati scrupolosamente e impeccabili nel loro rigore a panzane ignobili, se tutti quelli che hanno a che fare con l'università sanno bene che ormai quasi tutte le tesi hanno come correlatore (o come autore) il signor Google (come dice un mio amico etnomusicologo), forse è meno diffusa la consapevolezza che molti degli stessi libri sulla *popular music* che vengono pubblicati oggi sono il frutto di un taglia e incolla frenetico da siti web, le cui fonti sono spesso altri libri dello stesso tipo, in una deriva infinita di falsità e imprecisioni. Non esito, è un obbligo morale, a segnalare alcuni esempi: il *Dizionario dei cantautori* edito da Garzanti nel 2003, che avrebbe dovuto sostituire la promessa *Garzantina* della musica leggera, un guazzabuglio di svarioni redatto da due soli autori con l'aiuto del web, e il mitico sito di Piero Scaruffi ([www.scaruffi.com](http://www.scaruffi.com)) dove si può trovare una *History of Rock Music (Based on the Truth)*, insieme a un'infinità di altro materiale sulla *popular music*, che – presupponendo che il curatore e autore abbia ascoltato e recensito praticamente ogni album mai uscito negli ultimi cinquant'anni – ovviamente abbonda (inopinatamente

te e incontrollabilmente celate in mezzo a informazioni esatte) di imprecisioni o di bufale complete. D'altra parte, Internet può essere una fonte di informazione preziosa, mettendo a disposizione dello studioso (e del divulgatore) informazioni che fino a qualche anno fa erano molto più difficilmente reperibili. Penso, tra l'altro, ai siti delle società degli autori, e alla possibilità che offrono di controllare rapidamente autori, editori e anni di pubblicazione di vastissimi repertori. La Siae, in questo, potrebbe offrire molto di più.

Quando ho scritto la parte relativa alla *popular music* della *Storia della musica* Utet (un testo contemporaneamente specialistico e divulgativo, per sua natura), ho creato un database di canzoni e di autori che ho verificato incrociando numerose fonti: in questo lavoro, i siti dell'Ascap, della Bmi, della Sacem, della Prs, più un certo numero di siti creati da appassionati e collezionisti (dei quali ho valutato l'attendibilità) mi hanno permesso di verificare quanto un buon numero delle fonti normalmente disponibili al lettore italiano fossero imprecise, o presentassero vastissime lacune ben mascherate.

È chiaro, non si può fermare il mondo, non si può arrestare la produzione di saggistica approssimativa sulla *popular music* per far sì che gli studi specialistici ricupe-

rino il tempo perduto, e si possa parlare di una divulgazione seria a partire da fonti e teorie consolidate. Quindi – ma si può dire che a questo compito siamo abituati – ci toccherà pensare a una produzione specialistica che contemporaneamente offra dei modelli di divulgazione, cioè a testi di ricerca, che aprano per la prima volta la strada a nuovi argomenti, ma che contemporaneamente siano leggibili da parte di un pubblico ampio. Che non sia un problema solo della *popular music*?

#### Note

<sup>1</sup> Questo articolo riprende, commenta e amplia parte di una relazione presentata dall'autore in occasione del convegno "La divulgazione musicale in Italia oggi", che si è svolto a Parma il 5 e 6 novembre 2004, organizzato da LaDiMus – Casa della Musica.

<sup>2</sup> Il problema è stato sollevato di recente da Maurizio Agamennone durante un convegno sull'auspicabile convergenza degli studi etnomusicologici e di quelli sulla *popular music* (Venezia, Fondazione Cini, gennaio 2005); l'etnomusicologo – se ho capito bene – addebitava la reticenza a utilizzare un linguaggio specialistico a uno stadio ancora immaturo dei *popular music studies* (o viceversa). Sicuramente il rapporto fra il metalinguaggio degli studiosi e quello dei praticanti costituisce uno degli elementi più significativi e persistenti di differenza tra etnomusicologi e studiosi di *popular music*, che sotto altri aspetti affrontano spesso repertori simili, o identici, con metodi confrontabili.

Musica  
Domani  
in libreria?

#### La trovate qui.

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

## Formazione del pubblico: il ruolo degli enti di produzione

ALDO SISILLO

Non essendo un esperto di didattica, assumo i termini di *educazione* e *divulgazione* così come possono essere vissuti in un'istituzione che produce o ospita attività di spettacolo dal vivo, come può essere un teatro di tradizione. Nell'accezione più diffusa dei due concetti, direi senz'altro che il primo riguarda l'attività primaria di una istituzione scolastica, il cui compito è di organizzare e proporre percorsi sistematici che implicano apprendimento graduale di tecniche o saperi. Per coloro il cui compito principale invece è la produzione culturale musicale, la divulgazione diventa fine istituzionale, soprattutto se questa attività è finanziata prevalentemente con risorse pubbliche. Naturalmente questo non vuol dire che i due ambiti non abbiano momenti di incrocio, potendo diventare l'uno parte dell'altro.

Ritengo, come tanti, che l'educazione musicale nei diversi gradi scolastici dovrebbe essere considerata materia formativa come le altre discipline (come lo è stato in epoche passate, e come lo è nelle scuole di tanti altri paesi del mondo). Purtroppo ci allontaniamo sempre di più, e inspiegabilmente, da questa prospettiva; qualche ministro ci spiegherà prima o poi perché il *disegno* (geometrico o figurativo come si diceva una volta) o lo scrivere *temi* o *diari* o *riassunti* siano "formativi" e contribuiscano alla crescita culturale di un individuo, e invece comporre musica o suonare o cantare in coro faccia parte del superfluo. A questo proposito vorrei sottolineare quanto sia sottovalutata, anche nella scuola dell'obbligo (purtroppo a favore dell'abusato flauto dolce), l'attività compositiva, intesa come organizzazione di suoni che abitua ad analizzare e sistema-

re materiali, oltre che a eseguirli in gruppo.

Ma quello che interessa maggiormente noi organizzatori e musicisti è, come si suole dire, "formare" un pubblico più consapevole, che sviluppi capacità di discernimento e di critica davanti a un prodotto musicale e che sia in grado anche di difendersi dall'offerta indiscriminata e spesso vessatoria dei media di oggi. Dunque un pubblico che acquisisca strumenti per destrutturare un brano ma anche per avere una minima capacità di giudicare un'esecuzione. Naturalmente oltre che formare un pubblico più educato, abbiamo l'esigenza e il compito di ampliare le fasce di utenza. L'allargamento e l'articolazione della platea dovrebbe essere un obiettivo ben più coerente con le finalità pubbliche, rispetto alla semplice stabilizzazione dell'audience.

Ma che cosa si può fare, in proposito, all'interno dell'attività di una istituzione che produce? Innanzitutto, nel campo della lirica, produrre spettacoli mirati. E mi spiego: non sempre la classica recita (dell'opera già programmata in cartellone) indirizzata alle scuole è lo strumento più efficace ad avvicinare nuovo pubblico alla nostra grande tradizione. Mi chiedo anzi quanto danno abbiano fatto le offerte indiscriminate di recite per le scuole prive di una preparazione graduale e specifica, e quanti giovanissimi ne abbiano riportato traumi indelebili, magari allontanandosi per sempre dai teatri d'opera. I tempi di percezione, i ritmi di vita e di fruizione di un prodotto musicale sono talmente diversi da quelli in cui si è sviluppata la grande tradizione del melodramma, che, se oggi vogliamo che nuove fasce di pubblico vi si

avvicinino e la apprezzino, come è giusto che sia, non possiamo non partire da quella che è l'esperienza contemporanea, anche dal punto di vista visivo e gestuale.

