

# 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 136 settembre 2005

**Direttore responsabile** Rosalba Deriu

**Redazione** Luca Bertazzoni, Maria Teresa Lietti,  
Luca Marconi

**Impaginazione e grafica** Davide Zambelli

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

**Segreteria di redazione**

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

**Grafica copertina** Raffaello Repossi

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

**Stampa** Stampatre, Torino

**Editore** EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

**Amministrazione**

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

**Promozione, vendite e abbonamenti**

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

**Pubblicità e quote associative Siem**

Tel. e Fax 011-9364761  
cell. 338-6066686  
e-mail: siemsegr@libero.it

**Un fascicolo** Italia € 4,50 – Estero € 6,00

**Abbonamenti annuali**

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

**Quote associative Siem per l'anno 2005**

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

**Iscrizione all'Isme per l'anno 2005**

International Society for Music Education

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

## Indice

### Strumenti e tecniche

- 3 Marco Rapetti  
*Didattica delle scale pianistiche: appunti e riflessioni*

### Speciale convegno

- QUALE MUSICA PER QUALE SCUOLA: IL PUNTO DELLA SITUAZIONE NELLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO
- 11 Alessandra Anceschi  
*Quale musica per quale scuola: le ragioni di un convegno*
- 14 Caterina Gammaldi  
*Programmi del 1979 e Piani di studio personalizzati: modelli culturali a confronto*
- 18 Rosalba Deriu  
*Quali traguardi per la scuola media?*
- 23 Maurizio Piscitelli  
*Esperienze di didattica musicale nella scuola campana*
- 25 Sergio Scala  
*Gli studi musicali negli ordinamenti scolastici*
- 27 Walter Pecoraro  
*La prassi didattica dei docenti di educazione musicale*
- 31 Carlo Delfrati  
*I bisogni formativi dei docenti di educazione musicale*
- 35 Enrico Strobino  
*Il laboratorio: lo spazio di un'idea*
- 38 Fausto Ciccarelli  
*Nuove tecnologie nella formazione musicale di base*
- 40 Annalisa Spadolini  
*Educazione musicale e formazione strumentale: divergenze e sinergie*
- 44 Emilia Restiglian  
*Il mio percorso alla scuola di Didattica*
- 46 Leo Izzo  
*La mia esperienza presso la Ssis*

### Rubriche

- 10 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Solfeggio*
- 16 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI:  
*Lux aeterna di György Ligeti* di Antonio Rostagno
- 42 Emanuela Perlini, Davide Zambelli,  
DANZE A SCUOLA: *Ma navu*
- 37 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Impastare i suoni*
- 48 Annibale Rebaudengo (a cura di),  
GIORNALE SIEM: *Documento della Siem sulla riforma dei licei*

**Hanno collaborato a questo numero:**

Alessandra Anceschi	supervisore del tirocinio, Ssis-indirizzo musica, università di Bologna
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano
Fausto Ciccarelli	supervisore del tirocinio, Ssis-indirizzo musica, università di Bologna
Carlo Delfrati	pedagogista della musica, Milano
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale, Firenze
Caterina Gammaldi	membro della segreteria nazionale del Cidi, Roma
Leo Izzo	dottorando in Musicologia, Bologna
Susanna Pasticci	ricercatrice all'università di Cassino
Walter Pecoraro	supervisore del tirocinio, Sisci-indirizzo musica, università di Salerno
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona
Maurizio Piscitelli	segretario del Comitato regionale musica, Ufficio scolastico regionale per la Campania
Marco Rapetti	docente di Pianoforte, Parma
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Milano
Emilia Restiglian	dottoranda di Scienze pedagogiche e didattiche, Vicenza
Antonio Rostagno	ricercatore in Musicologia e Storia della musica, università "La Sapienza" di Roma
Sergio Scala	vice direttore generale ordinamenti scolastici, Miur, Roma
Arianna Sedioli	operatrice musicale, Ravenna
Annalisa Spadolini	docente di Flauto, Roma
Enrico Strobino	docente di Educazione musicale nella scuola media, Biella
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona



*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)

# Didattica delle scale pianistiche: appunti e riflessioni

Molti sono i fraintendimenti che sorgono affrontando lo studio delle scale senza comprenderne le valenze. Se adeguatamente considerato, se ne possono invece trarre frutti in diverse dimensioni dell'apprendimento strumentale.

*Un metodo  
che pretende di insegnare a leggere la musica  
e che non si basa sullo studio delle tonalità  
e cioè delle scale,  
non può che essere considerato inadeguato.*  
(Émile Jaques-Dalcroze)

Uno degli straordinari poteri della musica è la capacità di suggerire l'idea del moto. Non a caso, il sostantivo latino *scala* – insieme al corrispondente verbo *scandere* (salire) – racchiude il significato di “mettersi in movimento”, riconducibile alla radice indoeuropea *skand* da cui proviene. Una scala musicale è in effetti il punto di partenza di ogni moto melodico, come pure di ogni moto armonico; ne consegue che nessuna cultura musicale possa esimersi dall'utilizzo di raggruppamenti scalari, di qualunque tipo e livello di complessità essi siano.

«Le scale sono modelli astratti, costituiti dalla successione ordinata di intervalli (cioè di rapporti di frequenza fra suoni di altezza diversa), in base ai quali una determinata cultura seleziona, all'interno di un ideale *continuum*, quei suoni che utilizzerà nella propria pratica musicale. Generalmente connessa al concetto di scala è la nozione di intervallo di ottava – così nel lessico musicale occidentale è definita la distanza fra due suoni le cui frequenze sono in rapporto di 2:1 – che può essere considerata un quasi-universale, in quanto corrisponde alla differenza di registro fra voce maschile e femminile. [...] Si parlerà di scale pentafoniche, esafoniche, eptafoniche ecc., a seconda del numero di intervalli in cui l'ottava è divisa. Tali intervalli possono essere fra loro tutti eguali (scale equipentafonica, equiesafonica ecc.) oppure diversi [...] Inoltre esistono culture che usano sistematicamente scale di due, tre o quattro suoni (difoniche, trifoniche, tetrafoniche) il cui *ambitus* è inferiore all'ottava» (Giannattasio, 1998, p. 129).

Ogni cultura, dunque, seleziona i suoi ambiti scalari (“scale pratiche”) all'interno di variabili campi di frequenze (altrimenti detti “scale teoriche”) e affida

MARCO RAPETTI

loro connotazioni affettive e simboliche di varia natura. Basti ricordare la teoria pitagorica dell'*éthos*, ovvero dei diversi caratteri corrispondenti a ciascuna “armonia” greca, da quella dorica a quella misolidia; i nove *rasa* (“sentimenti”) implicati nel complesso sistema dei *raga* indiani; oppure, in ambito occidentale, l'interpretazione psicologica di intervalli, modi e tonalità da parte di Zarlino, Mattheson e numerosi altri teorici e compositori – per non menzionare il luogo comune che vuole tristezza e sofferenza espresse dal modo minore, serenità e gioia dal modo maggiore.<sup>1</sup>

«L'associazione del modo minore con stati emozionali di malinconia e dolore è un prodotto del suo carattere deviante e instabile e dell'identificazione di stati d'animo quali la tristezza e il dolore coi tempi lenti nei quali sono introdotti i cromatismi in esso prevalenti. Naturalmente, vi sono numerose eccezioni a questa associazione» (Meyer, 1992, pp. 293-294).

E qui, giunti a parlare del sistema bimodale su cui si è progressivamente assestata la musica occidentale, incappiamo in una serie di *skándala* (trappole, insidie) che ci riportano, attraverso il greco, alla radice indoeuropea *skand* dalla quale eravamo partiti. Si tratta sia di trappole teoriche, legate alla complessa natura del modo minore, sia di trappole didattiche relative all'insegnamento delle scale su uno strumento, più specificatamente il pianoforte. L'importanza di tale insegnamento viene molto spesso sottolineata e trova conferma in un questionario redatto dal sottoscritto e distribuito fra docenti di pianoforte di conservatori e scuole di musica italiane.<sup>2</sup> Nonostante la quasi-unanimità di tale giudizio, non va dimenticato che l'apprendimento di scale e arpeggi può attuarsi non solo mediante un allenamento specifico, più o meno intenso in base alle esigenze e alle finalità dell'allievo, ma anche in maniera induttiva. Godowsky – tanto per citare un pianista “supervirtuoso” – affermava di non aver mai studiato le scale, bensì di averle assimilate attraverso l'armonia e la familiarizzazione con il repertorio. Altri pianisti professionisti asseriscono persino di saperle eseguire maldestramente,

pur avendo un bagaglio tecnico che consente loro di superare asperissime difficoltà tecniche. Lasciemo quindi aperta la questione se la pratica separata delle scale sia effettivamente un capitolo imprescindibile del curriculum educativo, o possa invece rientrare in un approccio olistico al far musica, almeno laddove sia possibile. Certo è che le scale, intese come un insieme di funzioni melodico-armoniche, svolgono un ruolo fondamentale sui processi mnemonici, in quanto costituiscono i materiali sonori di base relativi al repertorio in gioco.

### Scale e memoria

Significativamente, la maggior parte dei moduli scalari utilizzati a livello universale comprende circa sette elementi, poiché «the magic number seven plus or minus two»<sup>3</sup> – secondo la celebre definizione data da George Miller – rappresenta la quantità di elementi/informazioni normalmente ritenibili nella memoria a breve termine. Da un lato, le dinamiche mnestiche si fondano su schemi uditivi e strutturali, per cui una scala può considerarsi come una sorta di *Urmotiv* che sottende a un *Ursatz*, cioè a una cellula generativa elementare. Dall'altro, esse costituiscono per l'esecutore un repertorio di immagini cinestesiche ricorrenti, ovvero di programmi motori legati alla diteggiatura (o al “portamento della mano”, come si diceva nell'Ottocento). In questo senso, il raggruppamento per tipologia di diteggiatura che ritroviamo in alcuni metodi, quali Ruocco-Ghezzi (1990) e Mozzi (1994), è di grande utilità in quanto offre il vantaggio di ridurre le scale occidentali tradizionali a pochi gruppi, facilitandone la memorizzazione. Prima dunque la fisiologia della mano in rapporto alla tastiera, indipendentemente da schemi teorici (il circolo delle quinte) la cui conoscenza è data per scontata. Come diceva Chopin, «Il est inutile de commencer à apprendre les gammes au piano par celle d'ut, la plus facile pour lire, et la plus difficile pour la main, comme n'ayant aucun point d'appui. On commence par une gamme qui place la main facilement, occupant les doigts longs avec les touches hautes, comme par exemple si majeur» (Chopin, 1993, p. 66).<sup>4</sup>

Che le scale sui tasti bianchi fossero le più difficili, lo aveva già segnalato C. Ph. E. Bach nel suo *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753), da considerarsi, fra l'altro, il primo trattato moderno di diteggiatura. In esso si ritrovano indicazioni illuminanti anche in merito alle diverse diteggiature usate in passato – diteggiature che oggi si tende a riconsiderare nel contesto del loro specifico repertorio. L'arte del diteggiare costituisce perciò la principale strategia mnemonica a livello psico-motorio, cui si affianca la memoria cognitiva.

«Indipendentemente dalla forma che assumono nei diversi sistemi, le scale sembrano costituire, da un punto di vista cognitivo, un universale del comportamento musicale. Nel meccanismo di “elaborazione dell'informazione” (*information processing*) sembra

che esse svolgano il ruolo di schema mnemonico in cui incasellare le relazioni di altezza che un esecutore (o ascoltatore) giudica significative in base alla propria tradizione culturale. Tale “incasellamento in blocchi” (*chunking*) dell'informazione relativa alle altezze avverrebbe secondo categorie selettive che si replicano sistematicamente per le diverse ottave. La funzione di queste rappresentazioni nella memoria sarebbe quella di ridurre le ambiguità di percezione degli stimoli musicali. Tale meccanismo spiegherebbe anche perché suoni di un sistema musicale estraneo vengano percepiti come “stonati”, almeno fino a quando non si impara a riconoscere, ovvero a “elaborare”, lo specifico schema intervallare» (Giannattasio, 1998, p. 131).

Ciò accade non solo quando ascoltiamo musiche di repertori a noi alieni: quando un pianista principiante affronta, ad esempio, il *Mikrokosmos* di Bartók, essendosi nutrito esclusivamente di repertorio tonale tradizionale, si manifesta un simile “scandalo” percettivo che si ricollega a uno “scandalo” didattico e culturale.

### Scale tonali e altro

Come sappiamo, l'assoluto predominio del sistema maggiore/minore si esercita in un contesto eurocolto per un arco di tempo che va dal barocco al romanticismo, sebbene già Bach, Haydn, Beethoven – per non parlare di Chopin, Liszt e Alkan – abbiano fatto ricorso a interferenze modali di matrice arcaica o folklorica. Sarà la generazione di Debussy e Maurice Emmanuel (nati entrambi nel 1862) a riscoprire e rivalutare l'universo modale, imperniandovi una nuova estetica. Rimanendo in ambito strettamente pianistico, si potrebbe dire che il predominio dell'armonia funzionale bimodale copra un periodo che va dalle *Sonate* di Giustini (1732) alla *Bagatella senza tonalità* (1885) di Liszt. Due date scelte in quanto assai emblematiche: le *Sonate op. 1* di Giustini non solo costituiscono il primo esempio di musica espressamente concepita per il nuovo strumento di Cristofori, ma sono altresì contemporanee dei grandi trattati di Rameau (1722, 1726, 1737) e di Fux (1725) nonché del *Clavicembalo ben temperato* di Bach (1722, 1744); il brano di Liszt, a sua volta, non solo è la prima composizione in cui si dichiara programmaticamente di voler abbandonare la tonalità, ma appare lo stesso anno del famoso saggio di Alexander Ellis, nel quale il matematico e fisico inglese affermava che «la scala musicale non è unica, non è “naturale” e neppure si fonda sulle leggi della costituzione del suono musicale comprese ed espresse in modo brillante da Helmholtz. [...] Esistono invece scale molto diversificate, artificiali e soggette a variazioni capricciose» (cit. in Giannattasio, 1998, p. 42).

Dalla mia seppur superficiale indagine, risulta che il repertorio delle scale affrontate in ambito accademico si limita di solito a quelle maggiori, minori (armoniche, melodiche e naturali) e cromatiche, nel pie-

no rispetto della tradizione ottocentesca e dei programmi ministeriali d'esame. Solo qualche docente si avventura occasionalmente nelle altre scale modali diatoniche, seguendo il consiglio di Casella, il quale caldeggiava anche l'esercizio delle scale maggiori e minori per giustapposizione bitonale. Secondo Vito Frazzi, autore della prefazione a un volume fuori commercio, *Le scale: aspetti storici e pratica pianistica* di Franco Floris (1943), «se è vero che le scale diatoniche preparano allo studio dei classici e dei romantici, non è men vero che le altre scale qui aggiunte [pentafoniche, orientali, modali diatoniche, maggiori artificiali, enigmatiche, esafoniche, busoniane, alternate, dodecafona, bitonali] vengono ad arricchire le cognizioni dell'allievo e lo rendono pronto per lo studio dei moderni e dei contemporanei». <sup>5</sup> Trent'anni prima, Giuseppe Frugatta aveva pubblicato un metodo di esercizi tecnici basato sulla scala per toni interi, sentita all'epoca come fortemente innovativa. Nel 1914 lo stesso Frugatta dava alle stampe *Le scale del pianista moderno*, un volumetto inteso «a formare l'orecchio dei giovani studiosi all'uso degli intervalli richiesti dalla moderna musica». <sup>6</sup> Fra i metodi tuttora in commercio, dobbiamo segnalare quello di Mugellini (1911), nel quale vengono introdotte per la prima volta la scala per toni interi e la scala minore armonica col 4° grado alzato. <sup>7</sup> Quest'ultima, insieme alla sua variante con il 2° grado abbassato, apparirà anche nella celebre *Guida allo studio del pianoforte* (1923) di Florestano Rossomandi.

La domanda che sorge spontanea è dunque la seguente: quali scale si devono insegnare oggi a uno strumentista, senza disconoscere l'enorme eredità culturale che i secoli XVIII e XIX ci hanno lasciato, ma senza perdere il senso della storia? In qual modo e con quali finalità?

### Scale pro musica e non contra

Ed ecco la didattica delle scale evidenziare come una cartina al tornasole alcuni scandali di matrice accademica dalle ampie risonanze:

- 1 la dicotomia fra teoria e pratica musicale;
- 2 l'emarginazione delle pratiche musicali svincolate dal testo scritto (improvvisazione e riproduzione a orecchio);
- 3 il ruolo predominante dato alla decifrazione della scrittura musicale rispetto all'ascolto;
- 4 la meccanicizzazione della tecnica strumentale.

Il primo punto riguarda la logica educativa compartimentalizzata di stampo conservatorio, secondo cui l'armonia è una materia teorica avulsa dal suono e dallo strumento, come pure la storia della musica e tutto ciò che non inerisce la sfera prettamente esecutiva. Tale logica, antitetica rispetto a quelle barocca e jazzistica, si consolida con la miope e paralizzante riforma del 1930 e informa una larga parte di pubblicazioni italiane di didattica pianistica, la cui palese obsolescenza non ne diminuisce comunque l'utilizzo. La loro impostazione riflette un'unica finalità: «tro-

vare il materiale necessario per la preparazione delle prove da sostenere negli esami secondo i vigenti programmi governativi» (Luigi Finizio, *Le scale trascritte ordinate e diteggiate*, 1933). Peccato che tali programmi, oltre al fatto di trasudare la sciovinistica sicumera del periodo, tendano a non stimolare riflessioni critiche da parte dell'allievo e fungano ancora da modello in molti contesti educativi, nonostante le infinite polemiche e gli innumerevoli tentativi di cambiamento.

Il riproporre acriticamente modelli di primo Ottocento fa insorgere un ulteriore paradosso pedagogico, di cui al punto 2. All'epoca dei monumentali metodi di Clementi e di Czerny, infatti, la didattica delle scale era legata a un sapere musicale che includeva ancora la dimensione improvvisativa. Ne sono alcune dimostrazioni il *Metodo per clavicembalo* [sic!] di Pollini (1812), che include la pratica dei giri armonici semplici e con scale, la *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte*, op. 200 dello stesso Czerny (1834) e numerose opere inerenti l'arte del preludere in ogni tonalità, quali, ad esempio, i *Preludi op. 39* di Beethoven (1789), i celebri *Preludi ed esercizi* di Clementi (1811), i *Preludi op. 60* di Ries (1815) e quelli coevi *op. 67* di Hummel, i *Preludi op. 73* di Moscheles (1827) e molti altri. Con il tempo, la pratica dell'improvvisazione tenderà gradualmente ad atrofizzarsi per lasciare spazio nel curriculum didattico alla sola dimensione riproduttiva di un testo pre-composto. Di conseguenza, l'importanza data alla scrittura – divenuta nel frattempo sempre più complessa – fagociterà le attenzioni della pedagogia strumentale, facendo identificare le scale con una semplice sequenza di note scritte da riproporre in maniera pedissequa.

Ed eccoci al punto 3: il concepire lo studio musicale come educazione della vista più che dell'orecchio e delle dita più che dell'intelletto. Anziché spiegare le dinamiche acustiche e strutturali dei moduli scalari, illustrandoli alla luce degli stili cui fanno riferimento, e tantomeno suggerire strategie di studio e mnemotecniche, molti manuali in commercio non fanno altro che presentare un'identica lista di modelli da riprodurre. Manifesto eclatante di questa tendenza sono, ad esempio, i quattro volumi de *Le scale* di Vincenzo Mannino (1958): il primo dedicato esclusivamente a un elenco di scale maggiori e minori per l'estensione di un'ottava, il secondo alle medesime per l'estensione di due ottave, il terzo di tre, il quarto di quattro (c'è da augurarsi che, giunto all'estensione di cinque ottave, l'allievo riesca finalmente a eseguire senza la carta una banalissima scala diatonica).

La meccanicizzazione delle scale (punto 4) è una conseguenza del progressivo perfezionamento e irrobustimento del pianoforte, parallelo all'evoluzione della scrittura virtuosistica. Con il passaggio dai pochi grammi di peso necessari per azionare un tasto di clavicembalo ai circa 50 grammi di uno Steinway da concerto e con il passaggio da un'estensione di quattro ottave alle oltre sette attuali, le scale si sono presto trasformate in mero esercizio ginnico per rinforzare l'apparato motorio, mentre la didattica strumen-

tale ha finito per concentrarsi principalmente sulla dimensione fisiologica del suonare, a scapito di quella percettivo-cognitiva. Tale dicotomia ripropone quella creatasi, sempre nel corso del secolo XIX, tra la figura del compositore e quella dell'esecutore-riproduttore, fra teoria e prassi, fra *téchne* e *mekané*. Come ricorda George Kochevitsky (1967), i primi cento anni della pedagogia pianistica si sono basati su tre principi fondamentali:

- 1 si suona solo con le dita, tenendo fisse le altre parti del braccio (i grandi romantici ribalteranno tale assioma di derivazione clavicembalistica);
- 2 l'abilità tecnica è una procedura esclusivamente meccanica, richiedente ore di esercizio quotidiano;
- 3 l'insegnante è un'autorità unica e assoluta.

A tali principi empirici assurti a dogma si rifanno tutti i principali didatti dell'epoca, da Clementi a Hummel, da Kullak a Czerny, fino al più antimusicale degli epigoni: Monsieur Hanon.

«Il ripassar tutti i 12 Modi giusta l'ordine indicato potrà durar dai 25 ai 30 minuti; e praticati in tal guisa giornalmente, pria di porsi a tutt'altro, debbon tali esercizj procurar al Suonatore un altro grado d'abilità e sicurezza, che alla fine lo conduca a quello di virtù» (dalla prefazione alla prima edizione italiana del *Metodo* di Czerny, Ricordi, 1839).

A tale approccio, basato sulla rigida disciplina meccanica, controbatte Schumann dieci anni più tardi: «Suonerai con applicazione scale e altri esercizi per le dita, ma questo non basta. Ci sono molti che pensano di arrivare a tutto, dedicando molte ore tutti i giorni fino a età avanzata agli esercizi meccanici. È pressappoco come se uno si sforzasse di recitare ogni giorno l'abc, sempre più velocemente» (cit. in Boucourechliev 1982, p. 125).

Per illustrare il frequente fraintendimento fra aspetti tecnici e aspetti puramente meccanici del suonare, citiamo la nota introduttiva a una pubblicazione di larga diffusione, *Tutte le scale per l'esame di V anno ed esami complementari* di Pietro Montani (1951): «Qual è lo scopo tecnico dello studio delle scale? È di ottenere la perfetta uguaglianza delle articolazioni [sic!], onde ricavare dallo strumento il bel suono pieno e omogeneo, la bella "granitura", come usava dire nell'Ottocento».

Se anche le scale possono rivestire una funzione di allenamento digitale, similmente a mille altri esercizi formulari, è opportuno non dare a tale funzione il carattere di unicità e di priorità. Come ribadisce Carlo Delfrati (1986, p. 34), «la migliore didattica ha sempre riconosciuto che solo in parte [il versante operativo delle attività musicali] chiama in causa abilità di natura fisiologica, ma soprattutto abilità percettive e intellettive».

### Ergo, quali scale?

«Formare l'orecchio dei giovani studiosi all'uso degli intervalli richiesti dalla moderna musica» oggi, a Novecento concluso, presenta problemi assai più com-

plexi rispetto al passato. Come delimitare attraverso delle scale un linguaggio per cui possa valere l'attributo di "contemporaneo" e che si esprima ancora attraverso uno strumento che ha ormai completamente esplorato ogni meandro delle sue potenzialità linguistiche, timbriche ed espressive, come il pianoforte?

Secondo Roman Jakobson, un idioma si definisce non tanto per ciò che permette di dire, quanto per ciò che obbliga a dire. Questo concetto può estendersi anche al linguaggio musicale e di conseguenza agli strumenti che ne sono l'imprescindibile veicolo. Il pianoforte, nel nostro caso, nonostante i numerosi esperimenti e l'ansiosa ricerca di intonazioni alternative con microintervalli da parte di compositori come Busoni, Skrjabin, Ives, Hába e Visnegradskij, nasce e rimane un cordofono a percussione ad accordatura fissa basato su un'ottava suddivisa simmetricamente in 12 semitoni identici, secondo le proporzioni del temperamento equabile. Tale suddivisione, va ricordato, non è affatto casuale: «La scala cromatica di 12 suoni può essere vista come l'unico sistema che soddisfa sia le leggi algebriche sia quelle acustiche, un sistema quindi verso il quale la musica, in un certo senso, tende» (Sloboda, 1985, p. 257, traduzione personale).<sup>8</sup>

Le possibilità di agglomerati scalari (o *pitch-classes*) all'interno del sistema dodecatonico sono in verità enormi: Busoni, limitandosi a scale diatoniche, ne teorizza 113; Nicolas Slonimsky, nel suo *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns* (1947), si spinge ancora oltre. Molti altri teorici e compositori si sono dedicati a calcoli combinatori e hanno creato scale particolari utilizzate a fini compositivi, da Cerepnin a Jolivet, da Ligeti a Messiaen. Se in verità andassimo a frugare fra le scale busoniane, gran parte delle quali rimaste allo stadio di pura speculazione teorica, ne troveremmo anche alcune simili alle cosiddette "scale jazz". Ed è al mondo del jazz, un mondo che non parte dalla pagina scritta né dalla ginnastica delle dita, ma dall'orecchio e dal pensiero musicale, che sarebbe interessante rivolgersi per vedere come non solo le scale maggiori e minori ma anche quelle elencate da Floris, quelle blues e altre ancora convivano e partecipino alla creazione di complessi e vitali organismi sonori, senza scindere la teoria dal *practicum*.

«Scales have a negative connotation for many people, because they conjure up the image of a classical pianist banging away in a rote fashion for eight hours a day. You'll certainly have to practice scales in order to use them when you improvise, but the best jazz musicians think of them more as an 'available pool of notes' to play on a given chord, rather than as 'do-re-mi-fa-sol', and so on. [...] The scales and the chord are, for the most part, two forms of the same thing» (Levine, 1989, pp. 59-60).<sup>9</sup>

A proposito di teoria, sorge spontanea a questo punto un'altra domanda chiave: dato che alcune scale hanno una valenza principalmente melodica mentre altre si ritrovano soprattutto in veste armonica, ossia nel processo di formazione degli accordi, ha

sensu studiarle come se fossero tutte scale melodiche? Il suonare in successione melodica la scala minore – per l'appunto – “armonica”, facendola risuonare come una scala orientale a causa della presenza di un intervallo eccedente estraneo alla tradizione eurocolta, è una sorta di ossimoro musicale.<sup>10</sup> Non sarebbe invece auspicabile l'apprendimento delle scale (e dunque della musica *tout court*) anche attraverso esercizi di armonizzazione estemporanea, intendendo i moduli scalari in senso verticale oltreché orizzontale, come fanno appunto i jazzisti?

### Ubi maior: i paradossi del modo minore

Quest'ultimo quesito ci ricollega alla serie di trappole inerenti il modo minore di cui abbiamo accennato all'inizio di questo articolo. Gerald Eskelin, in *Lies my music teacher told me* (1994), evidenzia come il modo minore non sia altro che una modificazione coloristica del modo maggiore ottenuta mediante l'abbassamento dei gradi modali, ovvero il 3° e il 6°:<sup>10</sup>



«È strano – scriveva Busoni nel 1907 – che il maggiore e il minore siano sentiti come opposti. Eppure hanno lo stesso volto; talora più sereno, talora più serio; e una piccola pennellata basta a trasformare l'uno nell'altro. [...] Se riconosciamo che maggiore e minore sono due facce di un tutto e che le ‘ventiquattro tonalità’ sono solamente trasposizioni delle prime due, arriviamo di necessità alla coscienza dell'unità del nostro sistema di tonalità. [...] Noi abbiamo un'unica tonalità. Ma d'una specie ben misera» (Busoni 1977, p. 64).<sup>11</sup>

Un primo *skándalon* teorico consiste nell'identificare il moderno modo minore con la scala cosiddetta naturale, corrispondente al IX modo autentico (eolio) usato in epoca pre-tonale.<sup>12</sup> Per quanto alcuni modi (lidio, misolidio, ionico) evocano la sfera del maggiore mentre altri (dorico, frigio, eolio) quella del minore, il modo minore cui siamo abituati non esisteva prima del Rinascimento e ha assunto grande importanza solo a partire dall'epoca barocca, grazie all'affermazione della sensibilità armonica tonale. La scala naturale, essendo priva del rapporto di tritono fra il 4° e il 7° grado e di conseguenza della nota *sensibile*, indispensabile per costruire il cruciale accordo di settima di dominante, risulta immune da quegli effetti di gravitazione tonale su cui si basa il sistema maggiore/minore. Se si parla in senso stretto di universo tonale, la scala minore per antonomasia è dunque quella armonica, che Rimskij-Korsakov chiama propriamente “armonica artificiale”.<sup>13</sup>

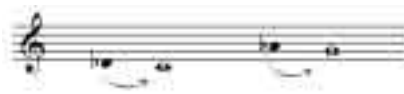
Il conseguente scandalo consiste quindi nell'affermare che esistano tre – e solo tre – tipi indipendenti di scala minore: armonica, melodica e naturale, mentre in realtà le ultime due non sono altro che le due più

frequenti varianti melodiche della prima. A causa dell'intervallo di seconda aumentata che intercorre fra 6° e 7° grado, si utilizzano, com'è noto, due aggiustamenti cromatici che variano a seconda del contesto armonico (indifferentemente dalla direzione della linea melodica, si badi bene). Se a queste varianti cromatiche aggiungiamo il comunemente usato 2° grado abbassato (frigio), caratteristico della scala minore cosiddetta “napoletana”, il modo minore nella sua globalità si presenta attraverso una scala decafonica e non più eptafonica:



«Melodicamente il modo minore si differenzia dalla maggior parte dei modi per il fatto di essere quasi-cromatico e mutevole, mostrandosi in più versioni diverse, mentre altri modi, quali quello maggiore della musica occidentale, nonché i modi della musica orientale, popolare e primitiva, sono essenzialmente diatonici e stabili» (Meyer, 1992, p. 289).<sup>14</sup>

Il modo minore, dunque, è sempre potenzialmente cromatico (basti ricordare il tema del *Musikalisches Opfer* di Bach) e la tendenza gravitazionale verso i gradi fondamentali è più forte in minore che in maggiore a causa della presenza di sensibili aggiuntive:



Sensibilizzando anche il 4° grado, otteniamo un tipo di scala minore usato armonicamente già da Beethoven ed entrato nell'uso come scala melodica nel clima esotizzante di fine Ottocento e di inizio secolo. È interessante notare come questa scala, detta “orientale” o “zigana”, compaia – come abbiamo visto – in vari metodi pianistici del Novecento.