La nuova produzione musicale deve tener conto di quanto, nei linguaggi musicali, è successo negli ultimi cinquant'anni: dal musical, al rock, alla canzone d'autore, alle ricerche etnomusicologiche, all'improvvisazione. Dunque penso che sia importante commissionare opere anche piccole ad autori che cerchino un linguaggio capace di comunicare con il grande pubblico, pur senza rinunciare al loro bagaglio accademico che fornisce senz'altro spessore al loro modo di esprimersi.

Gli altri strumenti, ormai consolidati, come le lezioni-concerto, gli incontri coi musicisti, le conferenze di esperti, sono importanti ma secondo me vanno affiancati da itinerari didattici finalizzati alla conoscenza più approfondita dell'attività produttiva di un teatro. Nell'allestimento di un'opera lirica, può essere uno stimolo alla curiosità su questo strano mondo far assistere a momenti di prove di regia e di sala e poi prove di lettura con orchestra e di assieme, guidati dagli stessi protagonisti della produzione (regista, direttore, scenografo). Così come sarebbe importante sviluppare laboratori di pratica musicale collettiva (penso alle sempre attualissime esperienze di Boris Porena, valide per grandi e piccini): il primo modo per conoscere la musica è farla, praticarla con qualsiasi mezzo e linguaggio.

La programmazione stessa può essere pensata in funzione di un progetto, che il pubblico anche non esperto sia in grado di riconoscere; la caduta progressiva delle barriere fra i generi a cui si è assistito in questi ultimi anni aiuta a creare percorsi trasversali tra diverse aeree geo-culturali. Così come la flessibilità degli abbonamenti, con formule a incrocio fra rassegne diverse, permette allo spettatore di costruirsi un proprio percorso senza essere legato alle formule rigide di fidelizzazione tradizionale.

Se spostiamo l'attenzione sul fronte legislativo, il recente regolamento per i criteri di erogazione di contributi in favore delle attività musicali, emanato dal Ministero per i beni e attività culturali, prevede incentivi alla diffusione della cultura musicale all'interno della valutazione qualitativa dei progetti. Questi i riferimenti nel testo di legge: «Opere mai rappresentate, innovazione del linguaggio, promozione della musica contemporanea, creazione di rapporti con le scuole,

attuando momenti di informazione e preparazione all'evento, idonei a favorire l'accrescimento della cultura musicale». Il problema è che, come al solito, il risultato del lavoro di valutazione non è verificabile con riscontri certi da parte di chi è stato valutato: da un lato infatti vi è una eccessiva discrezionalità, dall'altro, a uno sguardo generale sulle assegnazioni ministeriali, appare chiaro che viene data ancora troppa poca importanza a una programmazione più rischiosa che tenda ad

allargare repertorio e pubblico. Sarebbe importante valutare per esempio il grado di rinnovamento del pubblico, oltre alla quantità; il rapporto tra numero abbonati e biglietti venduti, l'incremento di pubblico giovane pagante; il *trend* della media degli spettatori e dell'indice di saturazione dei posti per spettacolo. E tutto questo visto in rapporto al tipo di programmazione: se si fanno solo vedove allegre e traviate si faranno dei pienoni ancora per qualche anno, e poi?

#### Bibliografia generale del Confronti e Dibattiti

- ADDESSI A.R., "Riflessioni e proposte didattiche per la formazione degli adulti", *Musica Domani* 106, 1998, pp. 18-21.
- ADDESSI A.R., AGOSTINI R., (a cura di), 2003, *Il giudizio estetico nell'epoca dei mass media: musica, cinema, teatro*, Lim, Lucca.
- ADDESSI A.R., AGOSTINI R., MARCONI L. e TRIPPUTI D., (a cura di), 1999, *Critica musicale. Documenti e materiali*, Università degli studi di Bologna.
- BARICCO A., 1996, *L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione su musica colta e modernità*, Garzanti, Milano.
- BARONI M., 2004, *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, Lim, Lucca.
- BIANCONI L., 2001, "L'editoria musicale oggi", in *Il Giornale della musica*, n. 175.
- COOK N., 2000, *Music: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford.
- COOK N., EVERIST M. (edited by) 2001, *Rethinking Music*, Oxford University Press, Oxford.
- DELLA SETA F., 2004, *Beethoven: Sinfonia Eroica. Una guida*, Carocci, Roma.
- DISOTEO M., PIATTI M., 2002, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano.
- FABBRI F., 2002a, "Canzoni e falsa coscienza. Perché occuparsi di popular music", in *Il Mulino. Bimestrale di cultura e politica*, anno LI, n. 403.
- FABBRI F., 2002b, *Il suono in cui viviamo*, Arcana, Roma.
- FOLETTA A., 2003, "Un mestiere di qualità: comunicare la musica", in *Il Giornale della musica*, n. 191.
- GAROFALO R., 2002, *Rockin' Out. Popular Music in the Usa*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New York.
- GENTILUCCI A., 1990, *Guida all'ascolto della musica contemporanea*, Feltrinelli, Milano.
- GIRARDI E., 1992, *Guida all'ascolto dell'opera*, Feltrinelli, Milano.
- KAROLY O., 1969, *Grammatica della musica*, Einaudi, Torino.
- LA FACE BIANCONI G. (a cura di), "La critica musicale italiana: un autoritratto", *Rivista italiana di musicologia*, XXVI, 1991, pp. 117-135.
- MANZONI G., 1998, *Guida all'ascolto della musica sinfonica*, Feltrinelli, Milano.
- MENGER P.M., 2001, "Il pubblico della musica contemporanea", in *Enciclopedia della musica*, Einaudi, Torino, vol. I, *Il Novecento*.
- MIDDLETON R., 1990, *Studying Popular Music*, Open University P., Milton Keynes (trad. it. 1994, *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano).
- MILA M., 2001, *Mila alla Scala: scritti 1955-1988*, Rizzoli, Milano.
- MILA M., 1988, *Lettura del Don Giovanni di Mozart*, Einaudi, Torino.
- MONTECCHI G., 2002, "Mentalità tradizionalista e cultura musicale", in *Il Mulino. Bimestrale di cultura e politica*, anno LI, n. 403.
- MONTI G., DI PIETRO V., 2003, *Dizionario dei cantautori*, Garzanti, Milano.
- PESTELLI G., 2001, "L'editoria musicale oggi", in *Il Giornale della musica*, n. 175.
- RATTALINO P., 1997, *Il linguaggio della musica. Una guida per i non esperti*, Garzanti, Milano (con cd allegato).
- RATTALINO P., 2001, *Forme e generi della musica. Una guida per i non esperti*, Garzanti, Milano (con cd allegato).
- REBAUDENGO A. (a cura di), 2005, *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, Torino, Edt.
- ROSEN C., 1995, *Il pensiero della musica. Che cosa significa "capire" la musica*, Garzanti, Milano.
- SANTI P. (a cura di), 1989, *Repertorio di musica sinfonica*, Ricordi/Giunti, Milano.
- STEFANI G., 1991, *Capire la musica*, Bompiani, Milano.
- STEFANI G., 2000, *La parola all'ascolto*, Clueb, Bologna.
- TRANCHEFORT F.R., 1995, *Guida all'ascolto della musica per pianoforte e clavicembalo*, 2 voll., Rusconi, Milano.

## Tre condizioni per un ascolto intelligente

ALESSANDRA ANCESCHI

*L'orecchio intelligente* è l'ultima fatica pubblicata presso la LIM di Lucca da Mario Baroni, uno tra i musicologi italiani più poliedrici per interessi ed esperienze. Il volume prende la forma di un articolato percorso che illustra le condizioni necessarie alla comprensione del significato musicale. Il testo nasce in ambito scolastico, più precisamente universitario, ma si pone come strumento per condurre tutti coloro che sentano l'esigenza di uscire dalle consuetudini d'ascolto e di acquisire strumenti più consapevoli per la comprensione della condotta percettiva.