Con l'inclusione del 4° grado innalzato il numero dei suoni rapportabili al modo minore salgono a undici; l'unico suono mancante resta, come prevedibile, la mediant maggiore, ovvero il grado modale principale.

Senza dilungarci oltre, potremmo dire che maggiore e minore sono i due campi di polarità integrate che costituiscono l'unità tonale, similmente allo Yang e allo Yin del sistema cosmico cinese. Al campo “scuro”, cromatico, del minore si può ricondurre una varietà di scale molto più ampia rispetto al campo “chiaro”, diatonico, del maggiore. Le più rilevanti nel contesto della musica occidentale “classica” sono:

- l'armonica e la napoletana minore, con funzione soprattutto verticale, cioè armonica;
- la melodica e la naturale, con funzione soprattutto orizzontale, cioè melodica.

Il terzo scandalo teorico riguarda la sopra menzionata derivazione del modo minore dal maggiore. In poche parole, il modo maggiore è assai più correlato al suo “parallelo” minore che non al suo “relativo” (il *Wohltemperierte Klavier* di Bach *docet* in proposito). Due modi paralleli costituiscono di fatto la medesima tonalità, ovvero sono imperniati sulla stessa tonica. Due modi relativi (o “somiglianti”, come si diceva nell’Ottocento) appartengono invece a tonalità diverse per quanto viciniori. Subendo una forte attrazione reciproca, soprattutto dal minore al maggiore, le due aree tonali sono particolarmente adatte a fenomeni di tonicizzazione e di modulazione a livello sia micro, sia macro-strutturale.<sup>15</sup> La ragione precipua per cui esse vengono sovente accomunate consiste nell’armatura di chiave, ossia in una convenzione di natura grafica legata al circolo delle quinte. Eskelin (1994) sottolinea come tale convenzione sia addirittura inesatta, in quanto le tonalità minori vengono indicate o con un diesis in meno o con un bemolle in esubero (a rigor di logica armonica, la minore andrebbe segnata con il *sol#* in chiave, *do* minore con *mi<sup>b</sup>* e *la<sup>b</sup>* ma senza il *si<sup>b</sup>*, ecc.). Ecco come Wallace Berry (1976) schematizza il sistema tonale mettendo in relazione ogni grado potenzialmente tonicizzato con un tono centrale (*do*), utilizzando le armature di chiave proprie:

Mode of Tonic Triad	Tonic Degree	Signature	Examples of Close Relations of Different Signatures
C	I	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
F	I	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
C	II	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
F	II	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
C	III	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
F	III	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
C	IV	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
F	IV	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
C	V	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
F	V	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
C	VI	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)
F	VI	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
C	VII	C	C (C, E, G) / C (C, E, G)
F	VII	F	F (F, A, C) / F (F, A, C)

L'accoppiamento maggiore/parallelo minore lo ritroviamo adottato fin dai primissimi metodi speditamente pianistici: oltre a due testi coevi dal titolo paradigmatico, *Die wahre Art das Piano-Forte zu spielen* di Johann Milchmeyer (1797) e *L'Art de toucher le piano-forte* (1797) di Bernard Viguerie, citeremo alcuni metodi storici, quali Dussek-Pleyel (1796), Adam (1802), Cramer (1815), Hummel (1828), Kalkbrenner (1830), Fétis (1837), Stamaty (1860), Liszt (1868-71), Beringer (1887). La maggior parte delle pubblicazioni tuttora in commercio, a eccezione di Cortot (1928), Ruocco-Ghezzi (1990), Mozzati (1994) e pochi altri, si rifà invece all'impostazione di Clementi, il quale adottò nel suo Metodo (1801) l'abbinamento maggiore/relativo minore. Non di rado troviamo entrambi gli accoppiamenti: già Müller, nella sua *Grosse Fortepianoschule* (1804) e Czerny, nella sua *Vollständige theoretisch-praktische Pianoforteschule*, op. 500 (1839), quando esemplificano le scale si conformano alla coppia maggiore/parallelo minore mentre quando passano ad esempi musicali l'accostamento è sempre maggiore/relativo minore. Lo stesso accade nel tanto vetusto quanto onnipresente metodo di Beyer (1850 circa). In numerosi compendi normalmente adottati si riscontra inoltre una commistione di abbinamenti a seconda che si tratti di scale per moto retto o contrario e di scale per doppie terze, doppie seste e doppie ottave, senza che venga fornita alcuna spiegazione in merito, né teorica né metodologica.

Concluderemo, a tal proposito, con uno dei massimi scandali cui la riforma fascista ci ha abituato: l'inclusione delle scale per doppie terze e doppie seste, tanto amate da Clementi e dalla didattica italiana (ma poco considerate da Mozart e dalla didattica d'oltralpe), nella prova di cultura [sic!] dell'esame ministeriale di corso medio. L'importante, nonostante tutto, è il rispetto per le tradizioni della propria cultura. Come disse Charles Burney nel 1789, «the Chinese scale, take it which way we will, is certainly very Scottish».<sup>16</sup>

#### Note

<sup>1</sup> È significativo il titolo scelto da Beethoven per due piccoli pezzi pianistici del 1790: *Lustig [allegro]* per il brano in *do* maggiore, *Traurig [triste]* per quello in *do* minore.

<sup>2</sup> Dal suddetto questionario risulta che la maggioranza dei docenti tende a concordare sui seguenti punti: insegnamento delle scale già al primo anno di studio; loro apprendimento a memoria; inclusione di informazioni teoriche; precedenza alle scale rispetto agli arpeggi; applicazione del moto retto alle scale, ma non agli arpeggi; relativa o poca utilità delle scale per meccanismo doppio, tranne le ottave; utilizzo di strategie di studio, quali esercizi per il passaggio del pollice, varianti ritmiche, ecc.; assenza di esercizi di improvvisazione; disinteresse per la pratica di diteggiature barocche o alternative; necessità di modifiche relative ai programmi d'esame tradizionali.

<sup>3</sup> «Il magico numero sette, più o meno due».

<sup>4</sup> «È inutile cominciare a studiare le scale al pianoforte partendo da quella di *do* maggiore, la più facile da leggere ma la più difficile per la mano, non avendo alcun punto d'appoggio. Si



inizi con una scala che dispone la mano ad agio, mettendo le dita lunghe sui tasti neri, come ad esempio si maggiore». Va ricordato che Chopin faceva studiare anche i *Preludi ed Esercizi* di Clementi partendo dalle tonalità con quattro e più diesis/bemolli in chiave, lasciando do maggiore per ultima.

<sup>5</sup> Nel 1930 lo stesso Vito Frazzi pubblicava un volumetto, anch'esso fuori commercio (*Le scale alternate per pianoforte*), dedicato allo studio teorico-pratico delle scale octotoniche, cioè di quel tipo di scala simmetrica per toni e semitoni derivato dall'accordo di settima diminuita. Le scale octotoniche, spesso usate nel jazz, le ritroviamo già in Schumann, poi in Rimskij-Korsakov, Stravinskij e Messiaen, fra gli altri.

<sup>6</sup> Cosa significasse per Frugatta l'aggettivo "moderno" si deduce dalle scale da lui trattate: quella eolia [sic!], quella minore armonica col 4° grado innalzato e quella cosiddetta "enigmatica". Con quest'ultima, inventata da A. Crescentini, si cimentò per divertimento anche Verdi, utilizzandola nell'*Ave Maria* del 1889 e dandole così notorietà.



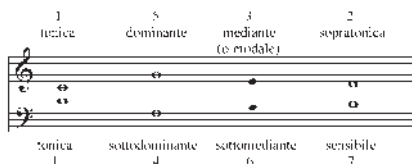
<sup>7</sup> Lo spirito innovativo di Mugellini riguarda anche le strategie di studio che egli suggerisce. Tra queste, il procedere innanzitutto per moto contrario invece che per il tradizionale moto retto, coerentemente alle strutture simmetriche del corpo umano e alla specularità di certe diteggiature; l'uso di poliritmi, di diteggiature multiple, di scale a mani alternate, ecc. Curiosamente, egli tratta anche la scala in glissando.

<sup>8</sup> La mia traduzione si discosta parzialmente da quella posta a p. 393 della versione italiana del libro di Sloboda (1988).

<sup>9</sup> «Le scale hanno una connotazione negativa per molte persone poiché evocano l'immagine del pianista classico che suona e risuona per otto ore al giorno con gran fracasso e in modo meccanico. Occorre certo esercitarsi con le scale per poterle usare quando si suona e si improvvisa; tuttavia, i migliori musicisti jazz le pensano come "gruppo di note a disposizione" da combinare con un dato accordo, piuttosto che come *do-re-mi-fa-sol* ecc.. [...] Scale e accordi sono, per la maggior parte, due forme della stessa cosa».

<sup>10</sup> Nell'intero corpus sonatistico di Haydn, Mozart e Beethoven ho riscontrato solo due esempi di scala minore armonica ascendente usata in successione melodica (nel primo movimento dell'*op. 7* e dell'*op. 111*).

<sup>11</sup> Si noti come gli anglosassoni chiamino giustamente il 6° grado *sottomediante* e non *sopradominante*, dovendosi i gradi analizzare nei loro rapporti verticali, ovvero nei loro campi di forza orbitanti intorno a un nucleo centrale, piuttosto che nella loro giustapposizione orizzontale:



<sup>12</sup> Una commistione di queste «due facce di un tutto», come Busoni chiama la sfera del maggiore e quella del minore, era

già presente nel canto popolare nero-americano, il *blues*, fin dalla seconda metà dell'Ottocento. Lo speciale carattere di tale scala si deve alla sovrapposizione della scala pentatonica africana (non temperata) a quella eptatonica europea.

<sup>13</sup> Non tratteremo in questa sede dell'ulteriore e ben noto scandalo teorico che consiste nell'equiparare i modi ecclesiastici con gli antichi modi greci utilizzandone erroneamente ordine e terminologia: un grossolano fraintendimento risalente al medioevo da cui sembra ormai impossibile prescindere.

<sup>14</sup> Rimskij-Korsakov include nel suo celebre *Trattato di Armonia* (1884) anche la scala «maggiore artificiale», basata – come la minore armonica – sulla combinazione di un tetracordo diatonico e di uno cromatico. Anche il suo uso è in larga parte di natura armonica.



<sup>15</sup> Schönberg, nella sua carta delle regioni armoniche, evidenzia il grado di contiguità fra aree tonali ponendo il parallelo minore a destra del maggiore e il relativo a sinistra, mentre sopra pone la dominante e sotto la sottodominante.

<sup>16</sup> «La scala cinese, cheché se ne dica, è decisamente molto scozzese».

#### Riferimenti bibliografici

- BERRY W., 1976, *Structural Functions in Music*, Dover Publ., New York.
- BOUCOURECHLIEV A., 1982, *Schumann*, Feltrinelli, Milano.
- BUSONI F.B., 1977, *Abbozzo di una nuova estetica della musica*, in *Lo sguardo lieto* a cura di Fedele D'Amico, Il Saggiatore, Milano.
- CASELLA A., 1954, *Il Pianoforte*, Ricordi, Milano.
- CHOPIN F., 1993, *Esquisses pour une méthode de piano*, Flammarion, Paris.
- DELFRATI C., 1986, *La musica fra educazione e istruzione: una strategia per la riforma*, saggio introduttivo a *La musica nella media superiore* di John Paynter, prima ed. it., Unicopli, Milano.
- EIGELDINGER J.J., 1986, *Chopin pianist and teacher*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ESKELIN G., 1994, *Lies my Music Teacher Told Me*, Stage 3 Publ., Woodland Hills (USA).
- GIANNATTASIO F., 1998, *Il concetto di musica*, Bulzoni, Roma.
- KOCHEVITSKY G., 1967, *The Art of Piano Playing: A Scientific Approach*, Summy-Birchard Co., Sumco (USA).
- LEVINE M., 1989, *The Jazz Piano Book*, Sher Music Co., Petaluma (USA).
- MEYER L., 1992, *Emozione e significato nella musica*, Il Mulino, Bologna, (ed. or. 1956, The University of Chicago Press, Chicago).
- SCHÖNBERG A., 1948, *Structural Functions of Harmony*, The Norton Library, New York.
- SLOBODA J.A., 1988, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna, (ed. or. 1985, Oxford University Press).

# Solfeggio

FRANCESCO BELLOMI

Sarebbe stato fin troppo facile occupare i cinquemila caratteri di questa rubrica con sarcasmi e narrazioni delle follie solfeggistiche ancora ampiamente praticate nel nostro paese. Forse l'unico al mondo dove c'è stata la necessità di fondare la AASP (Associazione per l'abolizione del solfeggio parlato). Avrei addirittura potuto togliere l'ultima parola dal titolo, così l'associazione sarebbe stata probabilmente messa al bando su tutto il territorio nazionale e se riceverò lettere o diffide da insegnanti di solfeggio vorrà dire che questa rubrica non la leggono solo i redattori. Innanzitutto vorrei spezzare una lancia in favore dei due libri di solfeggio (parlato) nettamente più venduti sull'italico suolo: il Bona e il Pozzoli. Li ho usati anch'io, prima come studente e poi come insegnante, solo che, a partire dall'età della ragione, non li ho usati secondo la posologia e le istruzioni allegate: il Bona si presta magnificamente a essere ballato, mimato, teatralizzato. Il teatro dell'assurdo gli è congeniale come l'evasione fiscale al libero professionista.

Ho ancora davanti agli occhi il più scatenato dei ragazzini di una incredibile classe che sapeva fare delle vere acrobazie coreutiche a partire dai deliri in chiave di sol, facendoci piangere dal ridere: mai il Bona ha avuto dei fan così sfegatati. Un altro gioco che faccio, quando posso infrangere impunemente la legge, è eseguire, e poi far eseguire, un solfeggio parlato difficile del Pozzoli. Solo alla fine della mia performance a base di «do-o-o-re, mi-i-i-i» ecc. metto giù il libro e i miei studenti si accorgono che avevo in mano solo la copertina (l'unica cosa che mi è rimasta, il resto del libro devo averlo perso in qualche trasloco): quindi, dato che la mia memoria è peggio delle deposizioni di Previti, improvviso. Così tutti scoprono di saper improvvisare a getto continuo splendidi solfeggi parlati; alla lunga non è divertente come saper improvvisare con lo strumento, ma è già un buon passo in quella direzione. L'idea non è mia: il *copyright* ce l'ha un mio vecchio insegnante di lettura della partitura che, sprofondato in poltrona, si addormentava quasi sempre durante la lezione. Se finivo il pezzo e mi fermavo si svegliava subito, irritato, con un leggero mal di testa e la lingua impastata. Così ho cominciato ad "allungare" un pochino le arie del Parisotti, i mottetti dello Schinelli ecc. e alla fine allungavo così tanto il brodo che

arrivavo alle ultime battute negli ultimi trenta secondi di lezione. Funzionava a meraviglia e costui mi insegnava l'improvvisazione, senza saperlo, col metodo onirico.

Devo una gratitudine infinita a tutti quegli insegnanti del "vecchio" solfeggio che sono oggi uno zoo umano e sonoro della mia memoria: talvolta mi hanno insegnato cose che non c'entrano niente con la musica, ma sono le storie senza le quali non potrei vivere (noi umani siamo tutti consumatori abituali e recidivi di storie, di qualunque tipo esse siano).

Come il giovane supplente che insegnava il solfeggio facendoci cantare a prima vista frottole e villanelle a tre voci. Non riuscivamo quasi mai ad andare oltre le prime tre note ma se non avessi passato un anno in questo modo non avrei mai accumulato così tanta curiosità da reggere altri tre anni di solfeggio normale e grigio, impartito da un docente di ruolo.

Diventando docente, lo ammetto, mi sono divertito di meno. Ancora oggi, ripenso al collega che chiedeva a tutti i suoi giovani allievi: «Qual è il significato della sensibile?». Nessuno sapeva mai rispondere, nemmeno io.

In particolare il dettato melodico è il momento più altamente rituale che io conosca. A cominciare dal mitico Aldo Clementi che, ai suoi studenti del Dams dei tempi eroici delle cantine e dei topi, improvvisava le prime due battute del suo dettato per i centoventi candidati all'esame di teoria. Dopo due secondi un perfido candidato chiedeva: «Può ripetere per favore?» e il sublime Aldo suonava subito due battute di una melodia completamente diversa: non si ricordava più la melodia di prima. Finiva sempre che l'assistente o qualche studente coraggioso prendeva in mano la situazione fornendo a tutti la versione corretta delle prime due battute, così la pace e l'armonia, la vera armonia, erano ristabilite.

La proposta è questa: sostituiamo il solfeggio cantato con il canto per lettura (con parole) della musica vocale e (senza parole o, al limite, con parole di propria invenzione) della musica strumentale. Nel cartone *I tre moschettieri* della Pixar-Disney si sono divertiti parecchio su quest'ultima opzione. Collochiamo definitivamente il solfeggio parlato nel museo del sado-masochismo e delle perversioni didattiche aprendogli un fulgido futuro nel teatro dell'assurdo.

E la teoria? Alla prossima puntata.

# Quale musica per quale scuola: le ragioni di un convegno

ALESSANDRA ANCESCHI

Il punto di osservazione con cui il convegno di Rimini ha guardato alla musica nella scuola media è stato quello degli addetti ai lavori.

L'intero comitato scientifico, composto da insegnanti di educazione musicale (vi hanno fatto parte, oltre alla sottoscritta che lo ha presieduto, Manuela Caltavuturo, Fausto Ciccarelli, Walter Pecoraro, Arlena Stringo) ha privilegiato le problematiche *dal basso* (l'aggettivo ha valore di posizione osservativa e non certo di definizione valoriale) e ha orientato l'indagine diagnostica su come sta la musica nella scuola principalmente attraverso le percezioni dei militanti del contesto. L'intento primo è stato quello di accostarsi al polso degli insegnanti e di collocarlo all'interno di sguardi d'insieme e di riflessioni allargate. Il documento di apertura del dibattito che il comitato scientifico ha preparato e diffuso in anteprima ai relatori e successivamente proposto a una discussione interna all'associazione, poneva l'accento sulla volontà di continuare a denominare con la dizione *scuola media* (anziché *scuola secondaria di primo grado*) il contesto di cui qui parleremo.

Le ragioni di questa scelta hanno a che fare sicuramente con una dimensione affettiva (quella che ci consente di non perdere un senso di appartenenza costruito in questi anni), ma vogliono anche mettere in evidenza il vero significato dello *stato della medieta* che secondo la dottrina etica di Aristotele sta a significare la qualità di ciò che sta tra due valori estremi.

Alla base del convegno è stato posto il tentativo di argomentare la percezione che, dopo anni di fermento costruttivo (e gli anni immediatamente successivi ai programmi del '79 hanno contribuito

in modo determinante alla crescita di una consapevolezza statutaria della musica nella scuola), si sia ora di fronte a una sorta di onda di recesso.

L'intuizione ha cercato di costruire nelle due giornate di lavoro cenni di conferma o di smentita e il momento critico ci è sembrato in qualche modo favorevole affinché potessimo chiederci quanto dei fondamenti costruiti in anni recenti ancora resista, quanti e quali di quegli intenti si siano consolidati e abbiano prodotto una maturità di posizione, quanti e quali, invece, siano stati rigettati o riconvertiti in altri disegni.

Nel citato documento è tratteggiata in modo articolato una prima risposta a questa sensazione di diffuso disagio. Ne sintetizzo i punti fondanti che sono traccia portante della seconda parte di questo intervento.

Il disagio ha a che fare prima che con le problematiche interne alla disciplina, con la fatica che qualsiasi insegnante (dunque anche l'insegnante di musica) evidenzia nel costruirsi a scuola un'identità positiva. L'insegnante a scuola, detto fuor di metafora, sta male. E sta male per una serie di contraddizioni che i movimenti riformatori di questi anni stanno sempre più mettendo in luce.

## **Scuola che forma e orienta o scuola che individua ruoli?**

La prima contraddizione sulla quale si vuole puntare l'attenzione è la percezione di una scuola in bilico tra una scuola che *forma e orienta* e una scuola che *individua ruoli*.

Questo significa che la nostra *terra di mezzo* (la scuola media) sta cominciando ad assumere i connotati di *terra di nessuno*. Tutti noi che abbiamo vissuto e lavo-

Sabato 23 e domenica 24 aprile 2005 si è svolto a Rimini il convegno nazionale della Siem *Quale musica per quale scuola: il punto della situazione nella secondaria di primo grado*.

In questo *Speciale convegno* riportiamo alcune delle relazioni presentate in quella sede.

Sul sito della Siem, all'indirizzo: [www.siem-online.it/atti/convegni/rimini05/conv05presentaz.htm](http://www.siem-online.it/atti/convegni/rimini05/conv05presentaz.htm), si può consultare il documento preparatorio del convegno.

rato in un contesto che aveva tra le sue prime finalità quella di costruire strumenti ed esperienze che aiutassero a definire l'identità dello studente, ritroviamo pressoché intatti questi stessi orientamenti in quelle che sono le nuove premesse, ma le stesse mostrano – tuttavia – grandi e gravi contraddizioni nelle proposte di attuazione.

Il dettaglio delle situazioni esemplari in questo senso è riportato nel documento di presentazione del convegno. Mi limito qui a mettere in luce che i nuovi orientamenti permettono anche alla scuola media di configurare scelte di indirizzo proposte però non come possibilità d'esplorazione e occasione d'approfondimento, ma come connotazione precocemente identificativa. Ciò che per la musica ha tuttavia ragion d'essere in virtù unicamente di uno sviluppo tecnico/strumentale che non può che essere incentivato fin dalla più tenera età, viene però a cadere per altri insegnamenti, ai quali forzatamente si attribuisce un'identificazione di appartenenza. Ecco in che senso, l'affacciarsi di un disegno pedagogico di "precocizzazione" contrasta in modo evidente con quello che fino a questo momento si era conosciuto.

## **Scuola della flessibilità o dell'immobilismo?**

Un altro motivo di disagio ha a che fare con la decantata immagine rinnovatrice che il termine *flessibilità* ha portato nella scuola. Dall'introduzione della legge sul-

l'autonomia essa è divenuta parola d'ordine che connota il nuovo.

La flessibilità si trasforma spesso, però, in vincolo esasperante per gli insegnanti e pare che rigidità e strettoie siano invece gli elementi che le annunciate prospettive di rinnovamento stanno mostrando. Tutto ciò dipende, evidentemente, anche dal grado di flessibilità con cui i dirigenti si mostrano pronti ad accogliere le disposizioni normative e una lettura intelligente delle effettive possibilità di impiego di questo strumento mostra come in alcune realtà siano state realizzate opportunità concretamente tendenti a una proposta più snella e articolata dell'offerta formativa.

Tuttavia, la flessibilità che l'orario scolastico ha assunto (presentando le più disparate articolazioni di unità di lezione), ha obbligato l'insegnante a sottostare a un ferreo calcolo del monte orario per far sì che le 18 ore settimanali vengano tutte perfettamente ridistribuite. Il rigore computistico che ne deriva e gli sforzi dei docenti e delle segreterie per organizzare crediti e debiti orari è concetto assai lontano a quello di flessibilità al quale avremmo pensato.

Nel documento applicativo dell'autonomia scolastica di flessibilità ancora si fa cenno a proposito di impiego differenziato dei docenti in funzione di particolari esigenze organizzative e didattiche. Ciò che sulla carta appare una risorsa assai appetitosa, da valutare anche sulla base delle competenze specifiche di ogni insegnante, si mostra nei fatti possibilità piuttosto remota. Queste alcune delle contraddizioni verificatesi nella scuola:

- insegnanti in possesso di specifiche competenze nella formazione musicale non hanno potuto commutare le ore a disposizione (inizialmente dedicate a mensa o a completamento) in attività gratuite di aggiornamento per i colleghi della scuola elementare;
- docenti in possesso di approfondite competenze informatiche da mettere a disposizione di insegnanti e allievi hanno dovuto lasciare il campo ai colleghi perenti posto di Educazione tecnica;

- le necessità di ristrutturazione e risistemazione di un laboratorio di musica non hanno potuto contare sulla disponibilità del docente della disciplina e sulla riconversione di una sua ora d'insegnamento.

L'insegnante si sente deriso, ingannato, quanto meno non incoraggiato a impegnarsi in ciò che, in anni di studio e impegno lavorativo, ha imparato a fare.

### **Scuola del rispetto dell'individualità o dell'esasperazione della differenza?**

Le problematiche provocate sul piano didattico da *immigrazione* e *disagio sociale* hanno obbligato la scuola a ripensare in modo drastico gli assetti disciplinari dei propri curricula, le strategie di insegnamento, le modalità di relazione. È stato molto spesso più per necessità che per orientamenti suggeriti che la scuola e i suoi insegnanti hanno dovuto far fronte a una miriade di bisogni, tutti da calibrare su caleidoscopiche quantità di urgenze. A ogni piega di queste differenze la scuola dovrebbe dare ascolto.

Pare, tuttavia, che stia prendendo forma in modo sempre più definito una sorta di visione distorta dell'*individualizzazione degli interventi*. Ciò che si avverte è il pericoloso slittamento da un'attenzione alle esigenze del singolo (le sue necessità in funzione però di uno star bene collettivo) verso una prevalenza dei diritti, delle iniziative, delle scelte mirate all'interesse personale (da *personalizzazione* a *personalismo*).

Non più dunque un'integrazione della differenza, ma una sua esasperazione. Il gruppo classe, luogo simbolo della relazione e della condivisione delle esperienze, punta a disgregarsi in una miriade di sotto-unità e si subordina alla scelta del singolo. Nel sostegno, nell'orientamento, nella valutazione dello studente, nel rapporto con le famiglie, la figura del *tutor* si sostituisce a quella del consiglio di classe. A un rapporto collettivo che sul piano educativo e sociale è assai rilevante per la definizione di un ruolo istituzionale della scuola e dell'insegnante, subentra una relazione individuale che non può che condurre verso una gestione priva-

tistica del rapporto scuola/alunno/famiglia.

### **Scuola dell'unità dei saperi o della loro frantumazione?**

Nella scuola, oramai, tutto si insegna, tranne le discipline. Sembra questa una di quelle frasi fatte che si portano appresso tutta la leggerezza dei luoghi comuni, ma c'è un fondo di verità in questa affermazione.

Chiunque abbia bazzicato aule nel corso di questi dieci anni ha assistito alla disgregazione della propria e dell'altrui disciplina in una miriade di contenuti di cui la scuola ha dovuto – nolente o volente – farsi carico. Al di là di un disegno di per sé sensato che persegue di obiettivi formativi generali e trasversali a tutti gli insegnamenti, la strada che si è imboccata è quella (peraltro già da tempo iniziata) di una progressiva perdita di centralità del sapere inteso come conoscenza culturale. Prosegue un processo, di non recente costruzione, attraverso il quale prende forma un inevitabile sbilanciamento: a fronte di un incremento degli insegnamenti si assiste a una fisiologica diminuzione dei livelli di competenza.

Ciò che qui chiamiamo in causa non è tanto l'intento di un disegno che ambirebbe a rendere più completo il campo delle esperienze educative, quanto le soluzioni che nella riforma si prospettano per perseguire tale obiettivo.

Tra queste soluzioni vi è, ad esempio, la riduzione del monte ore che rappresenta per molti insegnanti contenitore insufficiente (e dunque ulteriore motivo di ansia) per costruire un apprendimento non parcellizzato e che riesca a sollecitare connessioni tra le conoscenze. A questo si aggiunga quanto il disorientamento degli insegnanti, preparati su base disciplinare e tradizionalmente poco inclini a trasformare il proprio sapere specialistico in forme non riconosciute come proprie, contribuisca a far perdere un senso di identità che ogni docente si era costruito prima dell'ingresso nelle classi.

Fin qui, dunque, le fondamenta di un disagio generalizzato.

## La musica è una disciplina scolastica?

Se queste sono le premesse, in che modo la musica può collocarsi all'interno di questa cornice? Il punto sul quale far vertere il confronto è sintetizzato in questa domanda: può la musica, nella scuola di oggi, definirsi ancora una disciplina scolastica?

La mia parziale risposta è che i passi compiuti fino a ora non siano stati sufficienti. C'è necessità, e non poca, di rimboccarsi le maniche e la sollecitazione all'azione ci è indotta anche da alcuni recenti episodi che rischiano di minare in modo decisivo la possibilità della musica di dirsi una disciplina.

Nel veloce alternarsi di testi che osannano, denigrano, parodiano o semplicemente illustrano le prospettive di riforma dell'intero segmento formativo, è comparso recentemente un libro che ha avuto nei mesi trascorsi qualche visibilità; il titolo è *Tre più due uguale zero* (a cura di Beccaria, Garzanti, 2004) e raccoglie contributi di illustri storici e linguisti sulla riforma universitaria (ma vi sono sguardi anche sulla riforma della scuola) iniziata sotto il ministero di Berlinguer e proseguito in era morattiana.

Il centro dell'indagine è il destino del sapere umanistico, fulcro di secoli di tradizione scolastica italiana e indicato in quella sede come destinatario di una sorte irreversibilmente segnata, che è quella di una progressiva riduzione (letale, lì si dice, quanto la scomparsa) delle discipline che hanno caratterizzato per secoli la specificità dell'istruzione e del sapere del nostro paese.

Le motivazioni, che qui riduco all'osso, stanno nella necessità dell'istituzione scolastica di preparare gli studenti all'attualità e alla conoscenza del presente. Chi ha letto il libro sa su quali considerazioni si articolano le repliche e per il dettaglio rimando alla lettura di quelle pagine.

Ciò che ora interessa è che la musica, come è evidente, costituisce parte integrante di quel sapere umanistico e l'equazione, dunque, non può che essere banalmente

compiuta: se anche le discipline storicamente, culturalmente, socialmente consolidate sono messe in discussione, per quale motivo dovremmo attenderci che la musica possa subire sorte differenti?

La preoccupante, e a dir di più sconcertante dichiarazione rilasciata dall'onorevole Aprea a un convegno nella scorsa primavera che a occuparsi di musica nella scuola superiore saranno docenti che insegneranno anche Arte, non dà adito a dubbi: la musica non può essere considerata una disciplina, ma un semplice corollario, più o meno addebbato a seconda delle competenze dell'insegnante, delle altre conoscenze.

È dunque lecito chiedersi, se questa è la dimensione che ci si prospetta nel segmento successivo, a quale tipo di collocazione, a quale funzione, a quale ruolo per la musica nella scuola media si sta pensando. E prima di chiederlo ai nostri funzionari, sappiamo noi dare una risposta condivisa? Il quesito sul quale ancora insisto è: *possiamo davvero considerare la musica una disciplina scolastica?*

Vorrei ora spingermi un poco oltre nel tentativo di definire i criteri entro i quali collocare una disciplina. I criteri che andrò a evidenziare non vogliono darne una visione paradigmatica, che abbia valore di definizione assoluta – operazione condotta con metodi assai più rigorosi da studiosi di ben altro calibro – ma vogliono identificare i caratteri primi per cui si reputi che una serie di conoscenze acquisiscano, per statuto, il diritto/dovere di entrare nel novero di quegli insegnamenti imprescindibili senza i quali un ragazzo, una ragazza avrebbero limitata la possibilità di costruzione armonica della propria persona e di acquisire strumenti per la comprensione del reale.

Una disciplina scolastica si compone di:

a) un *livello fattuale*, costituito dalla definizione di un perimetro di conoscenze più o meno organiche (cioè fatti, accadimenti, azioni e pensieri dell'uomo) indagato sulla base di metodi di ricerca. Relativamente a questo primo punto è

fuor di dubbio che tutto il patrimonio di conoscenze musicali formalizzato, organizzato, analizzato in questi secoli, costituisca e costruisca a pieno titolo questo primo livello.

b) un *livello endogeno*, costituito da un procedimento di sedimentazione compiuto attraverso il decorso storico che abbia decretato questi "fatti" appartenenti a un patrimonio di conoscenze umane. Nessuna incertezza, ancora, per quanto riguarda la musica, ma per sollecitare la riflessione attorno a questo livello, con consapevolezza volutamente provocatoria, si potrebbe arguire che forse l'*informatica*, costituita da fatti e accadimenti a opera umana che non sono tuttavia ancora passati al vaglio del sedimento storico (nel senso che il setaccio del tempo non ha ancora filtrato un residuo di conoscenze imprescindibili), non ha ancora acquisito uno statuto di disciplina scolastica. Ma, a onor del vero, la scelta della sua collocazione all'interno del curriculum scolastico (in coda, quasi in appendice alla disciplina *tecnologia*) le dà questa connotazione ancillare.

c) un *livello esogeno*, costituito da una serie di assunti paradigmatici che abbiano sancito il valore culturale di tali conoscenze, nel senso di averle individuate come indispensabili a cogliere i significati dei fatti trascorsi e che accadono nel mondo. Su questo punto credo si debba invece ancora lavorare poiché talvolta il mancato riconoscimento di una funzione *ologrammatica* della musica (che qui significa vedere il tutto da una piccola parte) viene sancito da noi insegnanti. Pochi hanno a mio avviso compreso che non è il semplice *affiancamento* della musica alle altre materie a decretarne la legittimità statutaria, quanto piuttosto un "utilizzo" del musicale (lo dico tra virgolette, per evidenziarne la funzione strumentale) per la costruzione di percorsi in cui si possa stare *dentro* alla musica per guardare alla storia, alle scienze, alla letteratura e così via. Quello che si dovrebbe cominciare a costruire, dunque, è un cambio di posizione prospettica. Non l'inda-

gine della musica che sta *al fianco di*, ma l'indagine della musica che sta *dentro* alle altre esperienze culturali. Cercando di essere concreta (parlando dunque più da operatore della scuola che non da finto teorico della disciplina), ciò che mi sentirei di suggerire è un orientamento di tipo metodologico o procedurale: più che operare scelte didattiche in funzione di una selezione e successione di contenuti (un elenco di cose da fare), si potrebbe individuare un nucleo concettuale di indagine e da lì far partire – a raggiera – possibili direzioni di sviluppo. Fare divenire sul serio l'opera d'arte musicale un

“testo” d'indagine e non solo un “pre-testo” per aprire spazi sulla tecnica strumentale, sulla teoria musicale, sulla storia della musica, e così via.

d) un *livello gnoseologico*, costituito dalla presenza di uno strutturato pensiero epistemologico e pedagogico che abbia individuato il valore e il fondamento formativo dei contenuti sulla base di quanto sopra. Questo livello, negli anni trascorsi, è stato ampiamente esplorato ed è con gran rispetto che dobbiamo guardare al lavoro compiuto. Tuttavia, vorrei sollecitare a non abbassare la guardia e inviterei colleghi e studiosi di di-

versi contesti scientifici a farsi carico di riprendere con vigore le riflessioni attorno ai fondamenti della disciplina, alle funzioni formative, alla definizione del modello disciplinare che pur se largamente definiti, rischiano di non essere più riconoscibili se si guarda con occhio clinico alle sembianze che questi hanno assunto sui tanti sussidi di utilizzo didattico (dai libri di testo, ai manuali di pronto utilizzo) e nella consueta pratica in classe. Il lavoro, perché non si perda il processo avviato e in stato di avanzata definizione, a me pare che abbia necessità di essere ripreso e rinvigorito.

## Programmi del 1979 e Piani di studio personalizzati: modelli culturali a confronto

CATERINA GAMMALDI

Quando i *Programmi* del '79 furono emanati, la scuola media unica, istituita nel '62, aveva già percorso un lungo, faticoso cammino per garantire, in attuazione dell'articolo 34 della Costituzione, l'istruzione obbligatoria necessaria allo sviluppo della società italiana, che andava mutando profondamente.

La scelta politica di elaborare ed emanare nuovi programmi fu per molti di noi una svolta sul piano culturale e professionale, un'esperienza unica da cui ci pare necessario ripartire, se vogliamo compiutamente analizzare quanto sta accadendo nella scuola media per effetto della Legge 53/03 e degli atti normativi a essa collegati.

Una prima questione di natura istituzionale mi è suggerita dal richiamo esplicito negli interventi legislativi che accompagnarono lo

sviluppo della scuola media agli articoli 3, 33 e 34 della nostra Costituzione, un orizzonte di senso in cui fu collocata la scuola dei preadolescenti definita per legge nelle finalità scuola della «formazione dell'uomo e del cittadino», «secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria».

Principi e finalità di cui non vi è traccia nella Legge 53/03 e nelle *Indicazioni nazionali* per i *Piani di studio personalizzati* (a meno che non si voglia dare il medesimo valore alla formulazione «anche ispirata ai principi costituzionali» presente nella legge, alla riscrittura dell'articolo 3 della Costituzione nelle *Indicazioni nazionali* con la soppressione del termine uguaglianza, alle scelte contenute nel paragrafo *Obiettivi generali del processo formativo* in cui manca-

no del tutto le due finalità in precedenza richiamate).

Cancellare i principi, riscrivere le finalità, per tutti sostituire l'obbligo di istruzione con il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione è una ferita insopportabile per la tradizione culturale della scuola di tutti e di ciascuno.

S'indebolisce il ruolo dello stato, garante della piena cittadinanza culturale per tutti i cittadini; si enfatizza la scelta educativa delle famiglie, ma essa è lontana dall'idea di scuola democratica, all'interno della quale fu costruito e regolato il rapporto fra la scuola e la famiglia.

L'obbligo di «elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale del popolo italiano» è, infatti, un impegno per le istituzioni; il diritto-dovere è affidato, invece, ai singoli, con tutti i rischi del caso, come dimostra la vicenda del ripristino dell'opzionale e del facoltativo, orientata da consumi culturali effimeri, dettati dalle mode o da presunti bisogni individuali.

Ci pare questa una prima differenza, sostanziale sul piano culturale, fra i *Programmi* del '79 e le *Indicazioni nazionali* che, anche

presa in esame da sola, ci consente di comprendere la natura del cambiamento proposto.

Non retoricamente abbiamo affermato una scelta a vantaggio della scuola della costituzione nel Cidi e nel CNPI (parere del 15 luglio 2004), convinti come siamo che l'orizzonte costituzionale impegna e assicura la «necessaria dovuta attenzione ai problemi identitari e di motivazione dei preadolescenti», ovvero la costruzione di tutte quelle azioni educative e didattiche in grado di rimuovere svantaggio, disagio, insuccesso scolastico. Se il fine ultimo della scuola secondaria di primo grado è quello di preparare i giovani preadolescenti a compiere una scelta fra due sistemi (quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale), si inverte decisamente il percorso di inclusione sociale assegnato storicamente a questo segmento dell'istruzione in attuazione dei principi costituzionali in precedenza richiamati.

A proposito del lessico pedagogico della riforma, vogliamo sollevare, infine, alcune questioni di merito.

I *Programmi* del '79, nuovi nei contenuti e nell'impostazione metodologico-didattica (si pensi all'impianto delle discipline fra linguaggi, metodo scientifico e operatività, alla programmazione curricolare, all'individualizzazione degli interventi di apprendimento, alla valutazione formativa) richiesero, si è già detto, un forte investimento professionale. Un impianto culturale che fa leva sull'unità della cultura e sul diritto di tutti alla cultura ha alimentato la ricerca didattica. In tutti questi anni che ci separano dalla loro introduzione non v'è chi di noi (associazioni generaliste e disciplinari come veniamo impropriamente denominate) non abbia investito sul *cosa* e *come* insegnare alle diverse età, sul curriculum, ovvero sulle discipline in senso formativo, tutte «strumento e occasione» per promuovere conoscenze, capacità e orientamenti.

La stagione dell'autonomia, gli esiti della Commissione dei Saggi prima e della Commissione De

Mauro poi, lasciavano intravedere nuovi spazi di sperimentazione e ricerca, investimenti sulla formazione degli insegnanti, sulla qualità dell'insegnamento (articolo 6 DPR 275/99), oggi di nuovo ricacciati indietro o consegnati all'università (si vedano in proposito le proposte in merito alla formazione degli insegnanti in ordine all'articolo 5 della Legge 53/03).

Il riferimento alla dimensione europea, alle problematiche della multiculturalità, ai mutamenti nei processi di apprendimento, anche per effetto delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, all'educazione degli adulti, ci sembravano dati acquisiti per rilanciare il lavoro degli insegnanti nella scuola fra gli 11 e i 14 anni, oggi ignorati dagli estensori dei nuovi piani di studio.

Ci scusino gli estensori delle *Indicazioni nazionali*, ma esse ci sembrano un arretramento culturale, nel metodo e nel merito. Non ci appaiono garantite «le gradualità e le processualità necessarie, coerentemente con lo sviluppo evolutivo dell'apprendimento»; né ci sembra di poter ricondurre la proposta culturale che c'è stata consegnata al dibattito in sede scientifica sui saperi, alla ricerca di essenzialità. Quanto agli obiettivi e alle competenze attese sono eccessivamente dilatati e minuziosi, poco rispettosi dell'autonomia delle scuole, ma soprattutto non in grado di garantire competenze durature. Cancellata la stessa idea di curriculum, che ha attraversato la cultura del Novecento, la sua verticalità nel percorso dai 3 ai 16 anni, ci appare drammaticamente solo un elenco di nozioni. Eppure proprio in Europa (*working group* della Commissione europea nell'ambito delle azioni previste dalla strategia di Lisbona) si riconosce come obbligatorio il percorso di studio fino al sedicesimo anno di età, percorso in cui si garantiscono saperi di cittadinanza e responsabilità. Né ci sembra si possa ritenere il *Profilo in uscita* a 14 anni una scelta coerente con gli aspetti in precedenza richiamati. Si chiede troppo ai quattordicenni sul piano valoriale e esistenziale, troppo poco sul piano culturale.

Non convince, inoltre, l'impianto pedagogico-progettuale perché induce gli insegnanti alla semplificazione didattica (traduzione di obiettivi) o a nuove alchimie (*Unità di Apprendimento* a preventivo, a consuntivo...), ma soprattutto impone una netta separazione tra saperi epistemologici e sapere psico-pedagogico.

Quanto alla personalizzazione, continuiamo a preferire l'individualizzazione in quanto, con Verrecchi, non riteniamo legittimo adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo che si ritiene di formulare per ciascun allievo.

Solo l'individualizzazione consente di diversificare i percorsi di insegnamento-apprendimento per consentire di esprimere le potenzialità di ciascuno o le acquisizioni in vista di competenze. Non preoccupano le strategie didattiche differenziate che pure la personalizzazione postula; preoccupa (e molto) invece che esse siano finalizzate a «garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva».

Da ultimo, e non per importanza, alcune questioni di metodo. Non si cerchi in ciò che abbiamo sostenuto finora un pregiudizio ideologico. Rimaniamo convinti che un impianto culturale rigoroso è tale se si avvale di un approccio plurale, condiviso all'interno della comunità scientifica e della scuola. Ciò non è avvenuto con le Indicazioni nazionali, allegate transitoriamente al Decreto Legislativo 59, elaborate senza che per questo ci fosse una commissione pubblica di esperti.

Per questo motivo il Cidi ha voluto un appello al mondo della cultura ([www.cidi.it](http://www.cidi.it)) a oggi sottoscritto da migliaia di cittadini, insegnanti, lavoratori, studenti, esperti nei diversi campi del sapere; per questi motivi continuo a pensare, con Augé, che sia utile un impegno sulla strada della rivoluzione dell'educazione, consapevoli che l'ideale del sapere per il sapere è anche una promessa di minor solitudine, un anticorpo necessario per far vivere e crescere la democrazia.

# Lux aeterna

## [György Ligeti]

ANTONIO ROSTAGNO

*I repertori della musica colta del ventesimo secolo occupano spesso un posto assai marginale nell'ambito della programmazione didattica. La reticenza a proporre ascolti di "musica contemporanea" è legata non solo alla difficoltà di tener desta l'attenzione degli studenti nei confronti di una musica "inconsueta" e poco familiare, ma anche e soprattutto alla necessità di elaborare strumenti interpretativi adeguati, in grado di stimolare la curiosità e l'immaginazione uditiva. In realtà, certi elementi che normalmente tendiamo ad associare alla musica colta – assenza di melodie ben delineate e memorizzabili, sperimentazione timbrica, dissonanze, stratificazioni di texture complesse – sono ormai diventati parte integrante degli orizzonti d'ascolto contemporanei, non fosse altro che per l'ampio utilizzo che ne è stato fatto nell'ambito della musica per film: in molti casi, questi elementi oggi sconcertano più i cultori della tradizione classica che non i giovani appassionati di hip-hop o di musica house. Non necessariamente, dunque, un pezzo privo di melodie e cadenze ben definite è destinato a suscitare un moto di repulsione negli ascoltatori: la possibilità di presentare questi repertori in un contesto didattico dipende soprattutto dalla capacità dell'insegnante di promuovere un'attività ermeneutica che sappia produrre delle metafore illuminanti, e cioè delle chiavi di lettura stimolanti ed efficaci per l'interpretazione globale delle varie composizioni. Attraverso l'analisi di Lux aeterna, Antonio Rostagno focalizza alcune problematiche legate all'ascolto di queste musiche, presentando un percorso didattico messo a punto nell'ambito della sua esperienza di docente dei corsi extracurricolari di musica nei licei classici e scientifici (S.P.).*

Uno dei temi centrali della didattica musicale è il rapporto fra analisi ed ermeneutica, fra comprensione del senso e "traduzione" in significato. Detto in parole semplici: "come è fatto" un pezzo e "cosa significa". Dimensione strutturale e dimensione semantica sono i due pilastri su cui poggia la concezione della musica come "linguaggio". Se la difficoltà di comprensione di molti repertori novecenteschi deriva dalla negazione di questo principio, occorre ricordare che Ligeti è uno dei compositori viventi che più rigorosamente si è adoperato a perpetuare una stretta interdipendenza tra dimensione strutturale e dimensione semantica della musica: strutturare il tempo, dunque, ma in modo tale da rendere trasparente questa struttura alla decodifica dell'ascolto. *Lux aeterna* (1966) è un caso esemplare,

reso celebre dall'impiego che ne fece Stanley Kubrick nel film *2001. Odissea nello spazio*. Il testo verbale utilizzato in questo pezzo è il *Communio* della messa dei morti, che Ligeti intona a 16 voci.

L'analisi dovrà prendere in considerazione una serie di elementi: struttura e significato del testo liturgico, modalità di elaborazione e messa in musica del testo, caratteri dello stile e sfondo biografico dell'esperienza dell'autore. Per inquadrare il linguaggio compositivo, occorre tener conto delle sperimentazioni elettroniche del secondo dopoguerra, che ispirarono a Ligeti uno stile basato sull'annullamento dei consueti parametri musicali: altezza, durata, timbro, metro. Ciò non significa abolizione delle strutture sintattiche, ma semmai un maggior rigore nell'ordinamento temporale. Per analizzare la dimensione semantica del "messaggio" va invece ricordata l'origine ebraica di Ligeti che, dopo aver affrontato le esperienze del nazismo e dello stalinismo, si confronta con il testo cattolico con un atteggiamento critico.

Partiamo dal testo: il *Communio* è un canto processionale antifonico (eseguito a coro diviso). Il gregoriano intona i primi quattro versetti sulla corda di recita *sol*, gli ultimi si elevano a *do*: *Lux aeterna / luceat eis, Domine // Cum sanctis tui in aeternum, / quia pius es. // Requiem aeternam dona eis, Domine, / et lux perpetua luceat eis.*

Poiché, come si accennava, il compositore tende ad annullare i consueti parametri musicali, in questo pezzo non esiste alcun tema definito da una serie di altezze (melodia) o da una successione ritmica. Sembrerebbe quindi difficile condurre il consueto ascolto analitico, che fa affidamento sulla memoria e sulla successione di eventi lungo l'asse temporale. Il tempo di questo pezzo tende alla staticità, a quell'eternità semanticizzata dal testo: un tempo statico che però è legato alla dimensione umana gettata nel tempo, che invoca la luce e il riposo perpetui. Ma Ligeti non è cristiano: come si confronterà allora con l'atteggiamento fideistico della preghiera per i morti? L'analisi dimostrerà che, anche in assenza di una tema che funga da filo conduttore, ci troviamo di fronte a un'evoluzione cronologica che gradualmente porta da una situazione sonora a un'altra.

Per condurre il lavoro di analisi in un contesto didattico, occorrerà ovviamente proporre ripetuti ascolti. A un primo ascolto, si consiglia di invitare gli studenti a eseguire le seguenti consegne:

1) individuare gli elementi sonori salienti, e metterli in relazione con i contenuti semantici del testo (ad esem-



pio, toni acuti – luminosità; toni gravi – luce scura; consonanza convergente verso l'unisono – luce eterna; dissonanza – umanità ecc.);

2) definire ricorrenze e analogie fra momenti diversi della successione temporale;

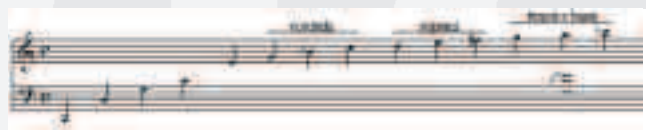
3) stabilire quali parole del testo latino risultano comprensibili, e quali sono le sonorità vocaliche che di volta in volta risaltano.

La prima sezione inizia con un allargamento dello spazio sonoro dal *fa*<sup>3</sup> dei soprani a un *cluster* cromatico, sul quale irrompe il “luminoso” *la*<sup>4</sup> (1'42”), poi prolungato dai soprani per una “eternità” (le indicazioni di minutaggio si riferiscono all'esecuzione del NDR-Chor diretto da Helmut Franz; cd Deutsche Grammophon, 423-244-2). Il *la*<sup>4</sup> luminoso inizia con il fonema “lu” e attrae progressivamente tutte le voci verso una prima *crystallizzazione* (termine utilizzato da Ligeti per indicare un lento processo di convergenza delle voci verso l'unisono) sulle parole “*luceat eis*” (2'30”). L'unisono viene raggiunto su un intreccio vocalico dominato dai suoni *u – i*, vocali che la fonetica definisce “alte” per il tipo di emissione sonora; in corrispondenza di queste vocali, Ligeti si assesta su un registro acuto, squarciando il tessuto sonoro fin lì omogeneo. Un modo assai efficace, e di immediata evidenza all'ascolto, per rappresentare musicalmente il significato traslato della “luce eterna” (esempio 1).



Esempio 1: prima “crystallizzazione” sul *la*<sup>3</sup>

Spezzata in tal modo la continuità del flusso temporale, ha inizio la seconda sezione del pezzo. La luce scompare, e per la prima volta una parola risulta comprensibile: è l'invocazione “*Domine*”, declamata omoritmicamente dai bassi in falsetto (2'32”). La parte centrale del *Communio* contiene la richiesta di “eterno riposo” da parte dell'umanità, che Ligeti associa alle voci maschili. Il coro, finalmente al completo, dopo l'esplosione sulla parola “*Requiem*” (4'05”) inizia una stratificazione di tre canoni (secondo una tecnica memore delle sperimentazioni elettroniche), con progressiva intensificazione del livello di dissonanza, fino a raggiungere un suono “metallico” (definizione di Ligeti); tecnicamente questo suono si dice “anarmonico”, poiché deriva dalla sovrapposizione di tre suoni estranei (*fa – do bemolle – mi bemolle*) agli armonici di *do* (esempio 2).



Esempio 2: suono “metallico” o anarmonico

Una struttura assai complessa, ma di forte pregnanza e incisività all'ascolto: un esempio calzante di quella

corrispondenza tra dimensione strutturale e dimensione semantica di cui si parlava in apertura. Il fatto tecnico si trasforma in uno strumento di comunicazione assai efficace, in questo caso strettamente relazionato al testo verbale. Il prolungato stridore, infatti, rappresenta concretamente il contrasto fra la luce eterna (unisono, massima consonanza) e la condizione terrena proiettata nel tempo (dissonanza anarmonica).

Sfumato il suono “metallico”, si torna a una nuova cristallizzazione sul *mi* (da 5'30” a 5'46”), ora alle voci maschili in registro medio-grave sul fonema “do”, un suono vocalico che la linguistica definisce “basso”. Da questo fonema scaturisce la nuova invocazione “*Domine*” proposta dai bassi nel registro più grave (5'47”). La seconda sezione ha dunque come soggetto l'umanità intesa come luogo della disarmonia, espressa dapprima attraverso la dissonanza anarmonica, poi con le sonorità gravi e il fonema “do”.

Il testo torna infine alla luce, e Ligeti sembra assenderlo: ancora sul fonema “lu” (6'16”) i soprani irrompono con un “eterno” *si*, che si sgretola lentamente verso il basso. Il testo si conclude, e il processo di comunicazione sembra ormai compiuto: l'umanità viene illuminata e redenta nell'esperienza dell'aldilà. Ma tale interpretazione non tiene conto che Ligeti non è un cristiano, e che la sua vicenda biografica lo induce a non condividere la speranza di fede. Questo sembra essere il messaggio consegnato all'ultimo evento del brano, che illumina la struttura di nuovi significati. L'immagine della luce eterna, che nella prima sezione aveva generato la “crystallizzazione” verso la consonanza luminosa, ora si trasforma in una “luce nera” nel registro grave (*re*<sup>1</sup> dei bassi). La conclusione del pezzo è affidata ai soli contralti, nel registro più grave, sulla dissonanza *fa*<sup>2</sup>-*sol*<sup>2</sup> cantata con due diversi fonemi medio-bassi (“*a/e*”). L'attesa cristallizzazione all'unisono non arriva; rimane invece una dissonanza, sospesa su fonemi aperti: l'invocazione non ha risposta, e la dimensione terrena del dubbio non viene illuminata dalla fede.

La ricostruzione di questo quadro complessivo, condotta attraverso l'identificazione degli eventi sonori di superficie e la messa in relazione di questi eventi ai significati testuali, può essere realizzata collettivamente, procedendo in modo induttivo attraverso ripetuti ascolti. Successivamente, si può provare a generare un diagramma ad albero che sintetizzi, in forma grafica, un'interpretazione complessiva della forma del pezzo, evidenziando l'articolazione in sezioni e i rapporti gerarchici tra i vari segmenti.

Si evidenzierà come il compositore, lavorando con sonorità atomizzate e fonemi decontestualizzati, abbia pianificato la forma in base a un evidente criterio di “armonia delle proporzioni” infranta, però, proprio nel momento conclusivo. Ligeti non si è limitato a mettere in musica il testo; ha invece generato con esclusivi mezzi musicali una devianza di senso, quasi un commento critico alla parola liturgica, realizzando un enunciato linguistico complesso, ma di grande efficacia comunicativa all'ascolto.

## Quali traguardi per la scuola media?

ROSALBA DERIU

La recente ricerca su rapporti fra gli adolescenti e la musica pubblicata da Edt (Gasperoni, Marconi, Santoro 2004) contiene molti dati interessanti, fra cui alcuni utili per valutare l'incidenza della preparazione musicale fornita dalla scuola elementare e media. Alla domanda che indaga le esperienze musicali passate e in particolare quelle avute nella scuola elementare e media il 40,9% dei 1210 ragazzi intervistati (di età compresa fra i 14 e i 24 anni) risponde di non aver mai fatto o ascoltato musica alle elementari e addirittura un 31,4% di non aver mai fatto o ascoltato musica alle scuole medie (p. 131). Inoltre un buon 25,8% afferma di non saper né leggere la musica né suonare uno strumento (p. 43). Anche alla domanda di verifica delle loro conoscenze musicali in ambito storico i ragazzi ottengono punteggi spaventosamente bassi (tabella 1).

Sembra dunque ragionevole concludere con Marconi che, perlomeno fino al 2002, gli apprendimenti acquisiti dagli studenti italiani in ambito musicale siano stati assai deludenti, ben al di sotto di quanto prevedessero i programmi della scuola media del '79 e di

quello che propongono ora le *Indicazioni nazionali per i piani di studio*, o di ciò che asserisce il *Profilo educativo culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* per quanto riguarda l'ambito musicale.

Tali conclusioni sono peraltro in linea con altri dati relativi ai livelli di apprendimento degli studenti italiani. Qui ne citerò solo uno che proviene direttamente dal Miur e si trova nell'Annuario statistico del 2004 pubblicato dall'Istat: il 37,6% degli studenti usciti dalla scuola media italiana nel giugno 2004 è stato licenziato con la votazione *sufficiente*: ciò significa che più di un terzo dei ragazzi che hanno concluso la scuola media possiede un livello di conoscenze e abilità assai basso, probabilmente insufficiente per affrontare con successo le sfide successive. Si tratta di una percentuale assai alta, troppo alta per un paese che vorrebbe porsi altri e più alti obiettivi formativi.<sup>1</sup> In questa situazione dunque l'insufficienza della formazione musicale dei ragazzi che escono dalla scuola media appare non più grave di altre e più serie carenze. Ma ciò consola poco.

	'500	'600	'700	'800	'900	Non so	Totale
Monteverdi (1567-1643)	3,7	7,7	6,8	11,0	10,1	60,7	100
Bach (1685-1750)	12,3	16,8	19,4	11,8	1,6	38,1	100
Händel (1685-1759)	3,0	6,3	10,0	11,4	4,7	64,6	100
Mozart (1756-91)	7,8	10,3	27,9	22,0	4,9	27,1	100
Beethoven (1770-1827)	6,8	16,8	21,4	24,8	2,8	27,5	100
Wagner (1813-83)	3,4	5,3	10,0	19,5	8,0	53,8	100
Debussy (1862-1918)	4,8	6,7	8,7	11,4	4,5	63,8	100
Schönberg (1874-1951)	3,4	3,3	8,4	11,3	5,4	68,2	100
Šostakovič (1906-75)	2,9	3,8	7,2	8,5	5,6	72,0	100
Bernstein (1918-90)	4,7	7,1	7,0	5,8	5,1	70,3	100

Tabella 1: conoscenza della storia della musica colta: associazione di alcuni compositori a un secolo (valori percentuali; le percentuali ombreggiate sono riferite a risposte considerate corrette). Da Gasperoni, Marconi, Santoro, 2004, p. 47.

In ogni caso questi dati ci sollecitano a riflettere su quali obiettivi di apprendimento sia ragionevole attendersi vengano raggiunti al termine della scuola media. Obiettivi che dovrebbero essere adeguati alle richieste del mondo in cui viviamo e nello stesso tempo adeguati ai livelli di apprendimento dei nostri preadolescenti.

La questione è importante e di non facile soluzione: di fronte a un mondo che cambia sempre più in fretta ciascuno di noi dovrebbe poter disporre di un'attrezzatura culturale adeguata, certamente più ampia e ricca di quella di cui disponevano i nostri genitori o i nostri nonni, un'attrezzatura capace di consentire a ciascun individuo un'interazione positiva con l'ambiente; d'altra parte proprio la velocità con cui il nostro mondo cambia rischia di rendere in breve tempo obsolete e vecchie le conoscenze che apprendiamo oggi a scuola. E allora?