Per incentivare una sorta di attitudine al musicale, vi sono tre dimensioni che tutti siamo in grado di sviluppare. Il gusto per il suono (vale a dire una certa sensibilità per le sonorità), una dimensione immaginativa della musica (provocata da stati affettivi e da valori simbolici che vi si riflettono), e il piacere per la sua organizzazione (la capacità di fruire della musica scindendo e incastrando pezzi, come in un puzzle). Questa tripartizione è quella che François Delalande ci illustra in *La musique est un jeu d'enfant* (1984), e ci auguriamo non apparirà immotivato il confronto che proveremo a tracciare con l'organizzazione che Baroni ci presenta invece in quest'opera, costruita in forma di guida a un ascolto consapevole di musiche non familiari, come recita il sottotitolo.

Analogamente alla tripartizione delalandiana, Baroni individua tre livelli che scompongono e ricompongono l'atto d'ascolto. Come Delalande (attento a considerare la pratica musicale nella sua interezza attraverso una prospettiva antropologica), anche Baroni, pur non abbandonando una posi-

zione di studio e di osservazione culturalmente collocata nell'ambito della musica colta europea, è attento a definire i percorsi appoggiandosi ai più recenti contributi forniti dalla sociologia e dall'etnomusicologia.

Il primo livello (per enunciazione e non certo per ordine gerarchico), è il piano che potremmo definire *affettivo*; è il livello che consente di entrare in sintonia con l'opera musicale. Esso prende forma, a sua volta, attraverso tre attitudini alla ricezione. La prima si attua con la descrizione o spiegazione a se stessi e agli altri dell'opera musicale percepita; l'operazione di descrizione è di tipo metalinguistico, nel senso che si rende necessario articolare una sorta di trasposizione (non nel senso di traduzione) del linguaggio musicale in un altro linguaggio. È certo il linguaggio verbale quello con il quale più frequentemente avviene questa sorta di spiegazione dell'atto di ascolto, ma lo stesso tipo di processo può prendere forma attraverso il linguaggio figurativo (segnico, grafico, pittorico ecc.), il linguaggio gestuale, quello filmico ecc.

La seconda attitudine all'ascolto è caratterizzata da un'immedesimazione con la musica di tipo empatico, che avviene quando l'identificazione dell'oggetto sonoro (che può appunto coincidere con il processo metalinguistico poc'anzi descritto) fa riverberare dentro di sé un piacere di tipo estetico; è ciò che Eggebrecht chiama, in *Che cos'è la musica*, «l'esistenza del senso per i sensi».

Il livello affettivo si completa infine attuando uno sforzo creativo (inteso come atteggiamento aperto al confronto e alla discussione) che consenta di compiere

un'azione sia introspettiva per comprendere le qualità emotive della musica ascoltata, sia di esternazione per rendere comunicabili tali qualità.

L'articolazione di questo primo percorso ha dunque affinità in parte con la prima, ma soprattutto con la seconda dimensione presentata da Delalande. Baroni ne completa in modo approfondito l'enunciazione.

La seconda condizione necessaria alla comprensione del significato in musica è quella che prende forma attraverso l'articolazione di un livello *percettivo*. Questo consente di individuare i tratti distintivi di cui una musica è costituita e si definisce attraverso l'analisi delle dimensioni del suono. Il testo, tuttavia, è ben lontano dal proporre il canonico e consueto elenco; ne fornisce piuttosto un'esplorazione che tende a una definizione delle strutture musicali allargata e al tempo stesso rigorosa e flessibile, e per questo utile all'analisi di qualsiasi repertorio. Le categorie alle quali si fa riferimento sono:

- il *ritmo*, analizzato nelle dimensioni quali *pulsazione, metro, agogica*;
- la *tonalità*, analizzata nelle dimensioni quali *scala, intervallo, profilo melodico, melodia, prosodia, tonalità, armonia, polifonia*;
- la *sonorità*, analizzata nelle dimensioni quali *suono, dinamica, timbro, inflessioni intonative, articolazione, registro, tessitura*;
- la *forma*, analizzata nelle dimensioni quali *ripetizione, somiglianza, contrasto, gerarchia, retorica, narratività*.

Per Baroni sono questi gli elementi che consentono di convalidare in modo più attendibile l'interpretazione di un brano ascoltato e di confrontare la scelta di significato dell'ascoltatore con quella del compositore; gli stessi elementi costituiscono invece, per Delalande, il piano sul quale prende corpo il piacere per la dimensione organizzativa della musica.

Un ultimo livello sul quale Baroni insiste e che non viene presentato da Delalande (ma – a dire il vero – lì la prospettiva è da legge-



re all'interno del concetto complesso e affascinante della *pedagogia del risveglio* elaborata in ambito infantile, in una dimensione musicale che non separa l'atto della ricezione da quello della produzione – e chi ne avesse voglia può andarsi a leggere la pagina 24 della traduzione italiana del libro del 2001), è quello che potremmo chiamare *contestuale* e che consente di collocare gli indizi affettivi e percettivi all'interno di concetti, idee, abitudini, usanze, immagini, fantasie, sentimenti e valori di una comunità. Anche questo livello si individua dall'indagine e dall'intersezione di più piani. Eccoli, in estrema sintesi.

Vi è dapprima un piano che indaga i *valori* e le *legittimazioni* della musica che emergono dalla relazione dell'identità di ciascuno in rapporto all'identità di una società e di una cultura.

Non discosto da questo si colloca il piano delle *funzioni* della musica, che consiste nell'identificazione della musica come *utile* a qualcosa. Le funzioni che Baroni individua come principali vengono elencate in musiche *d'intrattenimento*, musiche *rituali* e musiche *estetiche*.

Intrinsecamente legato ai due piani precedenti vi è l'indagine dei *gruppi sociali* all'interno dei quali una musica acquisisce un certo valore e una certa legittimazione in relazione a specifiche funzioni; Baroni fornisce alcuni esempi di categorizzazioni che possono riguardare le musiche per il popolo, le musiche per la corte, le musiche «sul mercato» (che cessano cioè di essere «al servizio di») e le musiche della produzione industriale.

Infine, è proposta l'analisi degli *stili* attraverso cui identificare in quale posizione collocare una musica; il percorso che conduce alla scoperta di un'identità stilistica si attua attraverso il riconoscimento dei tratti strutturali che sono stati segnalati come importanti e significativi da una comunità di produttori/ascoltatori.

La seconda parte del testo si compone di una sezione altrettanto significativa nella quale sono presentate 40 schede d'ascolto (i due

cd allegati contengono tutti i repertori di cui si fornisce la guida) che hanno l'intento di condurre il lettore/ascoltatore ad appropriarsi delle musiche ascoltate attraverso il percorso appena descritto. I repertori proposti nel primo disco sono una sapiente selezione del pa-

trimonio della cultura colta occidentale (organizzati con criterio cronologico). Il secondo contiene opere delle avanguardie del Novecento, repertori della cultura afro-americana, musiche europee di tradizione orale, alcuni brani extraeuropei e del repertorio di massa.