Prima di continuare vorrei riportare brevemente i risultati di un'esperienza che fotografa i cambiamenti cognitivi che si realizzano proprio durante il periodo della scuola media nell'ambito delle attività di ascolto. Ciò ci servirà sia per capire *come* i preadolescenti ascoltano la musica, o meglio, come la ascoltano cercando di seguire la consegna proposta dal docente, sia per riflettere su cosa possa effettivamente servire alla loro formazione musicale.

### L'esperienza di ascolto del *Trio Dumky op. 90* di Dvořák

Con questa esperienza volevo osservare la capacità dei ragazzi di orientarsi all'ascolto di un brano sapendo reperire i punti di passaggio da una sezione all'altra e i rapporti esistenti fra una parte e un'altra. In altri termini intendevo verificare le capacità dei ragazzi di questa fascia d'età di segmentare un brano sulla base della percezione di contrasti e rotture, di utilizzare l'individuazione di elementi tematici e le loro riapparizioni nel corso del brano per ricostruire la trama discorsiva del pezzo musicale mettendo in relazione i diversi elementi percepiti e sapendo at-

tribuire a ciascuna parte individuata la propria funzione all'interno del discorso musicale, distinguendo ad esempio fra introduzione, esposizione, conclusione.

Ho dunque proposto a un centinaio di ragazzi frequentanti la prima, la seconda e la terza media di due scuole assai diverse del comune di Bologna di ascoltare un brano e di segnare su un'apposita scheda i punti nei quali, secondo loro, si coglieva il passaggio da una sezione a un'altra.<sup>2</sup> In una scuola i ragazzi potevano osservare lo scorrere del tempo su un grande cartellone in cui io indicavo il passare dei minuti e dei secondi; nell'altra scuola seguivano lo scorrere del tempo su un cronometro.

A un primo ascolto di familiarizzazione seguiva l'ascolto in cui i ragazzi dovevano segnare i punti di passaggio da una sezione a un'altra

e poi un terzo ascolto durante il quale avevano il compito di esplicitare le ragioni delle proprie segmentazioni indicando, a fianco di ciascuna indicazione cronometrica individuata come punto di snodo, quali elementi musicali avevano orientato la propria scelta.

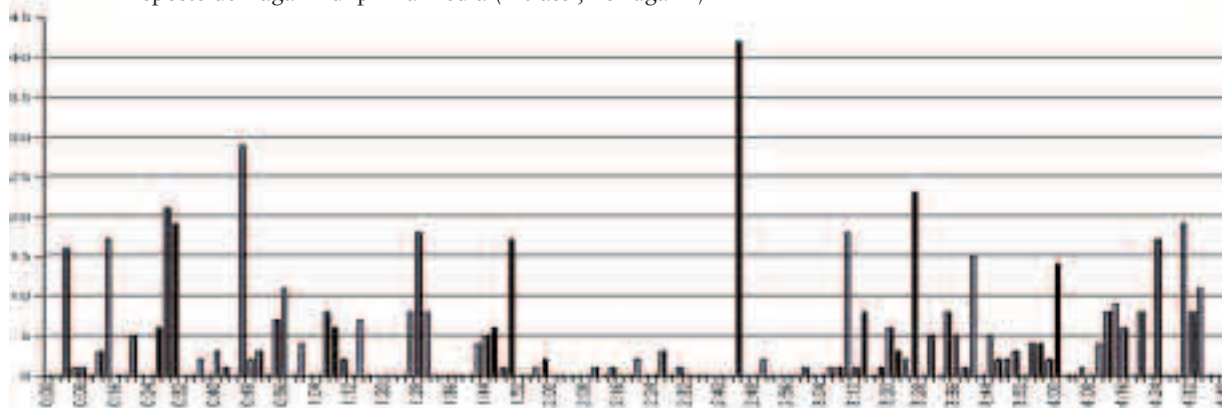
Il brano proposto è l'ultimo tempo del *Trio Dumky* op. 90 di Dvořák, un brano complesso, ma che presenta molti appigli utili per la segmentazione. Per motivi di chiarezza e di sintesi mostrerò qui le segmentazioni operate dai ragazzi di prima media e da quelli di terza, tralasciando quelle dei ragazzi di seconda (vedi figura in questa pagina).

I risultati di questa esperienza indicano in modo anche visivamente evidente, il cambiamento che si realizza fra la prima e la terza media.

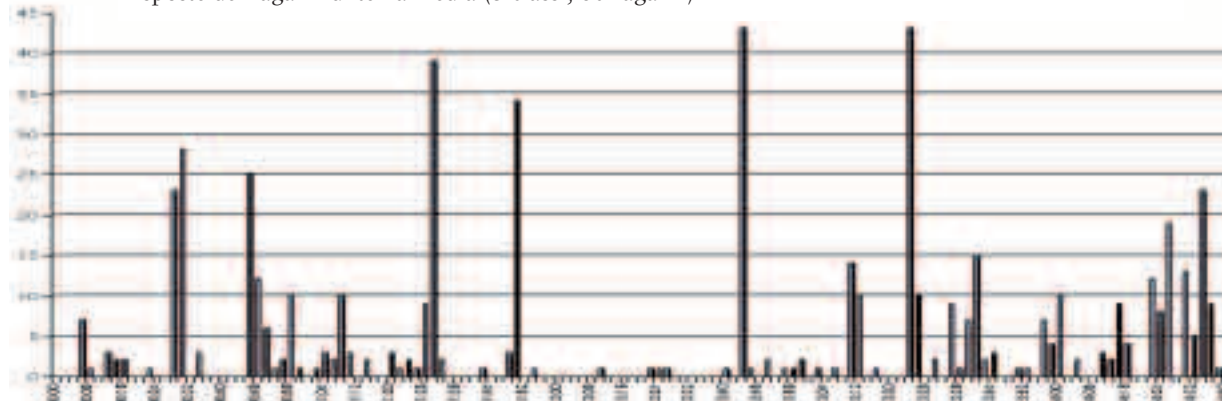
1) Per i ragazzi di prima media ciò che è percettivamente evidente è anche strutturalmente importante. Questo spiega la dispersione della loro attenzione su molti e diversi istanti e la loro fatica a reperire punti di riferimento per effettuare la segmentazione del brano. La trama sonora che individuano sembra costruirsi per addizioni progressive, con reminiscenze di eventi già uditi. Per contro i ragazzi di terza sono più bravi a individuare i momenti di snodo del discorso musicale, come viene suggerito dal minor numero di risposte fornite (mediamente 9,3 contro le 11,3 della prima), dalla maggior concentrazione delle risposte e dalla loro sostanziale coerenza.

2) In prima si nota una grande difficoltà a definire ciò che si percepisce, difficoltà dovuta alla

Risposte dei ragazzi di prima media (2 classi, 46 ragazzi)



Risposte dei ragazzi di terza media (3 classi, 60 ragazzi)



Battute:	1 - 4	9	17	23	39	61	87	111	119	126	132	140	164	176	188	199
	Lento	Poco	Più	Vivace,			Lento	Lento	Poco più	Vivace			Poco Viva-	Me-	Me-	Vivace
	maestoso	più	mos-	Quasi doppio					musso				no	ce	no	
		mosso	so	movimento									no			
	<b>A</b>		<b>B</b>				<b>Parte centrale</b>	<b>Ripresa</b>					<b>Coda</b>			

manca di un vocabolario utile a “etichettare” ciò che si sente. Le indicazioni sono generalmente espresse con una terminologia imprecisa (*la melodia è bassa e poi si alza, che starebbe per la melodia è piano e/o lenta poi diventa forte e/o veloce*), o difficilmente interpretabile (ad esempio *differenza fra un suono e il successivo; cambiamento nella musica*); a volte sono contraddittorie o francamente sbagliate a segnalare che la percezione del cambiamento, pure presente, non è supportata dal possesso dei concetti e delle parole utili a comunicarla e rimane dunque sostanzialmente implicita. In terza invece i ragazzi sono più precisi nell’indicare ciò che li ha colpiti. Sono anche più accurati sia nell’indicare le caratteristiche proprie di ciascuna sezione individuata, sia nel riconoscere gli strumenti (con qualche confusione fra violino e violoncello quando il violino suona nel suo registro più grave).

Quattro sono le novità presenti nei commenti dei ragazzi di terza rispetto a quelli di prima:

- l’uso di parole che indicano la struttura musicale come una successione di sezioni diverse, come *parte centrale, parte molto lenta, finale, conclusione*;
- l’uso di parole quali *sottofondo, assolo, primo piano*, per segnalare delle gerarchie d’importanza fra gli elementi sonori verticali, distinguendo soprattutto fra figura e sfondo;
- lo sforzo di descrivere non solo le qualità sonore di ciascuna sezione, ma anche la loro evoluzione: *la musica rallenta molto, quasi a fermarsi, ma poi comincia lentamente a riprendersi; sembra che finisca tutto, ma inizia il violino; la musica torna come all’inizio ma per concludere*;
- il tentativo di mettere in relazione i diversi elementi percepiti attraverso l’uso di parole come *ritornello, ritorna, precedente*.

Per dirla con Imberty (1990) ciò che si osserva in questa esperienza è lo sviluppo della capacità di scindere il tempo cronologico dal tempo musicale, vale a dire di ritenere in memoria il flusso degli

eventi musicali sapendolo ordinare e gerarchizzare in modo relativamente indipendente dal tempo concreto in cui si susseguono i suoni. Questo è chiaramente rilevabile ad esempio in prossimità del passaggio alla sezione centrale, il cui inizio viene preparato dalle ultime ripetizioni della melodia per terze che va sgretolandosi e frantumandosi, dal diminuendo e rallentando, dalla progressiva rarefazione del tessuto sonoro (esempio 1). Ora, questi elementi sonori sono utilizzati dai ragazzi di terza come indizi di qualcosa di nuovo che sta per arrivare e che verrà correttamente segnalato di lì a poco. Per i ragazzi di prima invece questi sono segnali sufficienti a indicare il cambiamento: nei ragazzi di prima la conclusione di una parte non attiva necessariamente l’attesa per qualcosa di nuovo che arriverà. In questo punto infatti i ragazzi di prima cominciano a segnalare il cambiamento già a partire da battuta 76, mentre quelli di terza si concentreranno, correttamente, su battuta 87.

In questa esperienza non è semplice distinguere nello sviluppo delle capacità dei ragazzi di terza rispetto ai loro compagni di prima l’evoluzione puramente cognitiva dai progressi dovuti all’educazione. Ma alcune osservazioni possono essere fatte.

Uno dei problemi essenziali messi in luce da questa esperienza è relativo alla capacità di *selezionare* gli elementi pertinenti per compiere la segmentazione del brano musicale. La selezione è un processo percettivo che si basa sulle capacità della memoria e dell’attenzione. Ma si basa anche sulle conoscenze e sulle aspettative derivate dalla consuetudine con un certo repertorio. Si tratta di abitudini di ascolto che aiutano a formulare delle ipotesi sul brano musicale che si sta per ascoltare, a prevederne l’evoluzione, ad anticiparne la conclusione.

Inoltre la selezione, così come ogni processo percettivo, è facilitata dal possesso di un vocabolario specifico che, come ha mostrato Sloboda (1988), aiutandoci a

Esempio 1: Dvořák, *Trio Dumky op. 90*, battute 60-92.

*etichettare* gli eventi percepiti, favorisce la loro catalogazione e, in ultima analisi, la percezione stessa. Infatti il possesso di un vocabolario specifico permette di strutturare e dunque ampliare la memorizzazione di un brano giacché i termini tecnici funzionano come puntelli e sostegni per la memoria.

Credo si possa ragionevolmente sostenere che la formazione musicale ricevuta dai ragazzi di terza consenta loro di meglio orientarsi nel brano, grazie alla possibilità di prevedere quello che succederà, facendo ipotesi e anticipazioni e grazie alla possibilità di categorizzare quello che sentono attraverso un vocabolario specifico. Tutto ciò produce una più efficace selezione degli elementi sonori cui prestare attenzione, che vengono inseriti in una cornice mentale (la macrostruttura del brano) che prende progressivamente la sua forma definitiva, aggiustandosi sulla base degli elementi sonori effettivamente percepiti.

I ragazzi di terza mostrano dunque non solo di saper meglio usare la loro memoria e la loro attenzione ma di saperle anche incrementare grazie al ricorso alle conoscenze possedute. L'abilità percettiva si appoggia sulle conoscenze e ne esce rafforzata proprio in quanto utilizza efficacemente quelle conoscenze. I ragazzi di terza mostrano qui di saper mettere in campo una vera e propria *competenza*.

### Il concetto di competenza

La competenza è una delle parole-chiave delle *Indicazioni nazionali per i piani di studio*. In cima alla lista delle abilità e dei contenuti previsti per ciascuna disciplina si legge: «Al termine del primo biennio (o della classe terza) la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità».

Competenza è ciò che si sa fare sulla base di un sapere acquisito. È qualcosa di più del possesso delle conoscenze o del possesso delle abilità. È un'abilità che conosce le

proprie ragioni e sa darne conto e, viceversa, un sapere che sa calarsi nella pratica. Il concetto di competenza riunifica la tradizionale scissione fra conoscenze e abilità, fra sapere e saper fare. Non nega l'importanza delle conoscenze, ma afferma che il valore e il senso delle conoscenze sta nel saperle usare.<sup>3</sup>

L'importanza del concetto di competenza sta inoltre in due aspetti fondamentali: la competenza è un'abilità capace di applicarsi a oggetti diversi da quelli in cui è stata inizialmente messa in pratica. La competenza, in altri termini, rende capaci di affrontare problemi diversi da quelli abitualmente trattati; sa entrare in gioco anche in situazioni nuove e diverse.

In secondo luogo la competenza è un'abilità capace di applicarsi a contesti disciplinari diversi da quelli nei quali essa è stata inizialmente acquisita; può dunque diventare trasversale, in quanto capace di trasferirsi da un contesto all'altro. È ciò che nelle *Indicazioni* viene ribattezzato come il principio dell'ologramma, vale a dire dell'unitarietà dei processi di apprendimento.

In realtà l'uso del concetto di competenza in ambito scolastico non nasce con l'attuale riforma: la commissione dei saggi voluta da Berlinguer ha a lungo lavorato su questo concetto e anche il Forum delle associazioni disciplinari ha fornito un suo importante contributo proprio su questo tema.

Per tornare al nostro esempio, i ragazzi di terza mostrano di saper ricostruire la trama discorsiva del brano ascoltato meglio dei loro compagni di prima. Sanno cioè mettere in campo una competenza articolata e complessa, che riposa su un certo numero di abilità e conoscenze. Possiamo definirla una macrocompetenza, alla base della quale sta, come abbiamo visto, il saper selezionare gli elementi pertinenti. Abbiamo visto come la capacità di selezionare sia propriamente una competenza sia perché richiede un paio di conoscenze fondamentali – quelle relative alle modalità con cui è generalmente

strutturato un brano musicale e quelle relative al vocabolario utile a definire i fatti sonori percepiti – sia perché è capace di applicarsi a oggetti nuovi, come era il brano di Dvořák per i ragazzi di terza che, sia pure a grandi linee, essi hanno mostrato di saper analizzare seguendo la consegna proposta.

Ma nel comportamento dei ragazzi che ascoltano un brano musicale con il compito di coglierne l'articolazione interna, è possibile osservare almeno altre due competenze. La prima di queste è la capacità di attribuire senso a ciò che si ascolta sapendo cogliere le relazioni fra senso e strutture sonore. È soprattutto grazie a questa competenza che i ragazzi effettuano la segmentazione del brano di Dvořák, identificando cioè diverse atmosfere espressive e utilizzandole per dividere il brano in grandi parti. Mentre per i ragazzi di prima però l'attribuzione di senso rimane del tutto implicita, i loro compagni di terza sembrano più consapevoli degli elementi sonori che determinano il cambiamento delle situazioni espressive, mostrando di saper mettere in relazione, almeno in parte, senso percepito e strutture sonore. Nella parte centrale, ad esempio, i ragazzi di prima si limitano a dire *musica triste*, mentre i compagni di terza dicono *più malinconico e lento; cambio di melodia*.

Anche in questo caso la capacità di attribuire consapevolmente senso a una struttura musicale (che in terza media potrebbe essere ben più sviluppata di quanto non appaia nei ragazzi della mia esperienza) riposa sulle conoscenze relative ai meccanismi comunicativi della musica. E si configura quindi come una competenza.

La seconda capacità che si osserva è il saper strutturare ciò che si sente, sapendo collocare gli elementi sonori percepiti all'interno di una trama discorsiva organizzata gerarchicamente. È ciò che consente di capire quale funzione ha ciascuna parte all'interno del discorso musicale, e di individuare le diverse funzioni assunte da uno stesso elemento melodico che torna più volte e che può essere di

volta in volta anticipazione, esposizione, conclusione, transizione ecc. I ragazzi di prima costruiscono la loro struttura sonora per addizione, aggiungendo i diversi elementi sonori man mano che essi si presentano e mostrando così una sostanziale difficoltà a ricostruire mentalmente la macrostruttura del brano ascoltato a causa di una troppo stretta dipendenza dal tempo cronologico; i ragazzi di terza sembrano invece più capaci a separare tempo cronologico e tempo musicale, proprio grazie alla capacità di dare ordine a ciò che sentono. Anche in questo caso tale capacità di basa sulle conoscenze che i ragazzi hanno dei diversi modi di organizzare il discorso musicale, che funzionano come modelli per strutturare il materiale sonoro con cui si trovano a contatto. È, ancora, una competenza.

Selezionare, attribuire senso, strutturare sono dunque tre competenze essenziali alla base di quella più generale e complessa che consiste nel cogliere all'ascolto l'articolazione interna del discorso musicale.

Tutte e tre entrano in azione non solo nell'attività di ascolto, ma anche in altre attività musicali: è evidente a tutti noi l'importanza della selezione, dell'attribuzione consapevole di senso e della capacità di strutturare gli eventi sonori sia nelle attività di esecuzione sia in quelle di invenzione. Saper selezionare ciò a cui dare rilievo, saper dotare di senso ciò che si esegue intervenendo sui parametri propri del suono, saper strutturare gli eventi sonori facendo capire chiaramente le funzioni di ciascuna parte del brano che si esegue: queste sono propriamente le competenze alla base non solo di una buona esecuzione, ma, soprattutto, della capacità di compiere autonomamente le proprie scelte esecutive. A qualunque livello ci si trovi, dai primi approcci all'esperienza sonora ai livelli più alti della formazione musicale. Analogamente quelle tre competenze sono alla base della competenza creativa: penso al saper selezionare le idee musicali da porre alla base delle proprie invenzioni, al saper

comunicare un'atmosfera espressiva, al saper strutturare il materiale sonoro dandogli una forma. Anche in questo caso si tratta di competenze che, a livelli diversi di complessità e articolazione, è possibile perseguire a tutti i livelli della formazione musicale.

### Per concludere

È evidente l'interesse e l'utilità della macro-competenza relativa al cogliere l'articolazione interna di un brano per la formazione musicale dei ragazzi: di fronte a musiche diverse, appartenenti ai repertori più vari, i ragazzi saranno capaci di compiere la ricognizione degli aspetti formali del brano. Saranno in grado di dividerlo in parti e di individuare i rapporti fra una sezione e l'altra. Tale competenza non servirà forse per tutti i repertori, ma permetterà di affrontare molti brani musicali, scolastici ed extrascolastici, colti e popolari, europei e non.

Per questo la competenza relativa alla capacità di cogliere un brano musicale come articolato in parti aventi fra di loro delle relazioni discorsive è essenziale e fondante poiché è ampiamente spendibile nell'esperienza culturale nella quale ciascuno di noi si imbatte nella propria vita. Ed è certamente più centrale delle competenze relative a *specifiche* forme musicali, quali il Rondò, la forma ABA, il *Lied* e così via. Queste ultime competenze, peraltro, possono essere facilmente acquisite partendo dalla più generale competenza ricordata sopra, mentre non è affatto scontato l'inverso.

La sfida dell'educazione musicale e la sua capacità di produrre apprendimenti duraturi è dunque quella di individuare competenze sufficientemente ampie e generali che risultino utili alla vita culturale dei preadolescenti durante e oltre il periodo della scuola media: si tratta di indicare alcune competenze relative a ciascuno dei settori fondamentali in cui si articola l'esperienza musicale (l'analisi, l'interpretazione, l'esecuzione e l'invenzione) e di mettere a punto i mezzi e le strategie per consentire la loro acquisizione.

In secondo luogo è importante sottolineare come le competenze relative a selezionare, attribuire senso, strutturare, alla base della più complessa competenza di cui ci stiamo occupando, sono trasversali: è possibile cioè ritrovarle in diversi contesti disciplinari. Selezionare come capacità di «osservare, percepire, delimitare il campo d'indagine, scegliere i dati pertinenti»; attribuire senso come «capacità di leggere in senso lato e pertanto analizzare, inferire, decodificare, interpretare»; strutturare come «mettere in relazione e in rete, confrontare, falsificare le ipotesi, strutturare un modello aderente ai dati selezionati» (D'Alfonso, 2001, p. 16): in ciascun contesto queste tre competenze assumono significati e valori differenti perché diversi sono i materiali cui si applicano, ma resta costante l'attrezzatura cognitiva messa in gioco, una attrezzatura che si rafforza, si amplia e si definisce meglio proprio nell'essere usata più e più volte.

Credo che uno dei compiti dell'educazione musicale sia quello di identificare le competenze essenziali alla formazione dei ragazzi di scuola media. Compito arduo, ma indifferibile.

### Note

<sup>1</sup> Nel bel libro di De Mauro, *La cultura degli italiani*, vengono illustrati e commentati i risultati di un'indagine condotta dal Cede secondo la quale il 5% della popolazione adulta italiana è radicalmente analfabeta, mentre un 33% è semianalfabeta e un altro 33% si colloca solo a un gradino superiore essendo dunque a rischio di ripiombare nella condizione di semi-analfabetismo o di analfabetismo. In sintesi: i due terzi della popolazione adulta italiana «sono ai margini inferiori delle capacità di comprensione e di calcolo necessarie in una società complessa come ormai è la nostra e in una società che voglia non solo dirsi, ma essere democratica» (De Mauro, 2004, p. 23).

<sup>2</sup> Ho descritto in modo dettagliato questa esperienza nella relazione presentata al Simposio internazionale *Psicologia e educazione musicale* tenutosi a Padova il 29-30 novembre 2004. La relazione è pubblicata nel cd-rom allegato agli *Atti del Simposio* curati da Michele Biasutti.

<sup>3</sup> «Competenza è dunque, nell'istruzione, ciò che in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere, cioè di conoscenze sia esperite sia concettualizzate, per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato» (D'Alfonso, 2001, p.15).

#### Bibliografia

D'ALFONSO R., 2001, *Una filosofia dei nuovi curricoli della scuola riformata*, in COLOMBO Aa, D'ALFONSO R., PINOTTI M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze.  
 DE MAURO T., 2004, *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari.  
 GASPERONI G., MARCONI L., SANTORO M., 2004, *La musica e gli*

*adolescenti*, Edt, Torino.

IMBERTY M., 1990, *Le scritture del tempo*, Milano, Ricordi-Unicopli (ed. orig. 1981).  
 IMBERTY M., 2004, *L'organizzazione percettiva del tempo musicale*, in DERIU R. (a cura di), *Capire la forma*, Edt, Torino.  
 SLOBODA J. A., 1988, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna (ed. orig. 1985).

## Esperienze di didattica musicale nella scuola campana

MAURIZIO PISCITELLI

In questo mio breve intervento vorrei illustrare sulle numerose attività svolte dal Comitato regionale per la musica (Co.Re.Mus.), che è nato in seno alla Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale per la Campania nel 2003, con l'intento di elevare a sistema tutte le iniziative a carattere musicale attuate nelle scuole della Campania.

L'organismo è stato istituito per una esigenza unanimemente condivisa da quanti hanno a cuore le sorti dell'istruzione musicale, anche per effetto del proliferare di iniziative in campo musicale, sempre più numerose in un territorio che vanta tradizioni nobilissime sia nel settore della produzione e della fruizione della musica, sia nel campo dell'educazione musicale: basti ricordare che i conservatori sono nati a Napoli. Alla finalità fondamentale, quella di tentare di agglomerare le *disiecta membra* delle esperienze musicali compiute dalle scuole, si affiancano altre finalità, come il potenziamento dell'offerta formativa, l'organizzazione di momenti di riflessione su argomenti particolari, l'organizzazione di eventi musicali, la cura di pubblicazioni scientifiche, l'attuazione di sperimenta-

zioni didattiche e la conduzione di attività di ricerca.

L'organismo, che deve la sua istituzione alla sensibilità del direttore scolastico regionale Alberto Bottino per la musica e per le sue applicazioni didattiche, è presieduto dal medesimo direttore ed è formato da musicisti (un direttore e un docente di conservatorio), dirigenti scolastici e docenti di strumento nelle scuole medie a indirizzo musicale, esperti dell'Ufficio scolastico regionale, del Csa e dell'Irre, un dirigente tecnico e un rappresentante della Fondazione Idis-Città della Scienza.

Dopo aver effettuato un monitoraggio dei laboratori musicali e delle scuole a indirizzo musicale – i risultati del quale sono stati pubblicati in un numero monografico della rivista *Konsequenz* edita da Liguori, e nel settore Coremus del sito [www.campania.istruzione.it](http://www.campania.istruzione.it) – il Comitato ha promosso la fondazione di un coro di voci bianche che opera presso il Teatro di San Carlo, i cui componenti sono prevalentemente alunni delle scuole a indirizzo musicale.

È stata appena avviata la costituzione di un'orchestra regionale della scuola campana, formata da alunni e docenti delle scuole nelle

quali si insegna lo strumento. Appare indispensabile dare rilievo alle specificità territoriali: il fare musica è attività da sempre diffusa in Campania. La fisionomia identitaria del cittadino campano presenta numerosi elementi musicali: è quanto mai opportuno, quindi, che la scuola ponga attenzione a tali caratteristiche, in una prospettiva di sviluppo integrale della persona, in armonia e in sintonia con il territorio e con la storia di questo. L'orchestra nasce come progetto didattico, che mira a favorire il raccordo con il territorio, ma non è priva di finalità artistiche e culturali, considerato che si pone come obiettivo la valorizzazione del patrimonio musicale napoletano.

Sempre di recente è stato dato inizio alla ricerca-azione "Atlante sonoro", che consiste nella rilevazione delle "caratteristiche musicali" del cittadino presso le popolazioni dei paesi che si affacciano sulle sponde del Mare Mediterraneo. L'iniziativa si presenta come un affascinante viaggio attraverso le culture musicali dei paesi del Mediterraneo, sulle tracce di usi, tradizioni, strumenti, tipi particolari di vocalità, modalità esecutive, mediante i quali individuare gli aspetti civili della tradizione musicale locale. Per esigenze scientifiche, dovendosi procedere a una definizione accorta del campo di indagine, che si presenta smisurato, si è stabilito di dedicare particolare attenzione al nesso suonoparola nei canti popolari di ispirazione civile.

I partner che sono stati coinvolti finora provengono da diverse

regioni d'Italia (Campania, Liguria, Friuli Venezia-Giulia, Veneto, Puglia, Sicilia, Sardegna) e da alcuni Paesi del Mediterraneo: Giordania, Turchia, Tunisia, Spagna, Croazia e Francia. L'iniziativa, finanziata dal Ministero dell'istruzione, università e ricerca, patrocinata dal Parlamento europeo e sostenuta dalla regione Campania, dalle amministrazioni provinciali di Napoli, di Salerno e di Avellino, si concluderà con la pubblicazione di un volume e di un dvd entro il dicembre 2006.

La ricerca si accompagna all'azione: gli studenti infatti, sotto la guida dei docenti, sono chiamati a raccogliere partiture, testi, fotografie di strumenti, registrazioni di canti, a compilare schede e archivi informatizzati, al fine di analizzare fenomeni musicali che rivelano profonde analogie, al di là delle apparenti differenze, nei vari paesi del Mediterraneo. Al termine della ricerca sarà possibile navigare su un atlante sonoro, appunto, cliccare sui paesi che si affacciano sul Mediterraneo e ascoltare brani, visualizzare testi, partiture, strumenti, porre a confronto modalità esecutive e sonorità timbriche e scoprire quanto la civiltà del Mediterraneo sia omogenea, quanto le somiglianze prevalgano sulle differenze, quanto forte sia la comune matrice, che affiora qua e là seppure sotto le specie di espressioni apparentemente difforni.

La ricerca non intende annullare le peculiarità, inseguendo una improbabile Babele sonora; mira piuttosto a creare le condizioni per la costruzione di una cittadinanza matura, basata sulla consapevolezza della appartenenza, ma generosamente protesa verso l'altro, senza preclusioni né pregiudizi.

Dopo il convegno del settembre 2004 sulla didattica dello strumento, il Co.Re.Mus. ha realizzato un seminario sul liceo musicale, che si è tenuto il 13 maggio 2005 presso il Teatro di Corte del Real Palazzo di Caserta, in occasione della rassegna nazionale delle scuole a indirizzo musicale, di cui il Comitato è promotore. L'occa-

sione è stata propizia per riflettere sugli scenari del futuro prossimo, in cui si auspica che lo studio dello strumento musicale sia inserito a pieno titolo in un percorso formativo coerente e omogeneo. Dopo qualche momento di incertezza sull'identità delle scuole medie a indirizzo musicale, mi sembra che non solo queste siano state conservate in vita, ma ne sia stato accresciuto il ruolo, nel momento in cui stiamo per assistere al varo del liceo musicale e coreutico, reso necessario dall'applicazione della Legge 508/99, legge di riforma con la quale i conservatori sono stati inglobati nel settore dell'Alta Formazione Artistica e Musicale. Il liceo musicale sancisce il riconoscimento della dignità degli studi musicali, inserendoli in un percorso formativo completo.