## SCHEDE

Un'utile raccolta di numerosissime attività di produzione e di ascolto per esplorare e conoscere le molte potenzialità della voce, facilmente realizzabili a scuola anche grazie ad alcuni apparati didattici forniti nel cd allegato: *La voce espressiva, Manuale di educazione all'oralità e alla lettura* di Carlo Delfrati, è certamente uno strumento destinato a essere apprezzato dagli insegnanti per le sue molteplici possibilità di utilizzo. Trentotto progetti individuano altrettanti ambiti di indagine, ciascuno dei quali finalizzato a sviluppare un obiettivo particolare, ma che nell'insieme concorrono a costruire più attenzione e consapevolezza nell'ascolto e nell'utilizzo della voce.

Ogni progetto è costruito secondo uno schema comune: l'esplicitazione dell'obiettivo specifico e un brevissimo testo introduttivo, a cui seguono le indicazioni relative a numerose attività, spesso corredate da testi e grafici per l'esecuzione.

La struttura editoriale del libro lascia libero il lettore di seguire criteri personali, scegliendo ambiti di indagine legati ai temi della propria progettazione educativa, o farsi guidare dai molti collegamenti indicati a fine di ogni progetto, per seguire percorsi di approfondimento evidenziati dall'autore.

Numerosi progetti cercano di legare il doppio registro della voce, strumento comune ai linguaggi verbali e musicali, anche se forse i riferimenti alla letteratura tendono a superare quelli musicali e sembra che le moltissime attività che invitano a indagare le capacità vocali – applicandole a diversi ambiti espressivi e a migliorarle – tendano più a sottolineare quanto di musicale c'è nel linguaggio verbale che non ad analizzare in modo specifico forme musicali che utilizzano la voce. Manca inoltre qualche progetto specificamente dedicato a forme vocali oggi molto significative nell'esperienza di bambini e ragazzi, come ad esempio le possibilità ritmiche ed espressive in uso nel rap e free-style, o le particolari modalità di doppiaggio dei cartoni televisivi.

Il manuale offre comunque la possibilità di un piacevole viaggio attorno alle potenzialità della voce, ancora poco indagate a scuola, organizzato secondo chiari riferimenti metodologici che renderanno più facile tradurre gli spunti in attività in *viva voce*. (Franca Mazzoli)

Carlo Delfrati, *La voce espressiva, Manuale di educazione all'oralità e alla lettura*, Principato, Milano, 2001, pp. 192, con cd, € 12,00.

Pur non dichiarandole apertamente, Baroni ci fa intuire che le intenzioni di una efficace educazione all'ascolto hanno molto in comune con l'idea di *condotta musicale* che Delalande ci ha fatto conoscere in questi anni. Spostando l'attenzione sulle competenze necessarie a soddisfare la comprensione di un'opera musicale, Baroni non ci guida allo sviluppo di capacità utili a svolgere un tipo di ascolto particolare (quale atteggiamento adottare, ad esempio, per l'ascolto di musica colta, quale per l'ascolto di musica popolare, di musica popolare e così via), bensì sollecita delle attitudini che possano servire per diversi tipi di approccio.

Un testo, dunque, che si presenta di sicuro orientamento sia per lo studente universitario non avvezzo alle tecniche e al linguaggio specifico della musica, sia per lo studente o l'insegnante musicalmente più esperto. Grazie all'esemplare chiarezza e organicità con la quale Baroni conduce spesso i suoi lettori, il libro diviene anche sussidio accattivante per chi volesse – da curioso o appassionato che fosse – riuscire a verbalizzare con agilità ed efficacia la musica. Se i saperi scientifici si possono

esporre più o meno comodamente a parole, la musica, ci dice Baroni, è invece disagiata, scomoda, ostica. Insegnare a parlare di musica è perciò uno degli intenti dichiarati di questo libro.

MARIO BARONI, *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, Edizioni Lim, Lucca, 2004, pp. 268, con 2 cd allegati, € 20,00.

## DA NON PERDERE *di Luca Marconi*

Herbert Bruhn, "Musical development of elderly people", e Toshio Iritani, "Learning to play music in later adulthood: a personal perspective focusing on piano", *Psychomusicology*, vol. 18, Spring/Fall 2002, numero monografico "The Psychology of music and aging: psychogeromusicology".

È opportuno realizzare interventi di educazione musicale nei confronti di soggetti anziani? Quali principi li fondano e quali metodi vanno utilizzati? Chi si pone domande di tal genere può trovare utili risposte in questi due saggi dello psicologo della musica tedesco Herbert Bruhn, che riassume numerose ricerche empiriche sull'argomento, e dello psicologo giapponese Toshio Iritani, che suggerisce come impostare l'educazione strumentale sulla base della propria esperienza di studio del pianoforte iniziato a 60 anni.

Ulteriori spunti si possono poi trovare negli altri articoli contenuti in questo numero monografico, interamente dedicato a una branca della psicologia della musica sviluppatasi in questi ultimi anni, la "psychogeromusicology", dedicata allo studio psicologico della relazione degli anziani con la musica.

## 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 *Musica Domani* a □ 2,00 ciascuno  
+ □ 6,50 *Quaderno della Siem* + □ 1,50 spese postali

dal 2000:      □ 21,00      4 numeri di *Musica Domani* a □ 3,00 ciascuno  
+ □ 7,50 *Quaderno della Siem* + □ 1,50 spese postali

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

# Dar senso e valore alle esperienze epidermiche

ROBERTO BOLELLI

«Tante sono le volte in cui ognuno di noi vive sensazioni che non riesce a spiegare a se stesso e agli altri in modo chiaro, esplicito, corretto; eppure siamo sicuri di avere a che fare con percezioni molto reali, sentite, partecipate a tal punto da lasciare tracce profonde nella nostra pelle e nella nostra memoria. Sono le sensazioni di pelle, di una pelle che incontra la musica, di un *contatto* che entra e rimane in noi perché lo desideriamo istintivamente, lo sentiamo come un primario bisogno: il farci toccare dai suoni e dalla musica per dar vita a un incontro ricco, acceso, pieno d'emozione».

Così esordisce Maurizio Spaccazocchi nel suo volume *La musica e la pelle*, chiarendo da subito la rotta della sua indagine, e cominciando a infonderci quello stile di lettura "di pelle" che non ci abbandonerà più fino alla fine del libro.

Maurizio Spaccazocchi, pedagogista, insegnante in Conservatorio, in Università e in diversi corsi di musicoterapia, è tra quei musicologi che si sono occupati del problema del "senso in musica" (due nomi su tutti: François Delalande e Gino Stefani) dal punto di vista dei cosiddetti studi musicali *umano-centrici*, facendo riferimento soprattutto alla quotidianità dell'esperienza sonora. Non è un caso che il volume che qui presentiamo venga pubblicato nella collana *Idee e materiali musicali* del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto (per i tipi di Franco Angeli), che proprio a quell'indirizzo musicologico fa riferimento.

E non è neanche casuale che proprio Spaccazocchi, con la sua particolare curiosità nei confronti

della musicalità umana, abbia ritenuto di dover dedicare un intero libro al rapporto tra i suoni e l'elemento protagonista della sensorialità tattile, la pelle appunto. Diverse tra le più recenti pubblicazioni dell'autore marchigiano si collocano in ambito musicoterapico, e proprio il rapporto tra i suoni e la *sensorialità* è uno dei presupposti su cui la musicoterapia fonda le proprie teorie e i propri modelli operativi: appare chiaro come ciò vada a saldarsi col suddetto problema del *senso in musica*, stabilendo anche un curioso gioco di parole; peraltro questo aspetto ludico legato al livello fonetico del linguaggio verbale ha un ruolo ricorrente nel taglio attribuito da Spaccazocchi alla propria ricerca, e avremo modo di tornarci più volte.

Tatto, olfatto e gusto costituiscono un trittico sensoriale primordiale. Nella zona dei recettori del gusto e dell'olfatto i tre sensi in questione esprimono la loro maggiore contiguità, dal momento che proprio lì la pelle confina, sfuma, quasi si confonde con le mucose del cavo orale e delle narici, stabilendo un'ideale alleanza tra questi antichi e nobili sensi. Oggi, in un'epoca in cui dominano i mezzi di comunicazione audiovisivi, con tutte le conseguenze a livello massmediologico ma anche ideologico-culturale, quel trittico risulta letteralmente mortificato, e ciò si misura anche nelle modalità che ai nostri giorni caratterizzano l'approccio al cibo: al supermercato è la vista l'unico organo di senso che utilizziamo per districarci tra alimenti inscatolati e cellophanati; per attivare tatto, gusto e olfatto dobbiamo aspettare, semmai, il pasto. In generale mi sembra comunque che odori e sa-

pori tendano a una triste, asettica omologazione. E a quanto pare, la mortificazione di quegli organi sensoriali non avviene solo nell'attività percettiva di tutti i giorni ma conosce una ricaduta negativa negli studi scientifici, anche per quanto riguarda gli aspetti sinestesici legati al suono.

Le ultime riflessioni con ogni evidenza chiamano in causa ancora una volta la musicoterapia, ed è oramai chiaro come il presente volume possa valere come un interessante stimolo proprio per i musicoterapisti. Tuttavia la musicoterapia o la psicologia della musica non sono certo gli unici riferimenti di questo volume, prova ne sia il fatto che Spaccazocchi esplicita da subito l'approccio pluridisciplinare della sua indagine, attingendo a piene mani a «pizzichi di psicoanalisi, di pedagogia, di biologia, di chimica, di antropologia, di zoologia, di semiologia, di linguistica, di musica, di etnomusicologia, di musicoterapia, di terapia alternativa, di arte e di percezione in genere, di biografia e di narrativa, ecc.» (pp. 9-10). Ed è anche un simile approccio culturale a trecentosessanta gradi che fa di questo studio uno strumento valido e stimolante per insegnanti e animatori musicali, oltre che per i terapisti. La presenza dell'elemento sonoro-musicale nei curricula didattici, oltre che dal livello quantitativamente scarso, ai limiti della faticosità, in passato è stata a lungo caratterizzata da una sorta di auto-referenzialità, che l'ha omologata al carattere prevalentemente nozionistico dei percorsi scolastici (si tratta peraltro di una problematica che deriva da vecchie concezioni storico-musicologiche). Viceversa, l'allargamento degli orizzonti ad altri campi del sapere consente di inscrivere in maniera più adeguata le esperienze sonoro-musicali nel vissuto degli individui. Anzi, lo stesso concetto di esperienza sonoro-musicale non avrebbe alcun senso se non fosse collocato nel suo contesto sociale, culturale, artistico, biologico, psicologico.

Bisogna naturalmente precisare che il libro di Spaccazocchi

rappresenta la traccia di un percorso finalmente intrapreso, all'interno di un terreno che qualcuno si è preso la briga di cominciare a dissodare, ma che avrà bisogno di ulteriori cure per dare i frutti più maturi. E le future ricerche sull'argomento è auspicabile che si muovano proprio in direzione pluridisciplinare, magari in maniera più sistematica e articolata di quanto abbia fatto Spaccazocchi in questo suo primo approccio all'argomento.

Il libro è diviso in quattro capitoli, ciascuno funzionale all'impianto globale della trattazione, tanto che le varie parti risultano tutt'altro che compartimenti stagni, con frequenti rimandi da un capitolo all'altro. I primi due capitoli sono quasi complementari: nel primo, "Pelle per la musica", vengono indagate tutte le caratteristiche della pelle, in relazione a elementi bio-fisiologici, sensoriali, cognitivi, affettivo-emotivi, per poi valutarne l'incidenza nelle varie esperienze sonoro-musicali degli individui. Nel secondo capitolo, "Musica per la pelle", si cerca di ribadire e rafforzare quanto descritto nel primo, semplicemente ruotando il punto di vista e centrandolo di più sulle varie esperienze musicali descritte. Proprio questa sorta di disarticolazione del volume, se da un lato gli conferisce un tono quasi informale che favorisce l'accostamento del lettore a un tema così particolare e nuovo, dall'altro ne limita l'eventuale vocazione scientifica, attesa a ben altre formalizzazioni paradigmatiche.

Spaccazocchi sin dalle prime pagine del libro cita in modo ricorrente lo studioso francese Didier Anzieu, che ha scritto quel *L'io pelle* che in questo caso, anche solo dal titolo, si può immaginare quale prezioso riferimento possa costituire. Infatti proprio Anzieu ci ricorda che la pelle rappresenta il 20% del peso totale del neonato, e il 18% dell'adulto, e ovviamente occupa una superficie nettamente maggiore di tutti gli altri organi di senso; inoltre è proprio il tatto il primo senso che si sviluppa nel feto, precedendo l'olfatto e il gusto.

Proprio partendo da quegli elementi quantitativi, Spaccazocchi prova a convincerci dell'importanza della pelle, e la rilevanza della dimensione tattile nell'esperienza sonoro-musicale viene delineata soprattutto nel paragrafo "Pelle: orecchio diffuso", nel quale, fissando questa efficace immagine sinestesica, prova ad attribuire a tutto il "corpo-pelle" le caratteristiche di un grande orecchio capace di sentire i suoni (a corredo di ciò, anche un'opportuna e tempestiva citazione di alcu-

ne sperimentazioni condotte da Tomatis). Coerentemente con le teorie che prova a tracciare, l'autore usa nel suo studio una terminologia che definirei globalizzante: egli, partendo dal concetto secondo cui la pelle ha tutte le caratteristiche di un sistema multisensoriale (oltre alla percezione strettamente tattile, esercita anche quella della pressione, della valutazione del dolore, del calore, ecc.), ricorre sin dalle prime pagine a espressioni del tipo "corpo-pelle", "senso-azioni di pelle", fi-

## SCHEDE

Anche in Italia ci si è finalmente convinti che le attività di musica d'insieme e orchestrali sono fondamentali, fin dai primi anni di studio, per imparare a suonare.

Assistiamo oggi a un fiorire di iniziative in tutte le scuole medie ad indirizzo musicale, ma anche in molte scuole private e, a volte, perfino in qualche conservatorio. Anche le case editrici se ne stanno accorgendo e cominciano a pubblicare materiali appositi.

È il caso della Carisch che ha recentemente proposto due collane dal titolo: *Ensemble* e *Small Ensemble & Chorus*. La prima presenta trentadue titoli di musiche molto note appartenenti a diversi generi musicali. Si va da canzoni quali *We are the world* o *Bésame mucho* a estratti da sinfonie di Haydn o Mozart, da celebri colonne sonore a noti brani di musica classica quali *Farandole* di Bizet o *Te Deum* di Charpentier o *Alla turca* di Mozart. Gli arrangiamenti e le orchestrazioni sono di Andrea Cappellari e, in tre casi, di Roberto Fabbri e propongono la formula funzionale, già sperimentata da case editrici inglesi e americane, del kit utilizzabile con diversi organici.

È previsto un numero minimo di cinque/otto esecutori, più le percussioni e il pianoforte a quattro mani *ad libitum*. Le diverse parti presentano differenti livelli di difficoltà, in modo da consentirne l'esecuzione anche ad allievi al primo anno di studio e sono proposte in diverse tonalità in modo da poter essere utilizzate con strumenti in *do*, in *sib* e in *mib*. Questo semplifica molto, anche se non lo elimina, il lavoro di orchestrazione che i docenti devono fare per adattare i materiali agli strumenti esistenti nelle loro realtà.