Vorrei sottolineare questo aspetto, che a mio avviso riveste una importanza singolare: non possiamo più permetterci di avere strumentisti ben addestrati, ma privi anche di un diploma di istruzione secondaria di secondo grado. Questo è paradossale, ma è ancora possibile. È un anacronismo da cancellare, una *diminutio* del percorso di studi musicali, troppo spesso relegato a mera manualità, a virtuosismo acrobatico. Ha fatto il giro del mondo la battuta di quel tale che, recatosi a teatro a vedere la *Traviata* di Giuseppe Verdi, nel vedere la protagonista affetta dalla tisi prepararsi alla morte tra un'aria e l'altra, si chiedeva perché mai mentre stava morendo pensasse a cantare: l'episodio fa sorridere, ma di un sorriso amaro, quello di chi non possiede le competenze minime per seguire uno spettacolo complesso come un'opera lirica e non ne comprende, pertanto, né l'utilità né le modalità espressive e comunicative. L'episodio è tanto più grave, in quanto si verifica in un Paese, come l'Italia, che vanta tradizioni musicali nobilissime e che ha sempre fatto della musica una parte fondamentale del suo patrimonio culturale.

Nel progetto riformatore in atto, altro elemento interessante è il percorso di studi coreutici: se la

musica è stata da alcuni ritenuta la Cenerentola della scuola italiana, la danza non è mai stata presa in considerazione, non ha mai avuto un riconoscimento formale in un curriculum che non fosse meramente tecnico, ancora una volta slegato da ogni tipo di preparazione culturale complessivo.

Appare interessante che sia stata inserita nel catalogo Arion 2005-2006 una visita presso la Direzione scolastica regionale della Campania, che prevede un itinerario attraverso le sedi delle più rilevanti attività formative poste in essere in campo musicale nella regione.

Tra le iniziative che saranno realizzate nel prossimo futuro, è opportuno segnalare un segmento formativo sulla musica da film e per immagini che sarà sviluppato nell'ambito di un corso di formazione per docenti sui media audiovisivi digitali, l'attivazione di una collana sulla musica e l'educazione, un corso di perfezionamento in collaborazione con il dipartimento di Scienze dell'educazione dell'università di Salerno.

Le ragioni di un impegno così elevato nel settore dell'educazione musicale sono molteplici e non si limitano alla sfera della formazione di strumentisti: è evidente che si ritiene che il linguaggio musicale, lungi dall'essere una sorta di esperanto valido per tutti i popoli del pianeta, presenti caratteristiche di immediatezza comunicativa tanto efficaci da diventare un veicolo potentissimo di valori, di identità, di contenuti culturali e civili. Queste caratteristiche rendono la musica un potentissimo strumento educativo, soprattutto in un territorio come quello campano, sospeso tra la grandezza del passato e le lacerazioni del presente, diviso tra l'azione virtuosa dei più e la prevaricante, odiosa insidia di minoranze deviate.

E di questo prezioso strumento educativo e formativo che è la musica, la scuola deve avvalersi anche per creare percorsi di cittadinanza attiva, oltre che per avviare i giovani, come è giusto che sia, alla pratica strumentale, alla musica corale e d'insieme.



# Gli studi musicali negli ordinamenti scolastici

SERGIO SCALA

Lo studio della musica nel nostro paese è stato tradizionalmente demandato ai conservatori di musica, caratterizzati da un percorso formativo lungo, prevalentemente diretto alla fascia di età scolare compresa fra i 10 e i 20 anni, con scansioni talvolta diverse a seconda delle specialità strumentali di insegnamento. Gli obiettivi formativi degli studi conservatoriali sono stati sempre di carattere professionalizzante in quanto finalizzati alla preparazione degli esecutori strumentali.

Il diverso aspetto della musica, intesa come fattore di crescita della persona in senso educativo, privo di ogni intento professionalizzante, è stato affidato all'educazione musicale presente nel percorso della scuola elementare (educazione al suono), della scuola media con la specifica classe di abilitazione ed è pressoché totalmente assente nella scuola secondaria superiore, salve limitate esperienze nei soppressi istituti magistrali, nei quali era presente l'insegnamento di uno strumento musicale.

Il problema di un siffatto assetto organizzativo è stato sempre quello di conciliare gli studi esclusivamente musicali e professionalizzanti dei conservatori con una formazione generale di base degli alunni. L'espandersi della scolarità negli anni, soprattutto dopo la obbligatorietà fino al quindicesimo anno di età, ha progressivamente implementato il fenomeno della doppia frequenza da parte degli alunni. A tale fenomeno si è cercato di ovviare con l'istituzione delle scuole medie annessi ai conservatori di musica e con l'introduzione, in via sperimentale e non generalizzata, dei licei musicali annessi. Ciò al fine di ricondurre all'in-

terno di un unico contesto fisico i due percorsi formativi.

L'esperienza non è stata peraltro fra le più felici, in quanto il diverso quadro di regole che ha disciplinato nel tempo l'istituzione annettente e quella annessa ha prodotto non pochi inconvenienti a partire dalla diversa cadenza temporale dell'anno scolastico che per i conservatori segue quella dell'anno accademico.

Il legislatore ha ritenuto di intervenire sulla questione attraverso la Legge 508/99, che ha avviato un processo di trasformazione dei conservatori di musica (unitamente alla accademie nazionali di danza e di arte drammatica) in strutture di livello universitario che fanno capo al sistema della cosiddetta *Alta formazione artistica e musicale* (Afam) alle quali si accede dopo il conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore.

Ciò ha significato l'abbandono del tradizionale percorso unitario di studi musicali che portava al conseguimento del diploma di strumento e ha indotto la necessità di riarticolare il percorso musicale complessivo spalmandolo sui diversi gradi di istruzione.

La Legge 53/2003 di riforma degli ordinamenti scolastici si è fatta carico del problema istituendo, all'interno delle otto tipologie liceali da essa previste, uno specifico liceo musicale. In prospettiva dunque si intravede un momento surrogatorio del percorso abbandonato dai conservatori nella fascia di età scolare compresa fra i 14 e i 18 anni. Resta da affrontare con più efficacia il problema nelle fasce di età scolare precedente e in particolare in quella corrispondente alla scuola secondaria di primo grado (10/13 anni).

Il problema che si pone all'attenzione è quello di individuare, all'interno del quadro sopradescritto, una soluzione organica all'assetto complessivo degli studi musicali, che completi secondo linee coerenti il processo riformatore apertosi con la Legge 508/99.

Peraltro, per evitare confusioni, occorre, a mio avviso, tenere ben distinti concettualmente i due diversi obiettivi formativi che si legano al settore:

- la musica come fattore educativo, cui è potenzialmente interessata l'intera popolazione scolastica e che si lega alle professioni musicologiche;
- la musica come fattore "professionalizzante" per quel numero necessariamente limitato di utenti, che aspirano per il loro futuro a proporsi come esecutori strumentali.

La nuova e diversa organizzazione dello specifico settore formativo deve quindi essere tale da rispondere ad ambedue le esigenze prospettate e anzi, in quest'ottica, fornisce un'occasione preziosa per superare la riduttività di un quadro storico che ha reso i Conservatori l'unica sede deputata al presidio della formazione musicale, con la conseguenza di privare la gran parte dei giovani delle potenzialità educative della musica.

## Le potenzialità esistenti

Attualmente le potenzialità esistenti sono costituite dalle scuole medie a indirizzo musicale, dai "laboratori musicali" del Progetto musica, dalle scuole medie annessi ai conservatori e dai laboratori di musica digitale, l'esperienza più recente attivata con fondi europei nel quadro delle misure per contrastare la dispersione scolastica e per recuperare il circuito formativo dei giovani che ne erano usciti.

Queste ultime si fondano sull'utilizzo delle nuove tecnologie applicate alla musica introducendo un significativo elemento innovativo in una cultura musicale troppo spesso legata esclusivamente alla salvaguardia del ricco patrimonio storico della musica classica. I risultati sono stati ecce-

zionali e le esperienze sono state attentamente monitorate e riportate in una apposita pubblicazione curata dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici.

Attualmente i laboratori di musica digitale sono nove, collocati nell'Italia meridionale per vincolo di destinazione dei relativi fondi; si avviano a estendersi fino a venticinque e presentano profili di sviluppo prospettico estremamente interessanti, dando luogo anche a possibilità di sbocchi occupazionali significativi.

Costituiscono la prova della grande attrazione che la musica manifesta nei confronti dei giovani fortemente disinteressati alla scuola, che in tal modo vengono brillantemente recuperati al circuito formativo.

### Le proposte operative

La lunga analisi storicizzata dell'esistente era necessaria per trarne indicazioni su possibili linee di intervento organico che possano servire a fornire un assetto coerente agli studi musicali. È l'occasione storica per restituire all'Italia il ruolo che le compete nel settore in ambito europeo.

Le proposte mirano a soddisfare le istanze delle due anime con le quali il fenomeno musicale si prospetta: quella della pratica strumentale e quella della cultura musicale come fattore educativo.

### Gli assetti degli studi dello strumento musicale

Pensando alla costruzione di un sistema di studi musicali non più demandato integralmente ai conservatori, ma spalmato su tutti gli ordini e gradi di istruzione, si prospettano diversi percorsi ciascuno dei quali svolge una funzione propedeutica al successivo:

- nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, segmenti non strutturati in discipline e caratterizzati da una omogeneità dei docenti, appare sufficiente specificare meglio gli obiettivi specifici di apprendimento per sottolineare la necessità di un primo approccio

alla pratica strumentale anche con mezzi diversi dagli strumenti tradizionali;

- nella scuola secondaria di primo grado appare coerente superare l'attuale situazione di incertezza creata dalla riforma del primo ciclo restituendo all'insegnamento dello strumento la sua dignità ordinamentale e una sua strutturazione stabile. Nel quadro della riforma del sistema liceale che prevede l'istituzione del liceo musicale la via più semplice è quella di prevedere che restino ferme le disposizioni della Legge 124/99 che avevano messo a regime l'esperienza sperimentale e le disposizioni dei relativi decreti attuativi. Non si tratta di inserire l'insegnamento dello strumento musicale nelle 891 ore curricolari, giacché tale insegnamento non è presente in tutte le scuole di tale segmento. Si potrebbe esplicitare che, nelle scuole secondarie di primo grado nelle quali sia attivato o sarà attivato in futuro tale insegnamento, le attività opzionali e facoltative si riducono a 99 ore annue, restando le altre 99 dedicate allo specifico percorso che, essendo già strutturato e disciplinato, non necessita di ulteriori interventi. Né esiste problema di reclutamento dei docenti, esistendo già la classe di abilitazione (A077) con le relative graduatorie.

Si creerebbe così, senza incremento del numero di ore complessive, uno stabile e strutturato momento propedeutico alla prosecuzione della pratica di uno strumento musicale nell'istituendo liceo musicale. Dovrebbe soltanto mettersi programmaticamente mano a una diffusione territoriale ed equilibrata dell'insegnamento che, ove necessario, accompagni la collocazione dei licei musicali. Tale politica di distribuzione coerente della specifica offerta formativa dovrebbe essere affidata ai direttori generali regionali in raccordo con le competenze delle regioni.

Nei licei musicali si realizza il momento propedeutico alla prosecuzione degli studi nel sistema del-

l'alta formazione musicale. Poiché peraltro in tale tipologia liceale la pratica strumentale è affiancata anche da discipline "musicologiche", il percorso diviene propedeutico anche alla prosecuzione degli studi nelle facoltà universitarie e in particolare nel Dams.

Il Dipartimento dell'università e dell'alta formazione artistica e musicale dovrà raccordare le sue iniziative al sistema complessivo, facendo sì che Dams e conservatori acquisiscano fisionomie precise e distinte, magari interagendo fra di loro ed evitando percorsi ripetitivi.

Per gli insegnanti di strumento nel liceo musicale occorre tenere in considerazione quelli che tale disciplina impartivano nei soppressi istituti magistrali e poi coloro che hanno titolo di accesso alla classe di concorso A077, la cui valenza, in una prospettiva di aggregazioni disciplinari, può essere estesa ai licei. Per le materie musicologiche, in attesa di definire classi di abilitazione specifiche, potranno essere stipulate apposite convenzioni con le strutture universitarie e con i conservatori dove sono allocate le risorse umane professionalmente idonee.

### La componente educativa degli studi musicali

Le risposte agli aspetti formativi passano attraverso assetti ordinamentali e assetti extracurricolari.

Nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado a tale esigenza educativa rispondono già gli attuali ordinamenti con le attività di educazione al suono e con l'educazione musicale curricolare.

Nel sistema dei licei, a parte la specifica presenza del liceo musicale, l'esigenza è soddisfatta con la presenza della musica in talune tipologie liceali e può essere incrementata attraverso le attività opzionali facoltative, il cui ventaglio di offerte può arricchirsi con percorsi musicali da rendere coerenti al percorso specifico attraverso il piano dell'offerta formativa.

# La prassi didattica dei docenti di educazione musicale

WALTER PECORARO

I programmi della scuola media del '79 hanno rappresentato per la scuola italiana una svolta culturale e didattica che ha interessato tutti gli ambiti disciplinari. Caratterizzati da un impianto teorico molto rigoroso e da alcuni fondamenti concettuali, i più importanti dei quali sono l'approccio comunicativo applicato a tutte le discipline, la centralità dell'educazione linguistica, l'attenzione alle caratteristiche e alle esigenze degli alunni, essi sono stati un elemento propulsivo di rinnovamento anche per la didattica musicale e hanno funzionato da apripista, sul piano sia più generalmente culturale che didattico e metodologico, per tutto il percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia al conservatorio e all'università.

Eppure a distanza di oltre 25 anni non esistono, per quanto ci è dato di sapere, documentazioni oggettive sui cambiamenti che hanno interessato le prassi didattiche dei docenti di educazione musicale.

Talvolta non si sa effettivamente se il rinnovamento sia stato radicale o solo di facciata, se abbia coinvolto la popolazione più ampia dei docenti o abbia interessato solo una minoranza illuminata, se quei principi, quelle finalità e quelle indicazioni metodologiche della disciplina educazione musicale sopravvivano nella cultura e nelle strategie educative dei docenti o magari siano soppiantati da diversi approcci e da mutate centralità.<sup>1</sup>

Lo scenario delle prassi didattiche è stato sempre il lato oscuro del pianeta scuola nonostante i diversi strumenti per renderlo trasparente e misurabile: la programmazione, la stesura del piano di lavoro, l'elenco degli argomenti delle lezioni sul registro personale, la verifica delle conoscenze e abilità

conseguite dagli alunni,<sup>2</sup> messa in atto più recentemente a livello ministeriale. Non abbiamo certo la presunzione che i risultati di questa ricerca possano rendere tutto chiaro e comprensibile. Troppi sono i motivi per cui le prassi didattiche sfuggono alla possibilità di una chiara rappresentazione: motivi intrinseci alla complessità dell'attività stessa che coinvolge fattori di carattere formativo, culturale e psicologico legati alla figura dell'insegnante, motivi estrinseci come quelli correlati alle tante variabili determinate dal *setting* in cui l'insegnamento si svolge e di cui la variabile più complessa è rappresentata sempre dalla centralità e dall'individualità dell'alunno.

Se uno sguardo su questo universo è importante in generale, da diversi punti di vista sia teorici che applicativi, tanto più lo è per un'associazione come la Siem che, occupandosi statutariamente della formazione e dell'aggiornamento dei docenti, non può fare a meno di una conoscenza articolata delle pratiche didattiche della scuola "di mezzo", ovvero di quel contesto scolastico in cui, più che in ogni altro, si sono delineati e rafforzati i principi e le finalità della disciplina musicale. È fin troppo facile intuire che le ipotesi di offerta di formazione e sostegno che la nostra associazione può mettere in campo sono rapportate allo stato dell'arte e ai bisogni formativi dei docenti.

La ricerca che la Siem ha disegnato prende spunto da un seminario tenuto da chi scrive presso la Ssis di Napoli con un gruppo di specializzandi nella classe di abilitazione A032. I dati raccolti in quella sede erano numericamente e strutturalmente molto più esigui e riguardavano solo la prima par-

te della ricerca attuale, non quella sui bisogni formativi degli insegnanti. Pur tuttavia, quell'indagine è tornata utile sia nella fase di *prericerca*, come fonte di informazioni preliminari necessarie, che come *pretest*, ossia come mezzo di verifica del grado di adeguamento dello strumento prima dell'elaborazione della versione definitiva.

La presente ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario<sup>3</sup> autoesplicativo a un campione rappresentativo di insegnanti di educazione musicale.

Dal momento che l'errore nei dati, imputabile al campionamento, decresce in modo non lineare al crescere dell'ampiezza del campione, non è stato necessario utilizzare un campione molto esteso che avrebbe comportato problemi logistici di difficile gestione sia operativa che finanziaria: dal punto di vista teorico, infatti, non viene considerato riduttivo operare su un contesto territoriale ristretto; anzi, tendenzialmente ciò aumenta le probabilità che i risultati siano generalizzabili alla popolazione di riferimento.

Per questi motivi si è optato per un campionamento "a gruppi" (*cluster sampling*) restringendo l'indagine in due raggruppamenti già costituiti, le regioni Emilia Romagna e Campania, diverse tra loro non solo dal punto di vista geografico ma anche sociale, storico e culturale. Questa scelta ha offerto l'ulteriore vantaggio di poter confrontare reciprocamente i dati raccolti.<sup>4</sup> Per la distribuzione ai docenti ci si è avvalsi del supporto tecnico degli Uffici scolastici regionali delle rispettive regioni e della collaborazione dei dirigenti scolastici. Di tutti i questionari distribuiti, dalla Campania ne sono stati riconsegnati 99, dall'Emilia 89, con uno scarto minimo quindi tra i due gruppi.

Il questionario ha lo scopo di raccogliere il maggior numero di informazioni sulla figura professionale del docente e sulla sua prassi didattica, ed è stato articolato nelle seguenti sezioni: A. Dati descrittivi; B. Esperienze didattiche e professionali; C. Pratica di-

dattica; D. Organizzazione didattica; E. Bisogni formativi. Si è cercato così di coprire i vari ambiti di indagine e, contemporaneamente, di esplicitare i cambiamenti di area tematica. Dopo una prima tabulazione dei dati si è valutata la correttezza delle procedure, individuando e correggendo errori ed effettuando la “pulitura” dei dati accorpando categorie di risposta ritenute poco discriminanti o la cui frequenza fosse troppo bassa.

Al di là della legittimità delle conclusioni che si potranno trarre dalle risposte e nonostante i limiti dovuti alla dispersione di molteplici informazioni difficili da classificare e a tutti gli altri aspetti che sempre interferiscono in una qualsiasi indagine sul campo, è possibile ritenere che i risultati ottenuti rappresentino uno strumento utile per capire meglio cosa, come e quanto si fa nell’insegnamento musicale e, ancora, quali sono i bisogni formativi atti a migliorare le pratiche. Questa convinzione è confortata da un dato importante che costituisce indubbio elemento di validazione del campione, ovvero la larghissima omogeneità, addirittura sorprendente, dei risultati tra le due regioni prese a campione, non solo in termini di ordine gerarchico nella scala delle opzioni di risposta, ma anche in termini percentuali. Per questo motivo riteniamo sufficiente prendere in considerazione solo la tabella dei dati complessivi che, per motivi di spazio, è pubblicata a parte sul sito della Siem.<sup>5</sup>

Ciò che segue consiste nella redazione di un rapporto descrittivo strutturato. I numeri nella colonna a sinistra rimandano al numero della domanda del questionario.<sup>6</sup>

#### A. Dati descrittivi

1. Le donne rappresentano la maggioranza degli insegnanti di educazione musicale.

2. La maggioranza larghissima degli insegnanti è diplomata in conservatorio: 97,87%; relativamente pochi sono gli insegnanti diplomati in Didattica della musica: 12,23%; ancora meno i laureati al Dams: 7 in assoluto, percentualmente il 3,72%.

3. I laureati in altre discipline sono il 10,11%.

4. La maggioranza degli insegnanti ha un contratto a tempo indeterminato: 89,89%, gli insegnanti a tempo determinato, ovvero i supplenti o incaricati annuali, sono il 9,57%.

5. La maggioranza ha un’anzianità di servizio tra 15 e 25 anni: 60,64%; i giovani (da 0 a 7 anni) sono solo il 6,38%.

8. L’indirizzo musicale è attivato solo nel 29,26% di scuole (Emilia 21,35%; Campania 36,36%).

9. Gli iscritti alla Siem sono il 9,04% (però 16,85% in Emilia e 2,02% in Campania).

#### B. Esperienze didattiche

10. Le esperienze condotte oltre la scuola media riguardano soprattutto lezioni private e insegnamento in scuole private. Gli insegnanti emiliani hanno insegnato al conservatorio più di quelli campani (13,48% contro il 5,05%); all’università hanno insegnato solo gli insegnanti emiliani con una percentuale del 4,49%.

11. Un certo numero di insegnanti di educazione musicale ha svolto/svolge incarichi particolari soprattutto legati alla professione musicale (responsabile di progetto musicale 42,55% e coordinatore del laboratorio musicale 40,40%). Questi dati non corrispondono direttamente al numero dei progetti o dei laboratori attivati perché in diversi casi più intervistati provengono da una stessa scuola.

12. Più di tre insegnanti su quattro hanno svolto altre attività musicali, soprattutto in ambito concertistico o come organizzatori di eventi. Può essere significativo che il 7,45% ha operato nell’ambito della musicoterapia.

#### C. Pratica didattica

13. Il 39,36% inizia l’insegnamento della musica partendo dai parametri del suono; il 27,76% dal nome delle note e del pentagramma; il 4,79% dalle figure di durata; oltre il 26% da “altro”. In questo caso “altro” significa molte cose: “attività ritmica”, “parlato”, “paesaggio sonoro”, “musica come linguaggio”, “attività di per-

cezione”, “teatro musicale”, “ascolto” e anche “trama di un’opera” e “espressione dei sentimenti nel canto lirico” [sic!]. Come vedremo, anche in seguito, un’alta percentuale di “altro” può significare o che la domanda è insufficiente / mal posta / poco chiara; o che presenta un alto grado di intrusività; oppure che l’argomento trattato non è controllato sufficientemente e ciò crea un certo imbarazzo. In questa circostanza, credo che si tratti del primo caso.

14-14a. Oltre il 90% raccoglie informazioni sui prerequisiti e sulle attività svolte in precedenza ma oltre il 15% dice di non tenerne conto e il 36,70% li utilizza solo per orientare le prime lezioni; il 38,83% li usa invece per programmare il lavoro di tutto l’anno.

15-15a. Per l’insegnamento del ritmo il 76,06% comincia dalla pulsazione, anche se il 30% circa ha fiducia nei solfeggi parlati per la promozione di tali abilità.

16a. La fiducia nel solfeggio è però confermata dal 43,62% quando si tratta di affrontare la grammatica musicale.

17. Per la storia della musica la maggioranza ne propone l’articolazione nei tre anni. Il 75% del campione procede abitualmente rispettando l’ordine cronologico (più di uno ha precisato “in linea con il parallelo programma di storia”).

19. Sempre rispetto alla storia della musica, più di un insegnante su tre vi dedica almeno un’ora alla settimana affidandosi in larghissima parte al libro di testo e dando ampio spazio alle musiche “altre”.

22. Attività corale: un po’ più del 44% vi dedica un’ora o più di un’ora. Qui forse si sarebbe dovuta inserire una domanda sulla lettura intonata e sulle tecniche/metodi per conseguire questo traguardo.

23. Il 96,81% fa suonare uno strumento dedicandovi un’ora o più di un’ora; il flauto consegue il 74% dei consensi mentre la tastiera raggiunge il 30% circa; a seguire, la diatonica, l’armonica, poi la chitarra e le percussioni. Lo strumentario Orff raggiunge solo la percentuale del 3,72%. Si noterà che sommando il tempo dedicati a canto, strumento e storia

della musica si superano abbondantemente le due ore a disposizione della nostra disciplina, ma è possibile che le risposte valgano su più classi o riguardino periodi diversi dell'anno.

25-25a. Più di un insegnante su due ritiene che, prima di cantare o suonare, gli allievi abbiano bisogno di prerequisiti di natura tecnica e teorica.

26. I repertori che riscuotono più consensi sono quello pop e quello colto ma anche il folk, l'etnico e il jazz vengono abbondantemente utilizzati.

27. È ancora il libro di testo (o un altro manuale) la fonte principale a cui attingere per il repertorio.

28. Se in classe alcuni allievi che hanno competenze più sviluppate perché frequentano anche una scuola di musica e suonano già uno strumento, la maggioranza ne tiene conto, mentre per il 21,28 % non cambia niente.

29-29a. Il 71% degli insegnanti non ha mai insegnato in una classe a indirizzo musicale; di quei pochi che invece vi hanno insegnato, o vi insegnano, il 53,83% (poco più della metà) valuta in modo soddisfacente il livello di collaborazione con l'insegnante di strumento. Il dato però prende in considerazione solo il rapporto tra gli insegnanti di una stessa classe, non di classi diverse della stessa scuola.

30. Le attività creative sono previste dall'88,30% degli insegnanti, ma la maggioranza vi dedica solo alcune lezioni all'anno. Le attività creative più amate sono legate alla composizione/rielaborazione, sonorizzazione e arrangiamento.

30. Alle attività di ascolto si dedica meno tempo che alla storia della musica, con scemte di repertorio che comprendono in larghissima parte qualunque musica. Nella scelta degli ascolti il libro di testo perde la preminenza che aveva per le altre attività, mentre prevalgono le scelte personali.

34. L'obiettivo dell'ascolto è prevalentemente di carattere storico, analitico ed estetico; solo un insegnante su tre pone attenzione anche alle relazioni semantiche.

35. La maggioranza del 94,15% si impegna in attività interdiscipli-

nari; quelle preferite riguardano, nell'ordine, musica e poesia, musica e teatro, musica e immagine. In Emilia si privilegia molto di più che in Campania il rapporto tra musica e cinema.

#### D. Organizzazione didattica

36. Per la programmazione delle attività, quasi due insegnanti su tre (62,23%) definiscono l'articolazione del lavoro lezione per lezione.

37. In gran maggioranza (85,11%) si ispirano al programma di Educazione musicale del '79, o perché ritenuto ancora valido modello a cui ispirarsi (48,94%) o perché ricco di suggerimenti e di principi metodologici da seguire (27,66%).

37b. Il 7,45% del campione non li segue perché, in linea di principio, preferisce non aderire a nessuna indicazione.

38. Sulle Indicazioni nazionali per i Piani di studio della riforma Moratti, a parte quelli che non ne hanno ancora preso visione (14,36%), il 28,81% li considera meno validi; il 14,36% li considera più validi; né gli uni né gli altri hanno avuto la possibilità di motivare la loro scelta perché non è stata prevista alcuna domanda in tal senso. Da notare però la grande percentuale di risposta "altro" o di non risposta, insieme il 46,81%: questa volta il dato è chiaramente interpretabile come disorientamento rispetto a un tema ancora poco approfondito.

39. Compiti a casa: l'85,64% ha l'abitudine di assegnarne, ma prevalentemente in modo non sistematico.

40. La modalità di svolgimento della lezione più usata è la lezione frontale (81,91%); ampio spazio hanno anche la discussione collettiva (75,53%) e il lavoro di gruppo (64,36%). Anche qui era prevista la possibilità di più risposte.

41. Nell'esecuzione vocale e strumentale si preferisce una modalità di apprendimento basata contemporaneamente sia sulla lettura che sull'imitazione.

42. Le attività di compresenza sono per la maggioranza (83,51%) sporadiche e occasionali.

43. Tra i mezzi e i sussidi più utilizzati sono al primo posto lo stereo (89,36%) e poi l'impianto video. Il computer è al quarto posto (44,68%), ma quando si chiede per quali attività, prevale la risposta: "a scopo di ricerca di informazioni" (27,13%) e non per attività specificamente musicali. Anche in questo caso è da notare che la somma di non risposta e "altro" è pari al 32,45%, ancora un indizio di imbarazzo rispetto all'uso del computer a scopo didattico-musicale.

44-45. La valutazione è basata largamente (94,68%) su prove individuali relative soprattutto alla corretta esecuzione, ma anche alla conoscenza della notazione e della teoria (63,83%) e alle capacità percettive (59,57%). Riemerge qui chiaramente il modello di valutazione sperimentato al conservatorio nel corso della formazione iniziale del docente.

#### E. Bisogni formativi

46. A proposito della corrispondenza tra lavoro svolto e aspirazioni professionali, solo il 18% esprime piena soddisfazione. Il 55,32% è abbastanza soddisfatto; il 25% poco o per niente.

47. Mi pare che le maggiori carenze formative avvertite riguardino competenze un po' periferiche rispetto allo specifico musicale e in larga parte non previste, generalmente, nel corso degli studi. Al primo posto di ciascun ambito previsto dalla ricerca compaiono: per la formazione musicale, danze e tecniche corporee; per la formazione musicologica, la musica extracolta; per la formazione didattica disciplinare, l'utilizzo dell'informatica; per la formazione didattica generale, l'integrazione delle diversità.

Rispetto alle aree più strettamente musicali le carenze più avvertite riguardano l'area ideativa, la composizione, l'arrangiamento e l'improvvisazione e, ancora, l'area della vocalità. Da notare lo scarso interesse per argomenti quali la verifica, la valutazione e l'autovalutazione nell'ambito della formazione didattica generale.

Sarà per il carattere poco stimolante della materia in sé o per il fatto che, quando si tratta di valutare, ci sentiamo già tutti molto bravi! In ultimo, a proposito della conoscenza della normativa sull'autonomia e della riforma, al primo posto c'è la mancata risposta, segnale di disagio e di scarso interesse per l'argomento, a cui segue la richiesta di formazione sui piani di studio.

48. Solo il 29,79% si aggiorna regolarmente, mentre il 63,30% degli insegnanti partecipa solo occasionalmente a iniziative di formazione e aggiornamento; il numero diventa ancora più significativo se si aggiungono quelli che non rispondono o che rispondono "mai", un altro 7% circa.