La seconda collana, sempre curata da Andrea Cappellari, contiene quattro titoli e prevede un organico più ridotto: si va dal duo, al trio, al quartetto, fino ad organici più ampi. È inoltre possibile aggiungere il coro per il quale è predisposta una parte con un'estensione di poco più di un'ottava.

(Mariateresa Lietti)

*Ensemble* e *Small Ensemble & Chorus*, collane di pubblicazioni di Musica d'insieme a cura di Andrea Cappellari, Carisch, Milano. L'elenco completo dei testi delle due collane può essere consultato sul sito [www.carisch.com](http://www.carisch.com)



no a fissare le caratteristiche della *musica-corpo*, che può essere di volta in volta *globale* o più o meno *articolata*. Cioè, le sensazioni di pelle vissute attraverso la musica sembrano dimostrarci che questa si presenta all'individuo come «l'immagine psicologica di un corpo fisico che cerchiamo di raffigurare» (p. 79); e certi gesti ritmico-musicali che il corpo-sonoro realizza finiscono per apparire quasi come delle imitazioni tattili delle dita, del palmo, del pugno, delle labbra, della lingua, dirette quindi ad attivarsi sia su una zona specifica del corpo e sia in tutta la sua interezza.

Alla luce di queste considerazioni, possiamo dire che quel «grande orecchio» descritto da Spaccazocchi non è solo un'immagine suggestiva, ma effettivamente la pelle è uno strumento percettivo la cui importanza va ben al di là di quella che apparentemente ha voluto assegnargli l'umanità nel corso dei secoli, se pensiamo alla tendenza culturale a coprirsi fisicamente con gli abiti, e psicologicamente con altro genere d'indumenti: bisogna imparare a riappropriarsi della propria pelle per poter vivere globalmente la musica-corpo.

Dunque appare chiaro che Spaccazocchi non formula paradigmi, non elabora griglie. Egli si limita a enunciare dei postulati e a ricercarne tracce nella realtà quotidiana, e per un argomento che per la prima volta viene trattato in modo così esteso non è certo poca cosa. Tale prudenza scientifica non impedisce all'autore di fissare qua e là alcuni paletti concettuali: uno di questi è rappresentato dalla distinzione tra una percezione *sensibile-corporea* e una percezione *mentale-sociale*, che caratterizzano anche i vissuti sulla musica e sulla pelle (e ancora una volta emerge la propensione pluridisciplinare dell'indagine, col riferimento trasversale alle condotte senso-percettive e alle logiche sociali).

Si tratta «di due diverse modalità di vivere e di percepire il mondo: un tempo quasi poetico per l'attivazione di tutti i sensi,

che permette di distinguere una realtà molto complessa e vivace che contrasta con una percezione logica connessa a uno spazio-tempo che tende ad annullare tutta una ricchezza sensoriale all'interno di poche limitate *stagioni del sentire*» (p. 51).

Con analogo meccanismo, nel paragrafo «Musica pelle dei popoli» Spaccazocchi sottolinea come le differenze di pelle davvero significative tra le varie etnie del mondo (più che quelle di colore, foriere di sciagurate discriminazioni) siano da rintracciare nella diversa propensione del corpo verso la terra o verso l'aria, per cui, ad esempio, a occidente la cultura musicale ha prodotto i ritmi delle marce militari scandite dagli ottoni, con le quali una sorta di «marciante corporeità» spinge verso il terreno la sua azione «prensile», facendo gravare verso terra le principali percezioni psicofisiche di un individuo e facendo sì che la sensibilità più raffinata della pelle sia quasi rinnegata. Al contrario, in alcune pratiche sonoro-musicali della cultura orientale, per esempio le formule scalari dei *raga* o la ritualità dei *mantra*, il corpo rivela una più raffinata propensione aerea. Anche a occidente un tempo la spiritualità esprimeva qualcosa del genere, attraverso la pratica del canto gregoriano, oggi pressoché defunzionalizzato.

Partendo da qui, l'autore associa la sua trattazione a una chiara posizione ideologica contro il militarismo e contro la guerra: questa non deve e non può apparire come una digressione pretestuosa, ma a mio parere rappresenta una legittima contestualizzazione culturale, senza la quale l'aspetto trattato potrebbe sembrare scientificamente freddo e (in questo caso sì) persino pretestuoso. Oltretutto si tratta, purtroppo, di temi di grande attualità: i molti insegnanti che proprio in questo periodo stanno proponendo nelle proprie classi percorsi sonoro-musicali per la pace, potranno arricchirne i contenuti con le argomentazioni di Spaccazocchi in chiave tattile.

Nel terzo capitolo, «Contatti musicali», certamente la parte più tecnica del volume, vengono analizzati alcuni brani musicali, sia vocali che strumentali, che evidenziano specifici vissuti di pelle connessi ai due tipi di musica-corpo (globale-articolato) appena individuati nel capitolo precedente. Si fa fatica a rintracciare un brano tra quelli presi in esame dall'autore, che meriti più di un altro una particolare menzione, tanto il capitolo è denso di riflessioni che consentono di connotare in chiave tattile le varie esperienze sonore descritte: si va dal suono dei foni (il sibilo del serpente del *Libro della giungla*, la ruvida *r*, la pungente *i*) ai gesti melodici di tanti brani, o ai gesti vocali di particolari intervalli. Come si può intuire, le metodologie d'analisi fanno ampio riferimento agli studi di Imberty e Delalande, ma soprattutto a volumi come *La melodia* (G. Stefani, L. Marconi, Bompiani, Milano, 1992) o *Gli intervalli musicali* (G. Stefani, F. Ferrari, L. Marconi, Bompiani, Milano, 1990). E in tutto questo si vede come la vocalità abbia uno spazio preminente, per cui dal respiro, al parlato, fino al canto sono proprio (anche e soprattutto) sensazioni di pelle che connotano quel genere di esperienze, quella pelle negata, occultata da abiti fisici e metafisici, della quale il *corpo sonoro* tenta di riappropriarsi per altre strade, isomorfe e sinestesiche.

Ovviamente l'indagine è condotta in modo del tutto trasversale ai generi, come si conviene all'indirizzo musicologico descritto all'inizio. E allora si spazia da Verdi a *Besame mucho*, da Puccini a Eduardo De Crescenzo, da Monteverdi a Pino Calvi, dal jazz a Rossini, da Elvis a Elton John, fino alle musiche dei cartoni animati. Come si vede, e come è giusto che sia in uno studio condotto soprattutto sulle esperienze sonore di tutti i giorni, il repertorio di riferimento comprende una cospicua dose di brani di popular music. Mi sembra il caso in questa sede di segnalare come un musicologo italiano, Vincenzo Capo-

raletti, da qualche anno proponga di definire questo genere musicale proprio “musica audiotattile” (V. Caporaletti, *La definizione dello Swing. I fondamenti estetici del jazz e delle musiche audiotattili*, Ideasuoni Edizioni, Teramo 2000). Lo segnaliamo solo di passaggio, come semplice suggestione, senza scendere nel dettaglio delle ragioni che hanno spinto Caporaletti a proporre questo termine, semmai limitandoci a dubitare dell’effettiva, immediata comprensibilità di questa denominazione.

Il quarto, “Portare la pelle a...”, è il capitolo operativo del libro, con tutta una serie di strumenti concreti per esercizi, giochi, ecc., che insegnanti, animatori e operatori vari potrebbero utilizzare nella propria attività professionale. Al di là della provvisorietà delle teorie presentate in quello che, con ogni evidenza, si deve intendere uno studio *in progress*, gli esercizi qui presentati possono costituire una prima verifica sul campo, offrendo la possibilità di sperimentare direttamente sulla pelle degli scolari e degli allievi dei conservatori quel “grande orecchio diffuso” postulato da Spaccacocchi. E allora: pronti, via! con l’esercizio del *suono-profumo*, o con tutta una serie di giochi nei quali i ragazzi vengono bendati, per arginare l’invadenza dell’analizzatore visivo, e naturalmente con gli esercizi sul carattere sonoro del linguaggio verbale.