49. Le pratiche e i modelli di formazione in servizio ritenuti più efficaci sono il lavoro in gruppo con colleghi della stessa disciplina (52,66%), e la relazione (di un esperto) seguita dal lavoro di gruppo (35,64%). Scarso consenso riscuotono il modello di e-learning (6,38%), e ancora di meno quello tramite Internet (1,60%).

50. Il contesto privilegiato per la formazione in servizio è quello delle associazioni professionali qualificate (53,19%) seguito dal conservatorio con il 39,89%, dalle istituzioni scolastiche (38,33%) e dall'università con il 25,53%. Il conservatorio viene scelto in larga maggioranza dai diplomati in Didattica della musica, l'università dagli insegnanti laureati. Un dato su cui soffermarsi è la scarsa fiducia attribuita agli Irre, all'ultimo posto con il 10,64%.

51. Le figure privilegiate in quanto formatori sono, con ampio margine, gli esperti del settore (85,64%), seguiti dai docenti in servizio presso altre scuole (27,66%). I docenti di conservatorio vengono scelti dal 23,40%, quelli universitari dal 16,49%. I dirigenti scolastici, che pure molto spesso si propongono in veste di aggiornatori, riscuotono solo il 6,91% di consensi. A questa domanda si potevano dare più risposte.

52-54. Le attività di formazione dovrebbero svolgersi preferibilmente nel corso dell'anno scolasti-

co (69,14%), o prima dell'inizio delle lezioni (57,98%), con frequenza periodica (52,66%) e dovrebbero essere volte innanzitutto a migliorare le proprie competenze specifiche (71,28%) e a fornire occasione per un confronto di esperienze (68,62%).

### Correlazioni significative

In aggiunta ai dati esposti si è proceduto a incrociare un certo numero di prassi didattiche con alcune specifiche categorie, alla ricerca di eventuali correlazioni significative. Non essendo possibile, per motivi di spazio, dar conto di tutti gli incroci testati, sarà presentato solo un resoconto sintetico.

*L'anzianità di servizio* comporta un incremento della pratica del solfeggio e dell'insegnamento della notazione musicale tradizionale ma, nella fascia tra 15 e 25 anni di servizio, anche dell'uso del computer. Col crescere dell'età cresce anche il grado di corrispondenza tra il lavoro svolto e le aspirazioni professionali. Nei giovani insegnanti questo rapporto è più basso. In generale gli uomini si dichiarano più soddisfatti, in tal senso, rispetto alle donne. Gli uomini utilizzano le tecnologie informatiche più delle donne.

Gli insegnanti con più di 15 anni di servizio risultano iscritti alla Siem in numero percentualmente più alto rispetto ai colleghi con meno di 15 anni. Attribuiscono maggiore importanza, ai fini della valutazione, oltre che alla capacità di corretta esecuzione, anche alle conoscenze dei fatti storici.

Gli insegnanti con esperienza nell'*indirizzo musicale* privilegiano l'attività strumentale rispetto a quella vocale; praticano meno la storia della musica secondo criteri cronologici; utilizzano quale modalità d'apprendimento dei repertori prevalentemente l'approccio per lettura piuttosto che per imitazione. Attribuiscono maggiore fiducia, come contesto di formazione, alle istituzioni scolastiche piuttosto che al conservatorio o all'università.

I *diplomati in Didattica della musica* praticano il solfeggio molto meno rispetto al campione, pre-

diligono la pratica strumentale a quella vocale, come del resto fa la maggioranza degli insegnanti e si iscrivono di meno alla Siem. Anche se praticano di più la storia della musica, utilizzano di meno il criterio cronologico di presentazione. La frequenza del corso fa aumentare solo di poco il grado di soddisfazione per l'attività professionale svolta, rispetto al campione generale. Indicano, come contesti in cui dovrebbe svolgersi la formazione in servizio degli insegnanti, al primo posto le associazioni professionali e le istituzioni scolastiche, poi il conservatorio e, molto distanziata, l'università. Purtroppo non c'è nel nostro campione nessuno specializzato Ssis!

Anche gli iscritti alla Siem praticano il solfeggio di meno rispetto al campione. Privilegiano l'attività strumentale rispetto alle altre e praticano la storia della musica attenendosi di meno al criterio cronologico. Rispetto al contesto in cui svolgere la formazione in servizio privilegiano, nella stragrande maggioranza, le associazioni professionali qualificate; seguono l'università e poi, a parità di consensi, il conservatorio e le istituzioni scolastiche.

Ancora, gli insegnanti che usano maggiormente il computer, e sono gli uomini più delle donne, praticano gli altri settori della disciplina con questa scala di preferenze: 1. attività creative; 2. attività strumentali; 3. canto; 4. storia della musica.

Più in generale, come era forse prevedibile, si richiedono aggiornamenti soprattutto negli ambiti meno praticati.

I laureati al Dams del nostro campione sono solo 7 e di questi nessuno è iscritto alla Siem.

Alla luce della ricchezza di dati da noi raccolti sui comportamenti più diffusi nelle aule scolastiche, è auspicabile che la portata della ricerca non si esaurisca con questa presentazione, ma possa costituire un prezioso materiale per ulteriori riflessioni nelle mani di ricercatori, legislatori, autori di testi, animatori, operatori, organizzatori di formazione e aggiornamento, docenti.

## Note

<sup>1</sup> Vedi, al proposito, Anceschi (a cura di), *Le ragioni di un convegno*.

<sup>2</sup> Sulla possibilità di utilizzare i traguardi raggiunti dagli alunni come chiave di lettura delle prassi didattiche e dei bisogni formativi dell'insegnante vedi, in questo stesso numero, la relazione di Delfrati, *I bisogni formativi dei docenti di Educazione Musicale*.

<sup>3</sup> Il questionario è stato curato, nella parte riguardante la prassi didattica, dal Comitato scientifico del convegno e, nella

parte riguardante i bisogni formativi, dalla Commissione scientifica per i corsi nazionali di formazione e aggiornamento formata da Marina Callegari, Dario De Cicco, Carlo Delfrati, Maddalena Patella e Anna Maria Prinzivalli.

<sup>4</sup> Per gli aspetti teorici, metodologici e tecnici relativi alla pianificazione ed esecuzione di questa ricerca, vedi V. L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, 1998.

<sup>5</sup> Questo l'indirizzo del sito: [www.siemonline.it](http://www.siemonline.it). Sono comunque disponibili,

per chi fosse interessato, le tabulazioni distinte di Emilia Romagna e Campania.

<sup>6</sup> Per tutti gli aspetti di metodo e per le questioni teoriche implicate in questa ricerca ci si è avvalsi di molti suggerimenti di Giancarlo Gasperoni, che con l'occasione si ringrazia. Va da sé che chi scrive è unico responsabile di imprecisioni o inesattezze. Particolare riconoscenza va ad Andrea Paolucci e Maddalena Patella che hanno effettuato le tabulazioni dei questionari.

# I bisogni formativi dei docenti di educazione musicale

CARLO DELFRATI

Bisogni formativi: come si fa a definirli, prima di tutto. La prima strada consiste nel chiederlo agli interessati. È ciò che ci hanno appena raccontato gli amici che mi hanno preceduto; ed è ciò che ha fatto il nostro questionario. La domanda di fondo è semplice: fino a che punto, nel corso della tua formazione, ti sembra di essere stato attrezzato a insegnare? E poi: in quali ambiti senti il bisogno di saperne di più, e di saper fare di più o di meglio?

C'è però un altro modo, ed è quello di porre la domanda *agli altri*, agli studenti, alle famiglie, alla società; magari anche ai pedagogisti, almeno a quelli di cui abbiamo stima. I bisogni formativi dell'insegnante si possono dedurre dai bisogni formativi dello studente, del cittadino, della società.

Credo che il primo bisogno di una società complessa come la nostra sia che in cattedra stiano persone che abbiano scelto espressamente la professione di insegnante; che si siano formate a questa professione e, terzo elemento da non sottovalutare, che siano apprezzate per il loro ruolo sociale, siano dunque incoraggiate per quel che riguarda le opportunità di carriera e di progresso economico.

Sappiamo che non è così. Pro-

cedo a ritroso. Opportunità di carriera non esistono: l'insegnante è inchiodato al suo posto, senza possibilità di progredire a compiti diversi (l'insegnante diplomato in conservatorio non può nemmeno aspirare alla dirigenza scolastica). Sulla possibilità di progredire economicamente preferisco glissare. Quando un ministro anni fa ebbe l'ardire di proporre un premio economico a chi operasse meglio a scuola, fu costretto a dimettersi in quarantott'ore. E l'appiattimento al basso continua.

Dicevo, servono in cattedra persone che abbiano *scelto*, cioè non vivano l'insegnamento come un ripiego, avendo fallito obiettivi per loro primari. Svolgere una professione come ripiego si porta dietro frustrazioni, che non possono non ricadere sugli utenti. So bene che questa è spesso un'utopia, per qualunque professione. Uno vorrebbe fare il ricercatore scientifico e magari si trova a gestire un allevamento di cavalli. Uno vorrebbe dedicarsi al concertismo, e invece... Eccoci: la maggioranza dei docenti di musica della scuola media viene dal diploma di pianoforte. Prendine uno e chiedigli se quando stava sudando dietro le fatiche immani dell'esame di ottavo la sua ambizione era quella di finire nell'arena a far-

si divorare da centinaia di ragazzini; dove il suo Bach e il suo Debussy sarebbero stati quotidianamente svillaneggiati.

A differenza del ricercatore scientifico o dell'allevatore di cavalli, nel nostro caso c'è un vizio a monte. In fondo per prepararsi all'una o all'altra di quelle due nobili professioni, ci sono percorsi formativi specifici. È solo il gioco domanda/offerta che può costringere uno a una professione diversa da quella sperata. Nel caso dell'insegnante questa è invece quasi una regola: la nostra tradizione vuole che nell'insegnamento, e limitiamoci pure all'insegnamento della musica, si ingaggino persone che da giovani aspiravano quasi sempre a fare tutt'altro. Emilia Restiglian è più un'eccezione che la regola.

Certo, esistono da parecchi anni le scuole di didattica e le Ssis, in fiera contesa tra loro naturalmente. Ma intanto c'è da dire che tra gli insegnanti chi possiede questo titolo è una piccola minoranza. Il nostro questionario ci dà il 12 % ma non ci dice la fascia in cui si colloca chi ha risposto (una porzione limitata del totale di chi ha ricevuto il questionario). Potrebbero aver risposto specialmente gli insegnanti con un background pedagogico avanzato, quindi più sensibili, e tra questi è facile mettere i diplomati in didattica.

Resta la questione di fondo: nella migliore delle ipotesi l'88 % dei nostri insegnanti non è stato orientato a insegnare. Purtroppo anche per quel 12 % si pone almeno in parte lo stesso problema delle aspirazioni professionali, perché quando il destino l'ha baciato aprendogli la santa porta dell'aula

di Didattica, i conti col destino il giovane li aveva già fatti. Voglio dire che a Didattica, come alla Ssis, uno entra avendo già in mano il suo diploma di conservatorio (per semplificare non considero le rare eccezioni): dunque è già plasmato e proiettato a un'altra carriera, tendenzialmente la carriera concertistica. I suoi studi gli hanno procurato competenze anche formidabili in ambiti che servono poco alla professione insegnante, e hanno completamente lasciato fuori competenze ben più preziose una volta che ti trovi dietro una cattedra. Se un tempo l'insegnamento era un ripiego a cui si accedeva direttamente dopo il diploma, ora all'insegnamento si accede sì dopo un corso specifico, che queste competenze cerca di darle, ma che a sua volta è affrontato come ripiego.

Sto radicalizzando naturalmente. Lo faccio anche perché so che la Siem ha attivato una commissione che studia la possibilità di ripensare la scuola di Didattica, spostando indietro il suo campo d'azione, ben prima che il giovane arrivi in zona diploma. È negli anni dell'adolescenza che un giovane deve poter sapere che ci sono tanti sbocchi professionali della musica, diversi dal concertismo; tra questi l'insegnamento, un'area specializzata e per ciò stesso capace di interessare e gratificare: insegnamento nella scuola media, ma anche nell'animazione, nei laboratori, nelle scuole di musica, e – santo cielo – nei tanti luoghi potenziali, i luoghi che non esistono ancora, e che sta solo alla fantasia e alla creatività sua sapersi inventare.

Torniamo alla scuola media. Quello che ho detto riguarda la formazione a monte, iniziale: quella che vorremmo per i futuri insegnanti. Però gli attuali insegnanti devono fare i conti con la formazione ricevuta: con le competenze che hanno maturato in conservatorio e quelle che gli sono state negate. Qui entra in gioco la formazione in servizio. Sono ancora gli studenti (le famiglie, la società) a pretendere da noi le competenze che rendono eccellente la professione insegnante. Ma il questionario ri-

vela che gli stessi insegnanti ne sono largamente consapevoli.

Quali bisogni sembrano più impellenti oggi, quali obiettivi da porre alla formazione in servizio; e che una associazione come la nostra può contribuire a soddisfare, nei limiti delle sue possibilità ovviamente?

Ne vedrei essenzialmente tre.

1. Il primo ha a che vedere con la considerazione che hanno della musica e dell'educazione musicale la società, i governanti, la stessa scuola in generale (a volte i presidi, i colleghi). Lo testimoniano le vicende della riforma, le esternazioni di pubblici funzionari. Il bisogno è quello di sentirsi protagonista a pieno titolo di un processo e di una struttura educativi. Di essere portatori, come insegnanti di musica, di valori unici, fondamentali, irrinunciabili. C'è bisogno di creare davanti all'opinione pubblica un'immagine forte e convincente della disciplina. Valorizzare la sua necessità nell'esistenza degli individui, la sua importanza sociale, il suo ruolo nei sistemi della comunicazione contemporanea, la sua centralità nel sistema dei saperi. La consorella associazione nordamericana, la National Association for Music Education (MENC) ha messo in moto da anni, e tiene continuamente in azione, tutta una serie di iniziative promozionali, manifestazioni, pubblicazioni, filmati, anche spot pubblicitari, per far capire alla gente quanto è importante la musica nella vita delle persone.

La Siem è sempre stata in prima linea in questo impegno. Il nostro presidente ha ricordato quanto lavoro è stato fatto per sensibilizzare e orientare il Ministero. Ma già che ho ricordato la consorella americana, vorrei continuare un solo minuto con il confronto. La consorella riesce a ottenere nell'intera nazione risultati decisamente più consistenti di quelli che possiamo registrare noi. Ci saranno tante ragioni. Ma ce n'è una che mi sembra decisiva, ed è la *partecipazione*. Perché l'impegno promozionale di un'associazione possa avere efficacia ancora maggiore occorre un forte appoggio della base. Vi do un solo numero: gli iscritti alla consorella sono

più di 100.000. Facendo un rapporto con la popolazione, negli Stati Uniti una persona su 2500 aderisce alla società per l'educazione musicale, in Italia una su 50.000. Il rapporto Italia/USA è di uno a venti. Non continuo un confronto che risulterebbe avvilente, sul numero e sulla tiratura delle riviste specializzate o dei trattati di pedagogia musicale, da noi e da loro: cioè sulla spinta che la base sente a documentarsi, ad aggiornarsi. Solo se c'è un forte appoggio della base, può avere successo l'azione della Siem per imporre un'immagine forte della musica all'opinione pubblica.

Ma non bastano le petizioni di principio. Occorre saper dimostrare nei fatti quanto centrale sia l'esperienza della musica nella vita della persona. E qui entra in gioco l'insegnante, le sue competenze, le cose in cui crede e quello che fa, quotidianamente a scuola. Walter Pecoraro ha messo il dito sulla piaga quando si riferiva ai programmi del 1979 e si chiedeva quanto di quelle aspirazioni sia diventato prassi concreta. Il suo dito è molto delicato. La piaga c'è, e credo non sia piccola.

A insidiare presso l'opinione pubblica l'immagine positiva dell'educazione musicale stanno due nemici mortali: da una parte l'accademismo, dall'altra il "riduzionismo ludico"; erede di una tradizione secolare il primo, più recente il secondo. Sul primo non è il caso di spendere troppe parole, almeno in una sede come questa dove chi viene è di solito ben vaccinato contro i suoi rischi. Ed è il nozionismo bieco, il tecnicismo fine a sé. Che sia tutt'altro che superato nelle nostre scuole, dalla media al conservatorio, lo sa bene chiunque abbia dimestichezza con la realtà scolastica, magari solo per avere figli che la frequentano. Lo stesso nostro questionario rivela come quelle procedure siano ben vive anche presso chi si mostra tanto sensibile da essersi impegnato a rispondere. Mi riferisco alla percentuale ancora affezionata per esempio al solfeggio parlato o al cronologismo della storia della musica: tutte spie forti di un accademismo tutt'altro che sepolto nel 1979.



L'altro nemico sta all'estremo opposto, il riduzionismo ludico: il fatto di far vivere ai ragazzi la musica semplicemente come un passatempo, uno svago, una gioiosa parentesi tra gli impegni seri della giornata scolastica, come la descriveva un vecchio documento. Dove non è certo il "gioiosa" che disturba, e nemmeno il "ludico", quella dimensione di "gioco" che fornisce una motivazione straordinaria non solo allo star bene a scuola ma anche allo stesso apprendimento, allo studio. Quello che disturba, e va fieramente contestato, è prima di tutto il fatto di considerarla "parentesi", e poi considerarla un'esperienza a cui si debba negare serietà.

Se l'accademismo spiega il fastidio che tanti adulti provano per la musica, magari per il fatto di averla subita in quel modo da giovani, il riduzionismo ludico spiega l'emarginazione dai curricoli, il relegare la musica in spazi marginali, facoltativi, in zona relax.

Noi dobbiamo rivendicare il fatto che la musica è sì gioco, piacere, creatrice di benessere, ma anche il fatto che possiede uno straordinario potenziale, le sue risorse affettive, cognitive, psicomotorie; la sua insurrogabilità, insostituibilità nel sistema dei saperi. Ma tutto ciò, ripeto, costringe a un ripensamento dei contenuti e delle metodologie. Ed è il secondo ordine di bisogni in servizio.

2. Bisogna attrezzarsi di un arsenale di strumenti operativi che ci aiutino a costruire un alunno musicalmente sviluppato, in possesso di competenze significative. In un'inchiesta condotta alcuni anni fa negli Stati Uniti sulle competenze di *basic musicianship* che gli insegnanti di musica percepiscono come necessarie per il proprio lavoro, c'era fra le tante questa: «Dato il nome di qualche eminente compositore della tradizione musicale occidentale colta, lo studente [noi diremmo l'allievo di didattica] ritrova nella memoria il periodo in cui è vissuto, identifica brevemente forme e mezzi con cui ha lavorato e fornisce titoli di opere rappresentative». Questa fu giudicata una co-

noscenza significativa; ma era solo la sedicesima dopo tante altre. (La prima? Questa: «Saper cantare a prima vista melodie anche con modulazioni a toni lontani»). Mentre per quel che riguarda la storia della musica troviamo a metà strada questa: «Ascoltando una performance musicale, lo studente elenca le caratteristiche stilistiche colte nella performance. Nomina periodo, stile, data approssimativa e probabile compositore». Che è una competenza reale, non nozionistica.<sup>1)</sup>

Rosalba Deriu ha toccato questo punto ieri: è più competente chi sa che Sostakovic è vissuto nel XX secolo, o chi sa rendersi conto, ascoltando una musica, come è organizzata complessivamente, dove ci sono svolte, cambiamenti, conclusioni? È più competente chi sa che il triangolo è un idiofono o chi sa dare un senso alle scelte anche timbriche di un compositore? Chi sciorina l'elenco delle forme musicali barocche, o chi sa far vibrare l'intera sua sensibilità, la sua affettività, le sue emozioni all'ascolto di una musica; magari anche barocca: sarà una competenza da poco mostrarsi aperto, disponibile ad ascoltare con curiosità anche generi musicali mai sperimentati prima, e dei quali al momento non conosce altro? Non voglio svalutare le nozioni. Dico solo che queste hanno un senso e valgono se sono un mezzo per formare competenze, non come fine a sé, quali le vorrebbe l'accademismo.

Le stesse considerazioni andranno ripetute sul versante produttivo, come si può arguire. Analisa Spadolini è stata spietata su questo punto, e non è il caso di insisterci oltre: anche perché la letteratura è corposa; e lo stesso convegno ci ha offerto ampie dimostrazioni. Si tratta di farla diventare non la prestazione rara di un'élite ma una pratica diffusa.

Qui entrano in gioco non solo i convegni ma tutte le attività di aggiornamento della Siem, a cominciare dai corsi estivi. Mi sento di dire che da questo punto di vista il lavoro della commissione corsi estivi della Siem è stato esemplare,

per la cura con cui gli amici che ne fanno parte hanno scelto i contenuti e le modalità; per l'attenzione a non ridurre i corsi a fornitura di ricette spendibili il giorno dopo, ma al tempo stesso consapevoli che i bei discorsi metodologici servono poco se non li sostieni con esempi pratici, con ricette "esemplificative", se posso dire così.

Alessandra Anceschi l'ha detto bene: 11-14 anni sono l'età più difficile per un insegnante, l'età in cui si mette in moto la costruzione di un'identità personale: che non può non passare per un distacco dall'identità rispecchiata nella figura dell'adulto. Di qui i rifiuti, di qui le contestazioni per quello che l'insegnante offre, di qui per l'insegnante le difficoltà principali del suo lavoro.

La reazione potrebbe farci ricadere nelle deformazioni didattiche che raccontavo: quella accademica e quella ludica. L'alternativa è recuperare la motivazione, l'interesse dei ragazzi, per i mille volti dell'esperienza musicale, per aiutarli a godere delle virtù che la musica, le musiche, non solo le poche imposte dai canali commerciali, possono regalare loro. Godere vuol dire fare, interagendo con gli altri, e vuol dire capire, gustare, apprezzare. Per questo, bisogna riempire di sensi l'esperienza musicale del ragazzo. Se gli si dà la musica come un dovere imposto da un misterioso padrone del castello, come il mitico Conte del romanzo di Kafka – qualcosa che gli si deve mettere addosso, senza che lui ne abbia fatto richiesta – sentirà ancora più forte la spinta a chiudersi verso noi insegnanti, e verso tutto ciò che rappresentiamo.

Trovo confortante il dato del nostro questionario, secondo cui, almeno in Emilia, il 60 % dei rispondenti concede spazi al cinema (anche se non sappiamo se sia un'esperienza vera sul cinema, con ascolti e visioni, un'esperienza che porta a capire il contributo della musica al messaggio filmico; un'esperienza che può innescare attività di ideazione personale, di creazione di colonne sonore, con gli strumenti, con la voce, con il computer; non sappiamo se sia

tutto questo, o non invece – c'è qualche ragione di sospettarlo – una infarinatura nozionistica magari sugli autori di musica da film). Il cinema è solo un esempio di saldatura dell'esperienza musicale al vissuto del ragazzo, la vita in cui il ragazzo trova che la musica abbia un senso.

Nella nostra cultura la musica più spesso è vissuta come un decisivo apporto significativo a messaggi multimediali. Sempre la musica è stata usata per la sua straordinaria capacità di creare atmosfere; diciamo meglio: di dare un senso alle esperienze a cui si associa. È un esempio di immersione interdisciplinare della musica. L'interdisciplinarietà non è un abito di cerimonia che si indossa in occasioni speciali dell'annata scolastica, magari per poter scrivere qualcosa nella scheda degli OSA, degli OF e degli UDA preparata da un sadico preside. È come una linfa che dà sostanza e credibilità all'intero processo dell'esperienza musicale. La musica parla: ci parla della vita, ci spiega meglio di tante chiacchiere per esempio certe ragioni della storia politica, certi atteggiamenti di civiltà diverse dalla nostra, certi ideali etici, certe realtà psicologiche, affettive, della condizione umana.

Lo fa come lo fanno le arti della visione o la letteratura. Ma bisogna anche dire forte che nessun affresco, nessuna scultura, nessun romanzo, nessuna poesia, fossero grandi come la Cappella Sistina o la *Divina Commedia*, è in grado di farci capire quello che può farci capire un madrigale di Banchieri, un'opera di Bellini, una sequenza di Berio, una canzone di Lucio Battisti (ho scelto quattro "B", ad allontanare il timore che per essere significativa per l'educazione musicale una musica debba potersi commisurare alle tre consacrate "B" del filone germanico, Bach, Beethoven, Brahms). Dicevo nessun'opera visuale o letteraria può dire quello che può dire un'espressione sonora. Perché i sistemi simbolici (l'arte, la letteratura, la musica) sono sì confrontabili fra loro – e questo è un modo di fare interdisciplina – ma non sono rimpiazzabili l'uno con

l'altro. Ognuno occupa un territorio semiotico tutto suo, specifico.

Far capire ai ragazzi che la musica ci parla del mondo, e ci parla di noi, e permette a noi di parlare del mondo e di noi stessi: questo è interdisciplinarietà. Interdisciplinarietà è collocare la lezione di musica in un crocevia dal quale partono sentieri innumerevoli alla scoperta del mondo. Una collocazione interdisciplinare di questo tipo è quella che garantisce ai ragazzi la condizione principale perché loro possano accettare di seguirci nel nostro difficile lavoro: la *motivazione*, la carica di curiosità e di interesse a fare e a conoscere.

I corsi della Siem sono ricchi di proposte in questo senso; c'è solo l'imbarazzo della scelta. Il bisogno dell'insegnante non è di raccattare ricette: questo sarà anche l'interesse del momento; ma le ricette si esauriscono inevitabilmente. Il bisogno è semmai poter disporre di una "macchina per ricette". Una macchina capace di fargli produrre, in proprio, ricette vincenti.

3. Riassumo: il primo ordine di bisogni riguardanti la formazione in servizio è presidiare l'ora di musica con bastioni che ne esaltino e valorizzino il prestigio. Il secondo ordine è offrire all'insegnante strumenti perché sappia dimostrare concretamente che l'esperienza musicale è prestigiosa e insostituibile.

C'è un terzo, col quale chiudo. E si collega all'inizio. È il bisogno di competenze agguerrite sul terreno dei modelli organizzativi. La Siem continuerà a impegnarsi sul terreno politico, intendo di politica della scuola. Non solo per difendere/conquistare spazi che spettano di diritto all'esperienza musicale, ma anche per costruire e proporre ipotesi di valorizzazione della professione insegnante: contro il grigiore regalato dall'appiattimento di ruoli e di trattamenti e dall'inibizione di ogni opportunità di carriera.

Accanto a un'azione politica del genere, che potrebbe portare benefici agli insegnanti solo nel tempo, ci sono azioni vicine nelle quali è possibile offrire risposte ai bisogni. Nella vecchia legislatura si prospettava una scuola di base nella quale l'insegnante di educa-

zione musicale della scuola media sarebbe stato chiamato a collaborare con le sue colleghe della scuola elementare. La legge come sappiamo fu abrogata, ma l'ipotesi resta viva. Quanto cambierebbe la realtà dell'educazione musicale fra i sei e i quattordici anni se si potesse attivare una collaborazione fattiva tra i due ordini. La Siem non avrebbe difficoltà a fornire modelli operativi in questa direzione.

La recente normativa per i licei, se verrà applicata, prevede spazi opzionali e spazi facoltativi per la musica. L'autonomia scolastica introduce cambiamenti organizzativi ai quali bisogna essere preparati: tanto più preparati gli insegnanti di musica, che non devono solo riempire quegli spazi, devono prima ancora difenderli dalla voracità delle discipline egemoni, il leggere scrivere far di conto. Ben impiegati, questi spazi possono offrire all'insegnante una ventata d'aria nuova in grado di mitigare lo smog nel quale spesso si trova a respirare.

Penso solo ai laboratori, varati dal ministro Berlinguer e poi lasciati progressivamente decadere. L'Invalsi, l'istituto ministeriale per la valutazione del sistema formativo, li ha seguiti per quello che ha potuto (c'è una pubblicazione a più mani che fa il punto sulla situazione). Come già abbiamo ascoltato nel corso del convegno, la Siem può continuare ad assistere gli insegnanti con progetti per ridare vita ai laboratori musicali, da una parte, e dall'altra premere presso le autorità e presso l'opinione pubblica perché chi opera nei laboratori si veda riconosciuto l'impegno, anche dal punto di vista amministrativo. Cosa che in precedenza è largamente mancata.

Sono tutte sfide per l'educazione musicale. Tutte sfide per la Siem. La quale avendo organizzato questo convegno si trova ora davanti la missione inevitabile di svolgerne le tante risultanze che ne sono emerse. Una missione per la quale non posso che augurare al presidente e ai tanti volontari che prestano la loro opera nell'associazione il successo più robusto e gratificante.

## Il laboratorio: lo spazio di un'idea

ENRICO STROBINO

Ho pensato di parlarvi di una serie di lettere, dieci per la precisione, che nell'ultimo periodo ho ricevuto da un amico, Silvano, provenienti dalla Kirghisia.<sup>1</sup> Vorrei innanzitutto raccontarvi alcune cose su questo strano paese, citandovi poche righe prese qua e là dalle lettere di cui parlo e che mi hanno, non vi nascondo, a dir poco incuriosito.

*Caro Enrico,*  
sono sbarcato sull'isola la mattina presto, insieme a un centinaio di altri passeggeri. Come ben sai non ho scelto né il viaggio né la meta, le vicende della vita mi hanno d'altra parte spinto a lasciare la mia terra e i miei amori per spingermi fin qua. Sono felice di poterti dire che sto scoprendo ciò che fino a oggi avevo saputo soltanto leggendo.

«In Kirghisia nessuno lavora più di tre ore al giorno e il resto del tempo è interamente dedicato alla vita. Quando un qualsiasi cittadino compie i 18 anni gli viene regalata una casa. E se qualcuno desidera fare l'amore, mette un piccolo fiore azzurro sul petto in modo che tutti lo sappiano. [...] I governanti esercitano il loro mandato sotto forma di volontariato, mantenendo lo stipendio che percepivano nella precedente attività lavorativa. [...] Oggi ho chiesto di visitare le scuole. Pensavo di entrare, come da noi, in grandi edifici, suddivisi in aule, invece mi hanno portato in una decina di parchi, colmi di bambini e di giovani intenti a giocare. Ogni parco viene denominato La valle della vita. La valle della vita numero uno, due ecc...[...] Tutt'intorno al perimetro del parco una serie di costruzioni a un piano, ognuna adibita a un diverso settore del sapere, Casa della filosofia, Casa della geografia, Casa del corpo umano, Casa degli animali, Casa della letteratura, Casa della musica, Casa dei sogni. [...] In questa scuola i ragazzi non

studiano, imparano. [...] per saper vedere quel velo di mistero che copre ogni cosa. Ovvero saper guardare gli oggetti e le persone che ci circondano ogni giorno, come se li vedessimo per la prima volta».<sup>2</sup>

Ho chiesto a Stefano di essere più magnanimo di informazioni sul sistema educativo della Kirghisia, con particolare attenzione alla Casa dell'arte e della musica. Proprio ieri mi è arrivata la sua undicesima lettera che, se avrete la pazienza di leggermi, vorrei riportarvi interamente.

*Carissimo*  
sono stato molto contento di ricevere il tuo messaggio e volentieri ti rispondo, cercando di farti partecipe di quanto fino a ora sono riuscito a capire del sistema educativo di qui, in particolar modo riguardo alla musica. Mi pare ormai di poter dire con certezza che a Kirghisia tutti sono molto interessati a inventare forme, e a questa pratica ci si incomincia ad allenare fin da piccoli, in modo particolare all'interno di quelli che vengono chiamati laboratori poetici.

Questi più che degli spazi sono delle esperienze, che non sono però appannaggio soltanto della Casa dell'arte, o della musica, o della letteratura; al contrario caratterizzano tutte le case, anzi potrei dire che sono simili a dei ponti che uniscono una casa all'altra.

Inventare forme, come puoi ben capire, significa immaginare mondi, invece che restare ancorati semplicemente a un pensiero pratico. I laboratori poetici conducono i partecipanti dentro a mondi possibili, che guardano a quello della realtà attraverso la lente dell'immaginazione, lo spostano, lo trasfigurano, lo provocano. Lo sapeva anche Marquez: «La poesia è identificare cosa c'è di straordinario nella vita ordinaria».

N.B.: sull'isola questa frase campeggia su un grande cartello all'entrata di ogni parco. Quest'abitudine a cambiare mondo è ciò che avvicina del resto l'arte al gioco, non sei d'accordo? Proprio ieri parlavo con una delle animatrici della casa della musica: non ti spaventare, ti dirò fra poco del senso che si dà in Kirghisia alla parola animazione, che ha poco a che vedere con le connotazioni che purtroppo hanno assalito questa parola da noi. Anna, si chiama, un nome che come sai mi è caro. Dunque Anna mi diceva che secondo loro l'imparare dovrebbe avere a che fare con contenuti vissuti piuttosto che con saperi confezionati. «La cultura è passione», diceva, e dunque deve coinvolgere ragazzi e ragazze ma anche gli adulti che aiutano i ragazzi a imparare. I vostri insegnanti, continuava, spesso sono anime perse, nel senso che svolgono il loro lavoro senz'anima, senza desiderio, insegnano s-passionatamente nozioni estratte dalla storia della cultura.<sup>3</sup>

Mi veniva da pensare che anche da noi – cioè da voi, insomma non so più come dire, ormai comincio a sentirmi un Kirghiso – comunque, sai bene che molti hanno scritto e detto molte cose sul divario, sulla distanza tra l'esperienza della musica che si realizza in età adolescenziale e l'offerta formativa, sull'esigenza di confrontarsi in prima istanza con la musica come esperienza quotidiana, non deligittimandola, non entrando in conflitto, caso mai problematizzandola.

Ma qui ho capito che accanto a questa attenzione alla quotidianità e ai suoi paesaggi andrebbe accostata, in totale continuità, la ricerca della meraviglia. Anna mi ha fatto leggere a questo proposito uno dei loro obiettivi (loro non li chiamano così, ma scintille, perché indicano uno stato di partenza più che una meta, senza la quale però è impossibile accendere qualsiasi fiamma):

«Accogliere e coltivare la meraviglia di cui siamo capaci, [...] aprirsi al mondo, accogliendo, di ciò che ci offre e ci mostra, non solo ciò che capiamo e troviamo rassicurante e somigliante a noi, ma lasciandoci sedurre dal rischio del nuovo, dello strano, del meraviglioso».<sup>4</sup>

Beh, non so cosa ne pensi tu, ma

io la trovo proprio una bella scintilla!

Insomma, caro Enrico, qui hanno finalmente capito una cosa che molti anche da noi hanno predicato per anni, pensa a Gianni Rodari, a Mario Lodi e a quant'altri; che non ci può essere apprendimento senza desiderio, che non esiste volontà senza interesse, e che quest'ultimo nasce da un legame emotivo. Non è solo la razionalità a costruire conoscenza, anzi occorre che l'ambito razionale e quello emotivo siano continuamente in contatto, che si influenzino reciprocamente.

Mi viene da pensare alla mia decisione di venire qui, in Kirghisia: ci sono momenti della nostra vita in cui dobbiamo prendere decisioni importanti, che ci spingono fuori di noi, che ci spingono lontano dai paesaggi che siamo abituati ad abitare, e spesso in questi momenti la decisione di partire la prendi non grazie a un ragionamento freddo e distaccato, capace di razionalizzare i pro e i contro, ma grazie a un sentimento, a un'emozione, a un desiderio. E allora decidi di ascoltare le ragioni del cuore. Qui sto imparando che è importante imparare ad ascoltare le ragioni del cuore.

Sì le ragioni del cuore, questa è un'altra gran bella scintilla: «Il cuore ha ragioni che la ragione non conosce», diceva Pascal.

Voglio parlarti di un'altra parola che qui in Kirghisia mi pare abbia una notevole presenza: estetica. Qui questa parola viene usata per indicare un'esperienza che mira ad allenare la nostra sensibilità: più siamo sensibili e più sapremo emozionarci e meravigliarci. Mi piace tanto questa idea: allora anche il rapporto con l'arte e con tutti i saperi è liberato dall'ossessione delle spiegazioni astratte; tuttavia queste riprendono vita concreta durante i viaggi in cui si inseguono sensi e significati, partecipando attivamente alla loro costruzione. L'estetica, come la bellezza, non è la qualità di un oggetto ma di un'esperienza. E allora non ci chiediamo soltanto «che cosa e dove e chi sono le cose, e in quale modo, esattamente, sono quelle che sono», ma anche «perché, come mai e a che scopo».<sup>5</sup>

Caro Enrico, mi accorgo che qui sta la ragione profonda per cui ho deciso di fermarmi in questo paese: da noi si è persa la capacità di stu-

pirsi, di meravigliarsi, di inseguire emozioni, a favore di un senso sempre più avvolgente di a-pathia, nel senso letterale di assenza di pathos. Da noi diventare grandi significa liberarsi da passioni ed emozioni, lasciando posto alle preoccupazioni dell'utile, dell'efficace. Questo anche nei mondi dell'educazione.

Qui in Kirghisia sto reimparando a trattenere il fiato, a osservare l'anima del mondo, ad ascoltare il pensiero del cuore.

Ecco chi sono qui gli animatori: sono indigeni e stranieri, personaggi che sono particolarmente allenati a individuare la luce improvvisa che accende una cosa, un oggetto, un paesaggio, una musica, capaci di inventare con poco scintille dell'anima, inseguendo la sensuosità delle cose, la loro disponibilità a trasformarsi in oggetti dell'immaginazione.

«L'atto fanciullesco di immaginare il mondo, anima il mondo e lo restituisce all'anima».<sup>6</sup>

Forse ho divagato un po', ma senza tutto questo ti sarebbe stato impossibile capire quello che sono i laboratori poetici: «L'addestramento dell'occhio e dell'orecchio, del naso e della mano a percepire davvero, a fare gesti giusti, a compiere i giusti atti riflessi, come i bravi artigiani. Il lavoro invisibile del fare anima troverà le sue analogie nella visibilità delle cose ben fatte. Il compito cognitivo non sarà più [o perlomeno non solo] la comprensione dei significati, ma la sensibilizzazione ai particolari».<sup>7</sup>

Un'ultima cosa, di non poco conto: qui a Kirghisia l'attenzione ai particolari, l'abitudine a respirare i sogni, ha avuto l'effetto di un generale rallentamento del vivere. Più si va veloci e meno si possono notare le cose. Qui si vive in un mondo di eventi particolari, «che si fanno notare per la loro ciacunità».<sup>8</sup>

Solo queste sono le cose che si possono amare.

## Finale

Caro Enrico

ti lascio ma non vedo l'ora di poterti abbracciare, qui, sull'isola di Kirghisia. A presto. Oggi è un giorno di ripensamenti, inseguo il pensiero del mio cuore e parto.

«Verso sera raggiungiamo la

piazza principale. Di fronte al grande schermo ci sono numerose persone in attesa. Al giunger del crepuscolo lo schermo si illumina e vi si legge il titolo Memorie del sorriso. Poi in primo piano, uno dopo l'altro appaiono i volti degli abitanti. Ognuno resta sullo schermo il tempo necessario per un sorriso e sotto il volto appare il suo nome. [...] La gente viene qui, ogni sera per vedere il proprio viso sorridente, gigantesco e i volti di tutti coloro che abitano nel villaggio.

– Quando appare il tuo viso? – Alle dieci precise. [...] Nel villaggio abitano tremila persone e dato che l'immagine di ogni volto è di cinque secondi, il film di tutta la popolazione dura circa quattro ore. Ogni quanto tempo proiettate il film dei sorrisi? – Tutte le sere e per sempre».<sup>9</sup>

## Post scriptum

«Basta saper immaginare un'isola, perché quest'isola incominci realmente a esistere».<sup>10</sup> È per questo che ho pensato di riportarvi questa lettera: per quanto mi riguarda credo che sia questo il nostro compito, compito di tutti i laboratori, piccoli e grandi, che ancora trovano la forza di esistere, o di resistere, in questo paese, dentro e fuori questa scuola, simili a tante zattere che nonostante le mareggiate continuano a navigare, inventandosi isole, arcipelaghi e, chissà, forse posti come quello raccontato da Silvano.

In caso foste interessati a leggere in versione integrale le prime dieci *Lettere dalla Kirghisia*, sono state pubblicate nell'ultimo libro di Silvano Agosti.

## Note

<sup>1</sup> Silvano Agosti, 2005, *Lettere dalla Kirghisia*, Edizioni l'Immagine, www.silvanoagosti.com

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Umberto Galimberti, 1996, "Educazione dell'anima", in *I Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano, p. 139.

<sup>4</sup> Marco Dallari, 2001, *L'arte come educazione sentimentale*, ART'E', Bologna, p. 71.

<sup>5</sup> James Hillman, 2002, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Adelphi, Milano, p. 142.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 141.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 149.

<sup>9</sup> Silvano Agosti, *op. cit.*, p. 198-199.

<sup>10</sup> *Ibidem*

# Impastare i suoni

ARIANNA SEDIOLI

John Cage era uno straordinario sperimentatore di suoni. È stato compositore, musicista, artista visuale, scrittore e poeta. Ci ha insegnato che la musica è l'insieme delle sonorità che ci circondano, che ci avvolgono nella nostra quotidianità. In uno dei suoi scritti racconta del suo piacere ad abbandonarsi all'esperienza naturale di ascoltare suoni che semplicemente accadono e afferma che «non c'è niente di più meraviglioso!» Negli anni Trenta compone le sue prime opere per percussioni, in cui impiega, accanto agli strumenti dell'orchestra, tazzine, cerchioni e barattoli.

Fra le sue invenzioni il *pianoforte preparato*, nel quale inserisce, fra le corde, gomme, viti, carta e spessori per ottenere sonorità inusuali, modificandone e ampliandone le caratteristiche timbriche. Possiamo dire che Cage, come un mago, ridisegna lo strumento, trasformandolo in una nuova meccanica che sprigiona colori sonori sorprendenti, che spiazzano ogni volta l'ascoltatore, e forse anche l'esecutore. La sua "trovata" ci fa riconsiderare il concetto di strumento musicale, non più oggetto statico e concluso ma oggetto vivo e plasmabile, capace di stimolare sempre nuove azioni e invenzioni fantasiose. Credo che il pensiero divergente di questo artista, se collocato in una dimensione educativa, contenga molteplici e fruttuosi stimoli per la creatività sonora ed estetica infantile.

Con i bambini possiamo intraprendere percorsi sperimentali partendo dall'esplorazione degli strumenti musicali, per giungere alla progettazione di marchingegni che ne modificano la stessa fisionomia, con lo scopo di ottenere effetti imprevedibili, a volte persino divertenti e buffi. Ad esempio, si può mettere un vestito nuovo a una chitarra.

Ci procuriamo un campanellino e lo agganciamo con cura a una corda: pizzicando si mescoleranno vibrazioni e tintinnii. Possiamo usare anche più campanelli, di misure e forme diverse, per scoprire miscugli sempre interessanti. Se utilizziamo catenine e piccoli fogli di alluminio possiamo ottenere altri impasti. E ancora, inserendo fra le corde pezzetti di stoffa e spugna, le sonorità diventeranno ovattate, fino a scomparire stoppandosi completamente.

Le combinazioni possono continuare con carta oleata, fili di cotone e di lana, fettucce, piccoli grappoli di perline e di bottoni, foglie, rametti e con altri materiali che i bambini cercheranno nella sezione o a casa. La cordiera si usa quindi come un particolare telaio con cui tessere frammenti sonanti che lasciano tracce variegata: sfarfallii tenui e delicati, cascate crepitanti, raschiate aspre e dure, silenzi morbidi ecc. La chitarra può esse-

re fotografata o ritratta nelle sue varie "pose sonore", e le immagini di questo personaggio trasformista, accompagnate da rime e da storie inventate dai bambini, possono diventare una straordinaria galleria da esporre negli spazi della scuola o essere raccolte in un libro.

Il nostro gioco prosegue: questa volta i protagonisti sono i triangoli. Li appendiamo a un filo teso da una parete all'altra di una stanza e usiamo battenti e cucchiaini per percuotere: possiamo ascoltare sonorità chiare e squillanti. Ma se agganciamo agli strumenti delle mollette da bucato si creeranno vibrazioni completamente diverse: meno intense, più corte, più cupe. Se offriamo ai bambini un'installazione di triangoli, sia liberi che preparati, essi avranno a disposizione timbriche contrastanti, da utilizzare per composizioni musicali dagli effetti chiaro/scuro.

La stessa attività può essere organizzata all'aperto: raccontiamo che dal filo pendono panni speciali, congelati dal freddo in una notte d'inverno, e iniziamo a "lavorare" con le mollette questo bucato sonoro. Si possono ricercare altre varianti: usando adesivi ed elastici di diverso tipo da avvolgere intorno al metallo per smorzare le sonorità, infilandovi degli anelli da tenda o agganciando una pioggia di piccole chiavi che tremolano a ogni tocco.

Anche un tamburo può trasformarsi in un'affascinante tavolozza sonora, se lo combiniamo con alcuni ritagli di stoffa. Appoggiamo alla sua pelle pezzi di seta leggerissima, di *pila* soffice, di tulle trasparente, e percuotiamo: ascolteremo tantissime sfumature. Se ci procuriamo più tamburi e altri tipi di tessuto le scoperte si moltiplicano, dando vita a un girotondo di ripetizioni, alternanze, contrasti.

Plasmare la timbrica degli strumenti attraverso mescolanze sonore crea suggestioni di grande fascino, facendo scattare, inevitabilmente, altre curiosità: come si può intervenire su una pentola, su un colapasta, su un termosifone, sulla ringhiera di un cancello?

Si può preparare l'intera sezione e trasformarla in uno spazio magico, escogitando tanti modi possibili per dare una nuova voce agli arredi, alle finestre, alle porte, al pavimento? E in giardino, perché non ornare di suono le altalene, le biciclette, i tricicli! E se costruiamo tante girandole da attaccare ai rami di un albero? La musica delle sue chiome al vento si impasterebbe con quella vorticosa e spumeggiante delle routine di carta.

Quando le provocazioni e le trasgressioni di un artista si incontrano con le intuizioni e le sensibilità dei bambini e degli adulti che li accompagnano, possono nascere esperienze straordinariamente poetiche.

# Nuove tecnologie nella formazione musicale di base

FAUSTO CICCARELLI

È possibile pensare con maggiore concretezza e meno enfasi all'uso delle nuove tecnologie nell'ambito della didattica musicale nella scuola dell'obbligo?

Dieci anni or sono leggevamo in un testo, che si proponeva come il manifesto di una nuova era, le seguenti frasi: «Stiamo entrando in un'epoca in cui sarà possibile esprimerci in modo più vivace e corale. Abbiamo la possibilità di distribuire e sperimentare segnali che coinvolgono ampiamente tutti i sensi [...] la cosa fondamentale è che essere digitali consente di agire sul processo, non solo sul prodotto» (Negroponte, 1995, p. 234).

Sicuramente quelle parole hanno suscitato facili ottimismo in alcuni e visioni apocalittiche in altri, e hanno contribuito ad alimentare il dibattito, tuttora aperto, sulla valenza delle nuove tecnologie della comunicazione nel nostro sistema formativo.

Nessuno oggi sembra avere dei dubbi sull'esigenza di innovare tecnologicamente le nostre scuole dotandole di nuovi strumenti e laboratori, nonché sulla necessità di promuovere una rapida e generalizzata alfabetizzazione informatica dei docenti, ma, nonostante i vari piani nazionali, la situazione concreta della maggior parte delle scuole è ampiamente disomogenea e legata troppo spesso allo spirito d'iniziativa individuale.

Mettendosi dal punto di vista dell'insegnante di educazione musicale e pensando alle parole di Negroponte si dovrebbe essere ottimisti e pensare che questa innovazione tecnologica favorisca quella pari dignità dei linguaggi da tempo auspicata; non sarà certo un caso che tra gli insegnati impegnati nel campo delle nuove tecnologie, molti, in proporzione, so-

no quelli di educazione musicale. Questo dato tuttavia non modifica una generale difficoltà, che spesso si concretizza in un netto rifiuto, che molti docenti ancora manifestano nei confronti dei computer.

La diffidenza verso questa macchina non poggia solo su luoghi comuni o idiosincrasie. Una riflessione in tal senso, nello specifico della formazione musicale, ci viene da Maurizio Della Casa che in un suo intervento al convegno Siem del '99 scriveva «Vi sono attività, come quella musicale, che hanno un valore in quanto coinvolgono profondamente – oltre alla nostra mente e alle nostre emozioni – i sensi e il corpo [...] Credo che [...] in questa ricerca di uno sviluppo armonico e integrato fra le diverse parti del nostro essere stia uno degli obiettivi più profondi e irrinunciabili della educazione musicale. Buona parte di tutto questo si perde facendo musica al computer» (Della Casa, 2004, p. 22).

Se pensiamo a un laboratorio dedicato specificamente ad attività di informatica musicale, in cui su ogni banco ci sia una tastiera midi collegata con un computer dotato a sua volta di tastiera alfanumerica e mouse, (situazione peraltro rarissima nelle nostre scuole) non possiamo che condividere i timori di Della Casa.

Ma è davvero questa la prospettiva che la straordinaria evoluzione tecnologica sembra farci intravedere? Non sarà che ci perdiamo a considerare aspetti marginali rispetto al vero elemento innovativo e dirompente che l'era digitale porta con sé? Tutto il problema dell'interfaccia uomo-macchina è, a mio avviso, secondario considerando la rapidità di trasformazione dei diversi dispositi-

vi. Ciò che conta è che le nuove tecnologie hanno profondamente inciso sulle modalità di comunicazione e di gestione delle informazioni in senso lato.

Per quel che riguarda lo specifico della formazione musicale, non si può non considerare che l'era digitale si caratterizza per la grande facilità di manipolazione del materiale sonoro che può essere montato e smontato ignorando qualsiasi conoscenza relativa. Con pochi mezzi ciascuno può oggi crearsi un piccolo studio di registrazione e comporre la sua musica. Questo, come scrive Delalande in un recente articolo apparso su questa stessa rivista, modifica radicalmente l'esperienza di apprendimento della musica (Delalande, 2004, p. 4).

## Le nuove tecnologie a scuola

Ma che uso fa oggi l'insegnante di educazione musicale delle nuove tecnologie?

Non è facile rispondere a questa domanda senza rischiare di cadere nei luoghi comuni. Se prendiamo in considerazione i corredi ai libri di testo più recenti potremmo affermare che è ormai generalizzato l'uso di basi midi per attività esecutive o vocali e, anche se più limitatamente, l'uso di un sequencer per la scrittura musicale.

Sicuramente, nel trattare alcuni argomenti ci si avvale con una certa frequenza di cd-rom specifici e la navigazione della rete incomincia a essere una consuetudine per reperire materiale che in vario modo concorre a sviluppare le attività didattiche.

Non abbiamo dati attendibili per comprendere come e se vengano realmente utilizzati tutti questi supporti tecnologici, ma molti sono i segnali che testimoniano un interesse da parte dei docenti, in particolare quelli della scuola primaria. Questo emerge ad esempio dai forum tematici Siem-Indire riguardanti la formazione dei docenti neo-assunti e i corsi ForTic livello A e B (confranta i messaggi dei moderatori a conclusione del forum Siem-Indire: [www.siem-online.it/docu/fineindire.htm](http://www.siem-online.it/docu/fineindire.htm)).

A testimoniare ulteriormente

questo interesse basta la quantità di siti che si occupano di musica e formazione musicale, dai più specifici ai più generalisti, o pubblicazioni come il testo di Augusto Pasquali (2002) che costituisce una sorta di guida al web come valido supporto per il docente di educazione musicale.

Tuttavia lo scarto tra il potenziale utilizzo delle tecnologie e la situazione concreta delle nostre scuole, anche per quel che riguarda l'educazione musicale, è notevole: una grande ricchezza si trasforma a volte in una povertà desolante.

Come insegnante di educazione mi ritengo fortunato perché ho potuto svolgere il mio lavoro in una realtà scolastica, quella bolognese, dove l'interesse verso l'innovazione tecnologica è fortemente radicato. Da più di un decennio a Bologna ha luogo una rassegna biennale di esperienze didattiche basate sull'uso del computer dove insegnanti e studenti hanno l'occasione di presentare i loro lavori osservando nel contempo quanto altri hanno prodotto. Ho partecipato attivamente dal 1997 a queste rassegne che sono state per le scuole della città e della regione il vero catalizzatore di una felice stagione di sperimentazioni didattiche.

Qui ho potuto osservare come nella concreta attività didattica l'uso delle nuove tecnologie si configuri più come un elemento che favorisce esperienze interdisciplinari che come strumento di supporto ad attività disciplinari specifiche. Se infatti volessimo catalogare le esperienze didattiche presentate nell'ambito di queste rassegne ci accorgeremmo come risultati difficoltosi classificarle sulla base degli ambiti disciplinari a cui pure esse si riferiscono; molto più utile in tal senso è stato utilizzare indicatori generali che dessero in qualche modo conto della tipologia di esperienza realizzata: costruire un ipertesto, per esempio, si può configurare come un'attività, in un certo senso, indipendente dai contenuti. Così osserviamo che negli atti delle varie rassegne, le esperienze didattiche

sono state classificate sulla base dei seguenti indicatori: 1. Produrre materiale; 2. Documentare; 3. Far lezione; 4. Preparare lezioni; 5. Valutare; 6. Utilizzare software didattico; 7. Interagire in rete.

Ho provato a raccogliere in una tabella i dati relativi al numero di esperienze presentate nelle varie rassegne dal '97 a oggi individuando anche quelle riferibili in modo specifico all'ambito musicale e mi sembra evidente che dopo un progressivo incremento fino al 2001, la quantità di esperienze presentate si riduce altrettanto progressivamente.

Quale lettura possiamo darne? Nel 2001 erano giunti a conclusione i progetti ministeriali denominati 1A e 1B destinati principalmente a dotare le scuole di strutture laboratoriali e ad avviare una prima formazione generalizzata per i docenti. Questo potrebbe forse spiegare l'entusiasmo e il desiderio di mettersi alla prova con le nuove strumentazioni ormai presenti in quasi tutte le scuole.

La pianificazione ministeriale, consistente in una prima fase nel dotare le scuole di *hardware* per poi puntare più decisamente alla formazione dei docenti, sembrava aver dato i suoi frutti, ma forse si trattava di un fuoco di paglia. La rapidità d'invecchiamento delle strutture tecnologiche ha messo in evidenza i limiti di una modalità progettuale che, come forse direbbe Negroponte, considera troppo gli *atomi* e troppo poco i *bit*.

È forse un po' ardito vedere nel decremento di esperienze presentate in queste rassegne il segno di un errore progettuale generale, ma

penso che la rapidità di trasformazione della tecnologia imponga una particolare attenzione alla formazione dei docenti, che deve essere, se non prioritaria, almeno parallela alle implementazioni strutturali e deve tenere conto delle tante esperienze positive realizzate nelle scuole in questi anni.

Concludo queste mie riflessioni con una esortazione agli insegnanti di educazione musicale a non sottovalutare l'importanza che la rivoluzione digitale ha nell'esperienza della musica oggi e quindi anche nella formazione musicale di base. La linearità sequenziale e la simultaneità verticale che si realizzano nel pensiero musicale lo avvicinano all'esperienza multimediale che le nuove tecnologie rendono sempre più usuale. Non è un caso che ancora Negroponte scriva: «Si può affermare che la musica sia una delle forze che maggiormente hanno contribuito allo sviluppo dell'informatica» (Negroponte, 1995, p. 231).

#### Bibliografia

- DELALANDE F., "Musica e scuola nell'era digitale", in *Musica domani*, n. 130, marzo 2004.  
 DELLA CASA M., "Computer e educazione: per non perdere la rotta", in *Musica domani*, n. 111, 1999.  
 NEGROPONTE N., *Essere digitali*, Sperling & Kupfer Editori, Milano 1995.  
 PASQUALI A., 2002, *Musica e internet nella scuola di base*, Irre Emilia Romagna a cui può essere richiesto il volume, il quale è anche liberamente scaricabile all'indirizzo [www.scuolan.it/file\\_export/pasquali.zip](http://www.scuolan.it/file_export/pasquali.zip).

Rassegna	anno	Totale delle esperienze presentate	esperienze riferibili all'ambito musicale	percentuale
scuola 3.0	1997	102		
scuola 4.0	1999	144		
scuola 5.0	2001	326	19	5,83
scuola 6.0	2003	280	16	4,91
scuola 7.0	2005	155	4	1,23

Tabella 1: Esperienze presentate nelle rassegne delle scuole bolognesi dal 1997 a oggi (cfr. <http://scuola7.scuole.bo.it/>)

# Educazione musicale e formazione strumentale: divergenze e sinergie

ANNALISA SPADOLINI

L'esigenza di indagare il rapporto esistente nella scuola secondaria inferiore tra il docente di educazione musicale e il docente di strumento e di cercare strategie di soluzione a pratiche poco produttive mi ha suggerito di utilizzare come metodo d'indagine lo studio del caso relativo a venti scuole a indirizzo musicale della regione Lazio. Da ventisei anni i docenti di educazione musicale convivono con i docenti di strumento nelle scuole medie a indirizzo musicale e, nonostante il lungo periodo, le considerazioni degli insegnanti dell'una e dell'altra disciplina denotano un rapporto difficile, spesso basato sull'indifferenza, sulla non conoscenza reciproca e sulla mancanza di collaborazione.

Quello che intendo dimostrare è che, al di là delle sostanziali differenze, è necessario considerare le due identità di docenti e le discipline stesse come anelli di un processo molto ampio di relazioni, di rapporti, di competenze e conoscenze e di sensibilità da vivere all'interno dell'istituzione scolastica e fuori, in un'ottica di interdipendenza, di collaborazione e di condivisione.

## La storia

Il decreto ministeriale del 1979 considera lo studio dello strumento come fase «propedeutica per eventuali prosecuzioni degli studi specialistici» ed è molto forte il riferimento al modello delle scuole medie annesse ai conservatori.

Nel decreto ministeriale del 1996 questo riferimento scompare ed emerge la volontà di accorciare la distanza fra gli studi specialistico-tecnici e l'educazione musicale; si parla per la prima volta di «integrazione, in via sperimentale, dell'educazione musicale curricu-

lare con l'insegnamento di strumenti musicali», e si pone l'insegnamento strumentale come parte integrante di un percorso formativo globale, pur non escludendo una «valenza funzionale alla prosecuzione degli studi musicali». Viene poi, per la prima volta, definita la figura professionale del docente di strumento.

Nel testo del decreto ministeriale del 1999 sparisce la figura del docente di educazione musicale, si parla di organico, di cattedre, di nuova classe di concorso A077. Entrambe le discipline – *strumento musicale* e *educazione musicale* – sono citate nell'allegato A relativo ai programmi, ma il docente di educazione musicale non viene più

### Il docente di strumento:

- ha operato in condizioni di sperimentazione, quindi è abituato a una certa flessibilità didattica e capacità di adattamento;
- è in grado di osservare e valutare i bisogni dei singoli allievi grazie alla relazione individuale;
- ha una buona capacità organizzativa delle attività collettive;
- è dotato di flessibilità metodologica e di duttilità nel perseguimento degli obiettivi;
- sa lavorare in team per la realizzazione di obiettivi specifici;
- la sua è una professionalità applicata, ma spesso non conosce gli aspetti pedagogici dell'età in cui opera;
- tende a essere autoreferenziale, cioè a chiudersi nella propria didattica con una sorta di diffidenza verso le nuove metodologie d'insegnamento;
- manca di una reale capacità progettuale;
- chiede "sconti" sui suoi impegni nelle attività cosiddette aggiuntive;
- tende ad utilizzare le metodologie che gli sono state insegnate in conservatorio, considerando la propria esperienza come unica e valida;
- spesso non riesce a conciliare la propria identità di musicista con quella di insegnante;
- non riesce ancora a sviluppare un senso artistico nel lavoro pedagogico;
- tende a indirizzare più che a orientare;
- il suo fare è più tecnico-operativo che didattico-pedagogico, manca quindi di una cultura didattica, di modelli, di formazione e di aggiornamento.

nominato come facente parte di commissioni e quindi, mentre si parla di integrazione, di fatto non si inseriscono nel testo del decreto i "luoghi" in cui questa si possa verificare. La prima "nota stonata" risiede proprio nel non riconoscere ai docenti di educazione musicale il ruolo di parte integrante a livello di organizzazione del corso; una sorta di lento, progressivo allontanamento dai luoghi deputati alla valutazione del percorso formativo e all'accoglienza dei ragazzi. Dall'altra parte i docenti di strumento hanno finalmente acquisito un ruolo giuridico di pari dignità e questo ha dato loro, in alcuni casi, la sensazione di una sorta di onnipotenza decisionale.