L’autore continua a pescare ad ampio raggio dai più svariati campi del sapere, della cultura e dell’arte: così troviamo la proposta di una trasposizione sonoro-musicale di uno degli *Esercizi di stile* di Queneau, consistente nella versione tattile della recitazione di un brano letterario. Oppure, prendendo spunto dal *Manifesto Futurista sul Tattilismo*, che viene qui riportato (pp. 128-132), l’autore suggerisce l’organizzazione di una *mostra tattile*, corredata di «ascolti sonoro musicali e di esecuzioni di suoni e rumori in sintonia con le azioni di pelle da far vivere al pubblico» (p. 132). A Bo-

## RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

M. Fiorucci (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Armando, Roma 2004, pp. 256, € 22,00.

Il tema della mediazione culturale rappresenta un importante ambito di studio e di ricerca all’interno del più vasto campo della pedagogia interculturale. Molto spesso, però, con l’espressione “mediazione culturale” si fa unicamente riferimento a quell’ambito professionale in cui sono impegnati i soggetti immigrati nella veste di mediatori linguistico-culturali, nel senso di figure che svolgono un’azione di *tutoring* e di collegamento tra immigrati e servizi, istituzioni e strutture sociali della società di accoglienza. Il rischio che si corre nel considerare la questione solo in questi termini, afferma Francesco Susi nella Prefazione al testo, è quello di una prospettiva riduttivista che pone l’attenzione soltanto su un aspetto, per quanto centrale, di una realtà ampia e composita.

Il volume curato da Massimiliano Fiorucci costituisce un primo e significativo tentativo di allargare il campo di riflessione e di indagine, attraverso un approccio multidisciplinare e pluriprospettico del problema, opponendosi a facili slogan e stereotipi ormai diffusi.

Nel saggio introduttivo il curatore illustra tale impostazione mostrando i differenti livelli in cui si colloca e si attua la mediazione interculturale. È interessante notare come i processi e le attitudini di mediazione si richiamino alla necessità di fondare una relazione educativa fatta di sensi e significati, vissuti ed esperienze, dinamismi personali e percezioni di sé e degli altri. Un primo livello è quello della mediazione in senso ampio, di una mediazione in alcuni casi anche non intenzionale ma che comunque avviene: è il livello della comunicazione. Si pensi al ruolo dei mass media, dell’azione politica, delle politiche istituzionali, della chiesa, delle associazioni, dell’espressione artistica. La letteratura e la musica rappresentano, in tal senso, uno straordinario territorio di comunicazione culturale e interculturale. Un secondo livello è quello della mediazione interculturale: si tratta in questo caso di mediare tra i saperi, di far sorgere consapevolezza nei confronti di una rilettura di testi e fenomeni, pervenendo così a una mediazione autenticamente pedagogica in cui la scuola e la formazione hanno un ruolo centrale. Un terzo livello è costituito dalla mediazione linguistico-culturale, che non si riduce a una attività di interpretariato, ma procede verso una politica di *empowerment* e si collega alle varie espressioni della cittadinanza e ai suoi significati in contesti, sempre situati. Il mediatore culturale non è quindi «l’esperto o il tecnico dell’educazione interculturale cui si demandano le questioni dell’intercultura e dell’integrazione dei bambini stranieri», ma esso rientra in un progetto educativo intenzionale «che taglia trasversalmente tutte le discipline nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (pp. 25-26). E allora si indagano i tempi e i luoghi della mediazione e dell’incontro.

Il primo dei saggi raccolti nel volume affronta il tema attraverso una prospettiva di tipo letterario: la categoria della mediazione è centrale per comprendere il significato e il messaggio di un’opera letteraria. Si potrebbe affermare (da parte di chi scrive) che occorrono «*interpretative framework*», i quali fanno ricorso all’uso dell’intelligenza critica, alla capacità di penetrazione di eventi e contesti, al rapporto con la storia e la tradizione culturale, a una sensibilità percettiva che sappia leggere attraverso le pieghe dei fenomeni. Il secondo saggio affronta il tema del rapporto tra i mezzi di informazione e di comunicazione e l’immigrazio-

ne: emerge il concetto di comunicazione filtrata, di schemi sottintesi precostituiti, che riportano il discorso sulla necessità di intraprendere un confronto civile, in base a reali conoscenze e non a indebite generalizzazioni, fonti di pregiudizi e di rappresentazioni stereotipate.

Il terzo saggio, ricostruisce le origini e il percorso storico-sociale del jazz che, per sua stessa natura ed evoluzione, si caratterizza come genere musicale interculturale. Si esaminano i rapporti tra l'esigenza di sopravvivenza e di autoaffermazione delle culture africane d'origine rispetto alle culture europee imposte; ne risulta un complesso processo di acculturazione che trova nel jazz e nelle sue caratteristiche (poliritmia, vocalità, *call-response*, improvvisazione, pratica del *signifying*, materialità e spiritualità) una realtà da indagare, uno stimolo di riflessione, di stampo pluralistico e multiculturale. Non viene trascurata, inoltre, la vicenda del Sudafrica, in cui il jazz si manifesta come musica urbana, interetnica, internazionale e anti-apartheid, per giungere a una affascinante ipotesi: la musica intesa come metafora di una società interculturale possibile.

Interessante risulta l'intervista di Fiorucci e Santarone ad Alessandro Portelli, che con i suoi studi ha svolto un vero e proprio ruolo di mediazione contribuendo a far conoscere agli italiani gli Stati Uniti nella loro complessa configurazione. Molte cose scritte a proposito sono centrali nel campo degli studi interculturali e delle pratiche educative che si propongono relazioni più civili e ricche tra italiani e immigrati. Negli studi di Portelli si focalizza l'attenzione sui dialoghi, sulla ricerca sul campo, sulla trascrizione, sull'ascolto, sullo sguardo e sullo specchio, sul modo in cui le identità si costruiscono, non dentro gli spazi racchiusi dai confini, ma sulle frontiere perennemente rinegoziate, negate, scavalcate e rinnovate, che essi istituiscono (cfr. *Rassegna Pedagogica* del n. 132). Non vengono sottaciuti neppure i «conflitti, le contraddizioni, gli sdoppiamenti e le ambiguità che sorgono imprevedute dentro spazi che si volevano chiusi e omogenei, lacerando l'identità dei neri come dei bianchi, sdoppiando al loro interno la voce e la scrittura, articolando nella memoria storica e autobiografica la differenza fra l'io narrante e l'io narrato» (pp. 158-159). C'è però un rischio che si corre assumendo in modo acritico la prospettiva del meticcio: in questa modifica di appartenenze, infatti, i soggetti sono quasi sempre collocati in una dimensione culturale non sempre correttamente intrecciata alle appartenenze sociali, alle condizioni economiche, alle condizioni di vita, ai fattori di disturbo e di esclusione, alla gestione dei diritti di cittadinanza, alle determinazioni storiche di classe (p. 165), (cfr. anche: R. Albarea, D. Izzo, *Manuale di pedagogia interculturale*, Ets, Pisa, 2002).

Gli ultimi saggi si concentrano maggiormente sugli aspetti didattici e scolastici: così lo stesso Fiorucci si sofferma sulla mediazione didattica nella scuola offrendo indicazioni per compiere il necessario passaggio (mediazione?) tra la pedagogia e la didattica interculturale. Paolo Balboni analizza gli aspetti inconsapevoli della comunicazione contribuendo a porre in evidenza sia i problemi di tipo linguistico sia quelli di tipo non verbale che caratterizzano i rapporti e le relazioni tra persone di diversa origine culturale.

Gli ultimi due saggi si interessano, rispettivamente, dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua e delle risorse didattiche sull'educazione interculturale disponibili sulla rete Internet.

Il volume si inserisce nelle linee di ricerca in cui si è impegnato il Creifos (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo) operante presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma Tre.

logna c'è già qualcosa del genere: si tratta proprio di una mostra tattile, allestita presso un istituto per non vedenti, consistente in una serie di sculture, per le quali l'unico tipo di approccio proposto ai visitatori è appunto quello tattile. Ovviamente, sarebbe interessante, seguendo le indicazioni di Spaccacocchi, associare una colonna sonora a tale percorso.

La prima parte del capitolo contiene una vera e propria orgia di elenchi di parole incolonnate, attraverso i quali, oltre che sul livello semantico del linguaggio, l'autore sembra voler concentrare ancora una volta l'attenzione del lettore sulla dimensione sensoriale dei fonemi, quasi a rinforzare quello stile di lettura sinestesico, dunque anche tattile (e ciò è funzionale alla proposta di giochi ed esercizi basati sul suono delle parole). E sembra anche voler realizzare quanto auspicato all'inizio, e cioè che la lettura del libro si riveli davvero «una calda carezza o un simpatico pizzicotto». E a proposito della naturale propensione dell'autore verso la dimensione multisensoriale e sinestesica, il consiglio è di andare a sentire una lezione di Maurizio Spaccacocchi: potrebbe capitarvi di sentirlo cantare (e si tratta di un'esperienza sensoriale di tutto rispetto!) *Embraceable you* o *I've got you under my skin*, brani che nel libro sono forzatamente documentati solo attraverso il testo letterario e la notazione musicale.

Poi è auspicabile che Spaccacocchi torni ad approfondire l'argomento audiotattile appena intrapreso, magari estendendo l'indagine agli altri sistemi sensoriali trascurati, per il nostro piacere sinestesico.

Maurizio Spaccacocchi, *La musica e la pelle*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 144, € 14,00



# Commissioni nazionali

ANDREA PAOLUCCI

*Andrea Paolucci è il responsabile delle commissioni di lavoro della Siem. Gli abbiamo chiesto di tracciare una mappa che raffiguri i molteplici interessi della nostra associazione e che testimoni quanta energia intellettuale è messa in gioco al fine della diffusione della musica in funzione educativa. Le difficoltà di penetrazione della musica nella scuola sono note a tutti, a maggior ragione siamo riconoscenti a quanti dedicano il loro tempo e la loro intelligenza a questo non facile compito. (Annibale Rebaudengo)*

Diverse sono le forme attraverso le quali si esplica la vivacità di un'associazione. Un ruolo strategico per la vita associativa della Siem è rivestito dalle commissioni nazionali, gruppi di lavoro che hanno il compito di esaminare problematiche particolari connesse con le finalità statutarie, formulare indicazioni e proposte al Consiglio direttivo nazionale e supportare i rappresentanti dell'associazione nel lavoro dei gruppi interassociativi e ministeriali. Le commissioni nazionali, pur non escludendo la possibilità di apporti di membri esterni all'associazione, sono costituite principalmente da soci, valorizzando in questo modo risorse, competenze, esperienze culturali e professionali.

L'istituzione e la durata della vita delle commissioni può dipendere di volta in volta da esigenze organizzative o di riflessione e ricerca interne all'associazione, ma anche da stimoli esterni dettati da rapporti con altri enti e realtà associative, o, ancora, da istanze socio-culturali e di divulgazione scientifica. In qualche caso, le commissioni devono soddisfare necessità molto pragmatiche, come la *commissione economica*, che ha il compito di individuare canali di finanziamento pubblici e privati per le attività nazionali dell'associazione.

Anche la *commissione scientifica per i corsi nazionali di formazione e aggiornamento* è nata con finalità molto concrete. Il primo tra i suoi obiettivi – progettare e coordinare le iniziative di formazione e aggiornamento a carattere nazionale – costituisce ancora oggi per la Siem uno dei maggiori punti di forza sia in termini di realizzazione degli scopi statuari, sia di riconoscimento esterno (la Siem è ente riconosciuto per la formazione in servizio da parte del Ministero dell'Istruzione) sia per le numerose occasioni di aggregazione e di scambio che offre ai soci. Questa consolidata attività della commissione, supportata nel suo lavoro da comitati tecnico-scientifici di volta in volta costituiti per le singole iniziative, si sta oggi indirizzando anche verso altre e più complesse funzioni di ricerca, come quella di far emergere e soddisfare bisogni formativi di soci che sempre più spesso provengono da esperienze professio-

nali e di formazione differenziate. Del resto, l'importanza, all'interno dell'associazione, della riflessione sulla formazione nel campo musicale ha dato vita anche ad altri due gruppi di lavoro: la *commissione per la formazione on-line*, che, oltre a interessarsi dei rapporti con INDIRE, si occupa di individuare forme e metodi per iniziative nel campo della formazione a distanza, e la *commissione Conservatorio/Università*, che, ultima nata in seguito ai cambiamenti delle norme sulla formazione dei docenti di musica nella scuola, ha il compito di proporre documenti e iniziative per avviare un confronto tra le due istituzioni e avvicinarne le posizioni al fine di trovare un percorso formativo integrato per i futuri docenti di musica.

La complessità e l'attualità delle problematiche relative alle riforme scolastiche e alla presenza dell'educazione musicale nei diversi segmenti e indirizzi dell'istruzione – un ambito nel quale la Siem ha svolto da sempre un ruolo, anche fattivo, di primo piano – è l'oggetto dei mandati di tre distinte commissioni: la *commissione scuola dell'infanzia, primaria e secondaria*, che, suddivisa a sua volta in tre sottocommissioni corrispondenti ai tre ordini di scuola, si occupa di seguire il riordino del sistema scolastico e fornire indicazioni curricolari e operative per i diversi ordini di scuola nel quadro dell'applicazione della riforma; la *commissione scuole a indirizzo musicale*, alla quale è deputato il compito di avanzare proposte in merito agli obiettivi specifici d'apprendimento della scuola a indirizzo musicale, compresi i futuri licei musicali; la *commissione conservatorio*, il cui mandato consiste nel definire i tratti della formazione degli insegnanti di strumento per la scuola primaria e secondaria.

L'attività di divulgazione svolta dalla Siem sugli aspetti didattici ed educativi della musica è, invece, legata a due specifiche commissioni che si occupano di editoria: la *commissione editoriale sulla didattica della musica*, che si interessa alla progettazione di temi che curatori, traduttori e autori svilupperanno nelle pubblicazioni in collaborazione con Edt e Carocci, e la *commissione editoriale sulla letteratura del primo approccio strumentale*, che ha il compito di proporre la traduzione e la pubblicazione di testi di letteratura musicale per il primo approccio allo strumento e di elaborare un progetto editoriale basato su una metodologia unitaria per tutti gli strumenti.

Ci sono infine, all'interno della Siem, commissioni come quella denominata *Progetto UE*, che, avendo l'incarico di seguire la realizzazione del progetto di cooperazione internazionale tra la Siem, la Scuola "Donna Olimpia" di Roma e il Conservatorio di Gerusalemme, opera affinché l'associazione possa varcare i confini dettati dalle carte geografiche e dagli insensati scontri etnici e religiosi.