Si sono pertanto andate delineando due figure di docenti con specifiche identità che sintetizzo nello schema qui sotto.

## I questionari

Dai questionari somministrati in 20 scuole a indirizzo musicale del Lazio, su un campione di 40 docenti equamente ripartiti fra le due discipline e 20 dirigenti scolastici,

### Il docente di educazione musicale:

- è presente nella storia dell'istruzione italiana, nell'orario obbligatorio, con pari dignità rispetto alle altre discipline;
- è abituato a lavorare in senso interdisciplinare;
- ha una visione globale della personalità e della formazione dell'allievo;
- collabora frequentemente con i docenti delle altre discipline;
- utilizza metodologie diversificate di insegnamento;
- lavora in senso orientativo, conoscendo gli aspetti pedagogici dell'età in cui opera;
- si aggiorna grazie all'apporto dei sussidi didattici;
- spesso non conosce a fondo i singoli allievi (troppi allievi e poche ore);
- tende a programmare considerando la classe nella sua globalità;
- ha difficoltà operative perché nelle scuole mancano i supporti tecnici necessari;
- nelle classi a indirizzo musicale non programma il suo lavoro in senso laboratoriale.



*Per i docenti di strumento, i docenti di educazione musicale:*

- programmano il loro lavoro senza tener conto delle attività strumentali;
- sono lontani e troppo coinvolti dalle classi;
- non fanno mai il primo passo per una eventuale collaborazione;
- si accorgono del docente di strumento solo alla fine dell'anno, nell'organizzazione dei saggi;
- non tengono in considerazione le opinioni dei docenti di strumento perché ritengono che un allievo non sia prioritario rispetto alla classe.

*Per i docenti di educazione musicale, i docenti di strumento:*

- chiedono sconti al loro impegno nelle attività collegiali;
- si lamentano spesso;
- sono autoreferenziali;
- sono spesso in condizione defilata rispetto alle scelte collegiali;
- sono troppo spesso scontenti;
- sono a volte presuntuosi e arroganti;
- il dirigente scolastico non li considera come docenti integrati in un percorso formativo globale.

*Per i dirigenti scolastici:*

- i docenti collaborano in sinergia;
- i docenti di strumento chiedono sconti alle attività collegiali, ma sono artisti e quindi bisogna aiutarli. Il loro contributo nell'ambito formativo della scuola dei ragazzi si colloca principalmente nella parte educativo-formativa, poco nell'ambito trasversale;
- il contributo dei docenti di educazione musicale tocca tutti gli ambiti: educativo, formativo, metodologico, interdisciplinare ecc.;
- la cultura del *Progetto* è poco sviluppata da entrambi i docenti.

sono emersi i dati riepilogati nello schema qui sopra.

Dai questionari emerge inoltre, con molta evidenza la difficoltà di trovare ambiti di collaborazione e ciò è imputato, nella maggior parte dei casi, alla mancanza di volontà, alla diversa collocazione oraria delle lezioni, alle differenze di approccio metodologico.

Fra le proposte per riuscire a superare queste difficoltà è emersa con forza, per entrambe le figure, la necessità di collaborazione e ciò dimostra l'esistenza di una disponibilità, a livello teorico, che fatica però a trovare i canali per esprimersi. I docenti auspicano quindi luoghi di incontro che non siano i consigli di classe, ma altri, autonomamente predisposti. Da parte dei docenti di strumento è inoltre molto forte la richiesta che il docente di educazione musicale individualizzi maggiormente la propria didattica e lavori nella classe su obiettivi di ampliamento dell'approccio tecnico proposto da loro. D'altro canto i docenti di educazione musicale lamentano la mancanza di tempo necessaria per far questo e chiedono di avere parte attiva nelle programmazioni dei docenti di strumento e di essere maggiormente ascoltati. In ultima analisi i problemi maggiori evidenziati nascono a livello di comunicazione, di relazione, di sensibilità nei rapporti di lavoro.

### **Quali strategie per rimuovere le difficoltà**

Nelle scuole medie a indirizzo musicale, con la collaborazione dei dirigenti scolastici il cui ruolo di mediatori è di fondamentale importanza, si dovrebbe coltivare di più la cultura del *Laboratorio* e del *Progetto*.

Fondamentale per fare ciò risulta essere la presenza di un coordinatore designato dal gruppo stesso e non investito di un ruolo dall'esterno (cosa che lo porrebbe in una situazione di legittimità formale, ma di debolezza sul piano relazionale). In questo percorso progettuale – che dovrebbe comprendere anche collaborazioni con associazioni, con scuole primarie e con enti locali – a ciascun membro del gruppo dovrebbero essere garantite adeguate ricompense, nella direzione della valorizzazione e della gratificazione di ognuno. La conflittualità si riduce infatti fortemente, fino ad annullarsi, quando tutti sono responsabili allo stesso modo del perseguimento di obiettivi comuni e quando il coordinatore è considerato unanimemente una persona equilibrata, capace di comprendere bisogni e timori e di riconoscere competenze e specificità.

In un gruppo di lavoro gli obiettivi, chiari ed espliciti, dovrebbero essere negoziati attraverso il confronto e la partecipazio-

zione di tutti; i metodi e le regole dovrebbero essere condivisi e i ruoli diversificati per valorizzare ogni componente. La leadership andrebbe condivisa e in qualsiasi momento del percorso ognuno dovrebbe essere capace di assumerla. Il coordinatore infatti non deve essere uno specialista, ma deve saper mettere a disposizione degli altri la propria capacità di ascolto. La comunicazione dovrebbe essere efficace e tempestiva: le informazioni devono infatti poter circolare liberamente perché è importante lo scambio, l'ascolto, la disponibilità a dare e ricevere dagli altri.

Per tradurre praticamente tutto ciò si potrebbe utilizzare quella flessibilità che spesso i docenti di strumento adottano nel loro lavoro. Strutturare l'orario con lezioni di 50 minuti permette, ad esempio, di ricavare 21 unità orarie, una parte delle quali può essere utilizzata anche in attività rivolte all'esterno. In questo modo i docenti di educazione musicale e i docenti di strumento potrebbero dedicarsi alla formazione delle insegnanti della scuola primaria, all'interno di apposite convenzioni. Si potrebbero inoltre presentare progetti di continuità, finanziati dal fondo di istituto, destinati ai bambini delle elementari e strutturati in micro progetti laboratoriali che partano dal quarto anno della scuola primaria.

Questi sono spunti che hanno bisogno, per poter essere realizzati, dell'appoggio di dirigenti scolastici illuminati e sensibili al discorso musicale e di una partecipazione motivata dei docenti che, ovviamente, andrebbero gratificati anche economicamente.

Molte sono le strade, ma alla base di tutto deve esserci la volontà di realizzare il cambiamento partecipando in modo democratico alla vita della scuola. Solo così si può arrivare a obiettivi condivisi che pongano i ragazzi al centro di un processo educativo che li veda protagonisti, al di là di qualsiasi narcisismo professionale dei docenti coinvolti.

# Ma navu

[ISRAELE]

EMANUELA PERLINI – DAVIDE ZAMBELLI

Questa danza, relativamente moderna (coreografia di Rayah Spivak 1975, su musica di Yossi Spivak) appartiene al filone Yemenita, in quanto oltre a utilizzare il rispettivo passo con le sue possibili varianti, viene ballata su musica con melodia tipicamente orientale e suonata con strumenti a fiato che, come il flauto, ricordano tempi antichi.

La translitterazione dall'ebraico fa sì che il nome di questa danza si trovi sotto altre forme, come *Ma-na'awu*, *Ma naavou*.

Traduzione del testo del canto: *Come sono belli sulle colline / I piedi del messaggero. / Egli parla di salvezza / Egli parla di pace.* (Isaia cap. 52:7)

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, presa delle mani a V, fronte al centro.  
Introduzione: 2 misure

## Parte A

- 3 Punto piede dx avanti, pausa, punto piede dx di lato a dx, pausa
- 4 passo yemenite\* con dx dietro
- 5 appoggio su sx indietro, pausa, appoggio su dx avanti, pausa
- 6 appoggio su sx, poi su dx, riunire il sx vicino al dx, pausa
- 7-10 ripetere misure 3-6 partendo con sx.

## Parte B

- 11 Passo yemenite laterale con piede dx, un quarto di giro a dx (facendo perno sul dx) girandosi in direzione antioraria
- 12 tre passi avanti con sx-dx-sx, un quarto di giro a sx per tornare fronte al centro
- 13-18 ripetere misure 11-12 altre tre volte

## Ripresa di A

\*Passo yemenite dx: portare dx dietro, sx chiude vicino al dx, dx avanza. Passo yemenite sx: portare sx dietro, dx chiude vicino al sx, sx avanza.  
Passo yemenite laterale: come sopra, portando il dx di lato.

La tradizionale formazione circolare con passi e movimenti sulla circonferenza e spostamenti verso il centro e dal centro alla periferia può essere ricondotta a una simbologia che fa precisi riferimenti al monte Sinai e quindi al cuore della tradizione. Il camminare in cerchio rappresenterebbe quindi il popolo d'Israele perennemente in cammino che sta riscoprendo sotto una nuova luce il legame con la propria terra.

**Proposta strumentale.** L'atmosfera modale, pre-tonale ci rimanda indietro con il tempo, ma anche ci invita a esplorare repertori – dalle musiche irlandesi a Fabrizio De André – dove l'eliminazione della sensibile crea quel clima e quel sapore struggente particolare.

*Intro*

Melodia 1  
Chitarra

Melodia 2

Glockenspiel

Xilofono

Basso

Piano

Mel. 1

Mel. 2

Glk.

Xil.

Bas.

Pno.

Ma na vu al ho ha rum Ra gli ta no va ser reho Ma na vu al ho ha rum Ra gli ta no va

ser Ma-shun yi - a - ye - shu'-a Ma-shun yi - a - shu lom Ma-shun - yi - a - ye - shu'-a Ma-shun - yi - a - shu lom

Dal punto di vista esecutivo il brano si può prestare a un lavoro di improvvisazione melodica utilizzando liberamente le note *mi-fa#-sol-la-si* (avendo cura di terminare sulle note dell'accordo di re alla misura 6), nella parte A, mantenendo invece inalterata la parte B, con una struttura a rondò solo-tutti. Per creare una gradualità nell'improvvisazione, si consiglia di partire da *sol-la-si*. È utile un semplice lavoro di analisi armonica sulla frase di otto misure per individuare la differenza fra la quarta battuta (sospensione) e l'ottava (chiusura). Facciamo scoprire ai ragazzi su quali note è più opportuno fermarsi nel primo caso e nel secondo.

**Proposta esecutiva.** C'è da ricordare che la terza voce deve essere fatta da un contralto e che l'introduzione dovrebbe essere eseguita da una chitarra.

Prima volta: melodia 1, glockenspiel, basso, piano, terza voce nella parte B (se eseguita con flauti dolci, la parte va assegnate a un contralto o a un tenore).

Seconda volta: melodia 1, xilofono, basso, piano, seconda voce parte B

Terza volta: melodia 1-2, glockenspiel, xilofono, mano sx piano, terza voce parte B

Quarta volta: tutti.

Discografia: Hakketoon 1989.1013, *Stichting Nevofoon*, Bilderdijkstraat 20; *Traditional yiddish song and dance*, ETDCD 143.

Bibliografia: E. Bartolini, *Come sono belli i passi*, Ancora, 2000.

# Il mio percorso alla scuola di Didattica

EMILIA RESTIGLIAN

Ho frequentato la scuola di Didattica della musica dal 1992 al 1996 per una forte motivazione personale verso un percorso di studi completamente dedicato al settore che sulla carta appariva vario, interessante e, soprattutto, quasi unico.

Ho insegnato dall'anno scolastico 2000/2001 poiché solo l'anno precedente l'accesso all'insegnamento si era sbloccato permettendo l'inserimento di nuovi supplenti.<sup>1</sup> Sono seguiti anni abbastanza buoni per la disponibilità di cattedre, soprattutto dopo che il titolo rilasciato è stato reso abilitante per educazione musicale nella scuola media inferiore e negli istituti secondari di secondo grado.<sup>2</sup> Con l'introduzione della riforma Moratti le possibilità di inserimento lavorativo nella scuola sono radicalmente diminuite mentre solo un numero esiguo di persone è entrato nella scuola media a indirizzo musicale.

Alla scuola di didattica accedono persone con profili formativi talora molto diversi: diplomati settennali con la licenza media come pure diplomati decennali con laurea o cospicua esperienza nelle scuole. Non esistono però particolari indicazioni nazionali relative alla possibilità di prevedere un'offerta formativa differenziata basata su un sistema concordato di crediti e debiti che possa in qualche modo colmare tali differenze in entrata.

Gli insegnamenti attivati presso la scuola di Didattica della musica sono cinque: Pedagogia musicale, Storia della musica per la didattica, Elementi di composizione per la didattica, Pratica della lettura vocale e pianistica, Direzione di coro e repertorio corale.

Tutti gli insegnamenti sono impartiti per un quadriennio secondo un'articolazione che prevede circa 11 ore settimanali di lezione da no-

vembre a giugno per un totale di 27 settimane con obbligo di frequenza di 2/3 delle lezioni.

Analizzando gli insegnamenti previsti dalla scuola<sup>3</sup> emergono in modo chiaro:

- la *complessità dell'offerta formativa*. Le cinque discipline coprono sia l'area delle scienze dell'educazione che l'area disciplinare vera e propria. Alla prima contribuisce solo il docente di Pedagogia musicale mentre alla seconda lavorano tutti i colleghi. I programmi includono finalità e contenuti generali dei singoli insegnamenti ma non la loro articolazione interna e lasciano quindi estrema libertà all'insegnante, non solo dal punto di vista metodologico e bibliografico;
- l'*ampiezza delle tematiche proposte*. Gli insegnamenti, che non sono suddivisi annualmente secondo una programmazione rigida, sono articolati in modo da coprire i vasti programmi di Educazione musicale. È chiaro anche il riferimento ai contenuti degli esami di concorso a cattedre;
- le *disomogenee e variegate provenienze dei docenti*. Gli insegnanti della scuola hanno provenienze ed esperienze molto diverse anche se sono assegnati allo stesso insegnamento. Questo, accanto alla vastità dei programmi, ha contribuito a costruire percorsi formativi molto differenziati all'interno delle 45 sedi presenti nel paese;
- la *preponderanza degli insegnamenti musicali*. La scuola di Didattica rimane comunque un corso di conservatorio e come tale offre e chiede competenze che afferiscono in larga parte alla sfera musicale.

## Un esempio

La mia esperienza, compiuta nel conservatorio di Vicenza, può essere sintetizzata nel modo che segue.

L'ampio insegnamento che fa capo alla *Pedagogia musicale* è consistito in cenni di psicologia generale, elementi di psicologia dell'età evolutiva e non, psicologia musicale, musicoterapia, pedagogia generale e musicale. Sono state fornite conoscenze relativamente alla programmazione per obiettivi e ad alcuni metodi storici. Sono stati dati pochissimi riferimenti bibliografici per gli approfondimenti personali e sempre datati.

Il *tirocinio* è stato svolto per qualche ora nella scuola elementare vicina. Nell'anno scolastico 1995/96 è stato possibile partecipare al *Progetto di formazione di educazione al suono e alla musica per i docenti elementari*<sup>5</sup> grazie al quale è stato possibile lavorare con un certo numero di insegnanti, prima per la progettazione degli interventi e poi direttamente nelle classi.

L'insegnamento di *Storia della musica per la didattica* ha approfondito i fondamenti epistemologici della storia della musica, la didattica dell'ascolto storico-musicale secondo un approccio semiologico, alcuni contenuti storici significativi, il concetto di multidisciplinarietà e trasversalità dei saperi storico-musicali, la progettazione di percorsi. I riferimenti bibliografici sono stati precisi e aggiornati.

L'insegnamento di *Elementi di composizione per la didattica* ha fornito competenze compositive con strumenti tradizionali secondo molteplici approcci dando poco spazio all'arrangiamento e alla trascrizione.

L'insegnamento di *Pratica della lettura vocale e pianistica* è stato incentrato sulla lettura della partitura con enormi difficoltà per i non pianisti mentre quello relativo all'analisi e all'improvvisazione è stato svolto in modo autonomo dagli studenti senza lezioni teoriche o pratiche di supporto o riferimenti bibliografici o approfondimenti individuali/gruppali monitorati dal docente.

L'insegnamento di *Direzione di coro e repertorio corale* ha consentito un buon livello di pratica corale, di tecnica e pratica della direzione, di conoscenza di un vasto repertorio mentre si è dimo-

strato carente relativamente a igiene vocale e vocalità.

Le conoscenze e competenze ottenute in uscita sono così sintetizzabili: *competenze musicali* (pratica corale, direzione, composizione, didattica dell'ascolto); *competenze progettuali-didattiche* (costruzione di unità didattiche, programmazione per obiettivi); *competenze gestionali* (gestione di gruppi di scuola elementare).

La scuola di didattica offre inoltre strumenti che una persona intelligente sa riadattare nel momento in cui si trova a scuola. In particolare:

- *competenze trasversali*: saper lavorare in team, saper gestire un gruppo classe, saper progettare/programmare e valutare, saper far parte di commissioni non musicali (ad esempio continuità), saper ricercare informazioni, saper manipolare materiale multimediale in vario modo);
- *conoscenze relative all'organizzazione/struttura/burocrazia della scuola* (consiglio di classe, dipartimenti, collegio docenti, consiglio di istituto, rapporti con colleghi, dirigente, personale Ata, stesura verbali e compilazione registri). Sono acquisibili mediante il tirocinio indiretto;
- *conoscenze relative all'insegnamento*: processi, stili e metodologie di insegnamento/apprendimento, responsabilità organizzative, educative e didattiche, modalità di valutazione, acquisizione di pratiche esperte. Sono acquisibili mediante il tirocinio diretto.

Il tirocinio si situa come strumento fondamentale anche per valutare se una persona è pronta a entrare nella scuola, se riesce a motivare/motivarsi e a valutare/valutarsi mediante una *educazione sistematica alla riflessione in azione* mirata alla costruzione di competenze.

### Sbocchi lavorativi

Allo stato attuale delle cose, un neodiplomato in didattica della musica non riesce a inserirsi nelle graduatorie permanenti in posizione utile per poter aspirare a un insegnamento di educazione musicale nella scuola secondaria inferiore<sup>5</sup> o di strumento nella scuola media a

indirizzo musicale. La situazione è più incoraggiante se si accetta di insegnare su posto di sostegno.

In generale i diplomati in didattica della musica non lavorano in un solo ordine di scuola ma cercano di insegnare in una pluralità di istituzioni (operatori esterni nella scuola dell'infanzia e/o primaria, insegnanti di strumento, insegnanti di scuola primaria o secondaria ecc.).

Di fronte alla prospettiva di rimanere precari per un numero molto alto di anni o di dover optare per un lavoro autonomo con partita iva, alcuni diplomati scelgono di cambiare lavoro.

La proposta per il futuro è quella di una laurea specialistica magistrale abilitante a numero chiuso affidata molto probabilmente alle scuole di Didattica. In Veneto ce ne sono sei ed è difficile pensare che tutte rimarranno attive. Unica invece è la Ssis<sup>6</sup> ma l'integrazione tra i percorsi conservatorio e universitario,<sup>7</sup> possibile dal punto di vista normativo, non ha in realtà trovato applicazioni in grado di superare le divisioni che hanno portato due canali formativi aventi finalità simili a essere articolati in modo così diverso.

Dato che le scuole di Didattica della musica: possiedono un'offerta formativa variegata e complessa nell'ambito musicale; penalizzano l'area relativa alle scienze dell'educazione;<sup>8</sup> non prevedono un tirocinio formalizzato nonostante il valore abilitante rilasciato dal titolo; e che: il percorso universitario (Ssis) annovera tra le sue caratteristiche principali proprio una parte generale consistente (area comune) in circa 42 crediti accanto a un tirocinio formalizzato di 300 ore;<sup>9</sup> sembra naturale pensare a una *integrazione* dei due percorsi che possa: assommare in modo definito e completo la formazione musicale e quella generale; rafforzarsi in quanto sistema unico di formazione nei confronti degli altri insegnamenti facendo acquisire visibilità alla musica all'interno delle istituzioni educative.

Un'*integrazione* deve comunque avvenire nel senso che i programmi della scuola di Didattica non riescono a formare *in toto* un

futuro insegnante di scuola secondaria preparandolo per una realtà scolastica complessa come quella odierna. L'integrazione può certo realizzarsi anche con altre istituzioni educative, ma il riferimento a esperienze consolidate e accreditate sul campo non può che facilitare il processo.

### Note

<sup>1</sup> Questa la situazione veneta e vicentina in particolare.

<sup>2</sup> Solo nel caso di possesso congiunto di un diploma di scuola media superiore. Classi di concorso 31/A e 32/A, art. 6, Decreto Legge 25 settembre 2002, n. 212, convertito dalla Legge 22 novembre 2002, n. 268. Il titolo ha avuto valore abilitante anche per la classe 77/A se congiunto con 360 giorni di servizio specifico.

<sup>3</sup> Sono stati tenuti presente i programmi ministeriali con i relativi allegati ma anche l'analisi puntuale dei docenti aderenti al DDM-go (AA.VV., *Dossier sulla formazione degli insegnanti di discipline musicali ed artistiche e sulle Scuole di Didattica della Musica*, 2002, [www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)).

<sup>4</sup> C.M. 1 aprile 1995, n. 114.

<sup>5</sup> La scuola superiore non viene presa in considerazione in quanto entrarci è diventato quasi impossibile e la Riforma dei Licei non sembra prefigurare uno scenario positivo. Lo schema di decreto legislativo sulla riforma del secondo ciclo (Licei, a norma dell'art. 1 Legge 28 marzo 2003 n. 53), eccezion fatta per il Liceo Musicale, affida addirittura l'insegnamento musicale a insegnanti di Italiano e Arte con la previsione di nuove classi di concorso o, almeno per un primo periodo, con la predisposizione di corsi speciali per l'acquisizione di competenze specifiche per insegnanti già in servizio.

<sup>6</sup> Ssis di Venezia (Consorzio Interateneo con Padova e Verona).

<sup>7</sup> La legislazione relativa alle Ssis (DM 26.05.1998) prevede per l'indirizzo musicale la possibilità di stipulare convenzioni tra università e conservatori. La Ssis del Veneto ha stipulato di recente una convenzione con il conservatorio di Vicenza e di Castelfranco Veneto (TV) che però è rimasta sulla carta.

<sup>8</sup> L'area delle scienze dell'educazione è affidata all'insegnante di pedagogia musicale al quale sono richieste conoscenze pedagogico-psicologico-didattiche generali e disciplinari oltre a competenze relative alla progettazione curricolare, all'improvvisazione, all'analisi, alla didattica strumentale e molto altro ancora.

<sup>9</sup> [www.univirtual.it](http://www.univirtual.it).

<sup>10</sup> Alcune proposte organiche sono venute da un altro documento del DDM-go che prevede l'istituzione di sotto-indirizzi come quello di educatori musicali per l'infanzia e educatori musicali in ambito socio-educativo, Docenti di didattica della musica-gruppo operativo: [www.geocities.com/ddm\\_go](http://www.geocities.com/ddm_go).

## La mia esperienza presso la Ssis

LEO IZZO

Una riflessione sull'efficacia del percorso Ssis e sulla sua spendibilità nell'esperienza reale dell'insegnamento non può che prendere avvio da alcune considerazioni in merito alle riforme legislative in corso. Infatti secondo l'indirizzo tracciato dall'ultima normativa in merito alla formazione degli insegnanti di Musica, in poco tempo dovrebbe mutare radicalmente il panorama nel quale io stesso mi sono venuto a formare come insegnante soltanto tre anni fa, con il probabile accantonamento dell'esperienza della Ssis a indirizzo musicale. L'oggetto di discussione quindi non è un'istituzione da tempo radicata e di cui si prevede il mantenimento a lungo termine, ma al contrario una scuola nata pochi anni fa (è attivo ora il sesto ciclo), la cui struttura interna non è affatto monolitica ma in continua rielaborazione, e di cui già si ipotizza la cessazione. Questo non può che influire sui termini della riflessione e credo quindi che la prima domanda da porsi non sia tanto che cosa migliorare e perfezionare del percorso Ssis, ma piuttosto quali sono i punti di forza della Ssis, quali quei principi fondanti la cui perdita rappresenterebbe un danno per la formazione dei futuri insegnanti. In breve, prima che avvenga una demolizione dell'edificio mi sembra opportuno verificare innanzitutto la solidità delle strutture portanti e solo in secondo momento soffermarsi sulla qualità delle finiture.

La mia riflessione parte quindi da un assunto, ossia un giudizio complessivo. L'istituzione delle scuole di specializzazione per l'insegnamento è nata sotto criteri generali validi per la formazione degli insegnanti di tutte le discipline e classi di concorso e, come specializzato, ritengo che tale model-

lo sia efficace, progettato secondo criteri condivisibili e che risponda, nella sua strutturazione, alle esigenze formative dei futuri insegnanti. Non è certo un sistema perfetto e sono diversi gli ambiti che potrebbero essere rafforzati, o centrati in modo più efficace sulla realtà della scuola di oggi. Tuttavia si tratta, a mio parere, di potenziare e calibrare, in vista della disciplina specifica, un meccanismo che al momento della sua formulazione è stato ben progettato.

Credo che l'istituzione delle Ssis abbia offerto all'educazione musicale un'opportunità importante, rispondendo a due ordini di problemi: il primo di questi riguarda il ruolo dell'educazione musicale nel mondo della scuola e la sua possibilità di dialogo e confronto con le altre aree disciplinari. Si tratta a mio parere di una questione che andrebbe affrontata a monte del dibattito su metodologie, contenuti e obiettivi. Per molti motivi l'educazione musicale a scuola è spesso ancora percepita come una disciplina "altra". Questa alterità deriva talvolta dall'equazione che accosta il concetto di musica a un sapere e – soprattutto – un saper fare poco accessibile ai non specialisti. È vero che la specificità di questa materia, che combina conoscenza, esperienza estetica, abilità performativa, deve essere salvaguardata, tuttavia, per fare un esempio, mi è capitato più volte di dover spiegare a colleghi di altre materie che educazione musicale non significa esclusivamente eseguire dei brani musicali al flauto. Storicamente la motivazione di ciò va cercata in parte nel diverso percorso di formazione degli insegnanti di educazione musicale rispetto alla maggior parte delle altre discipline.

Sarà forse superfluo ricordarlo, ma un altro fattore che contribuisce a orientare la percezione del fenomeno musicale come dimensione "altra" è rappresentato dalla pervasività della comunicazione mass-mediatica, che condiziona fortemente le abitudini di ascolto degli adolescenti. Da un lato l'insegnante può educare a differenti modalità di ascolto, che permettano di avvicinarsi a una musica in quanto oggetto culturale da interrogare, interpretare e comprendere, come avviene parallelamente in ambito artistico e letterario. Dall'altro però egli deve agire con la consapevolezza del radicamento e della complessità dei processi di identificazione e di risonanza emotiva che si instaurano tra gli adolescenti e la musica cosiddetta di consumo, cercando di favorire negli studenti la formazione di una coscienza critica.

Anche alla luce di queste considerazioni, le istituzioni preposte alla formazione degli insegnanti dovrebbero fornire ai futuri docenti di Musica, oltre che i saperi disciplinari e didattici, gli strumenti per interagire con altre materie, per condividere un medesimo linguaggio, nella sempre più spesso invocata unitarietà dei saperi. L'istituzione delle Ssis, ponendo criteri e percorsi formativi validi per tutte le discipline, ha quindi indirettamente risposto a un'esigenza propria dell'educazione musicale.

La condivisione del percorso formativo degli insegnanti è di sicuro il primo fattore indispensabile per una più fruttuosa interrelazione dei saperi e una più integrata collaborazione tra docenti di aree diverse. Il modello Ssis prevede che una parte del percorso sia comune a tutti gli indirizzi. Questo comprende:

- materie comuni a tutti gli indirizzi per l'acquisizione delle necessarie competenze nel campo pedagogico, metodologico-didattico e socio-antropologico;
- materie disciplinari orientate in senso didattico;
- attività laboratoriali di simulazione didattica;

- un articolato percorso di tirocinio osservativo e pratico, durante il quale lo specializzando elabora, realizza (in una classe di scuola secondaria) e discute (in una tesi finale) un proprio progetto didattico;
- un esame concorsuale finale con valore abilitante.

L'istituzione delle Ssis può rappresentare inoltre un passo iniziale per colmare una tradizionale lacuna della formazione musicale, ovvero la separazione dei percorsi che portano all'acquisizione delle competenze relative agli assi della *poiesis* e dell'*episteme*. Si guardi soltanto alle modalità di iscrizione: la possibilità di accedere alla scuola tanto per diplomati al conservatorio quanto per i laureati in Musicologia, ha portato spesso a gruppi compositi, caratterizzati da una notevole eterogeneità di formazione. Lo stesso vale per i docenti di indirizzo, che durante i miei anni di frequenza provenivano sia dal mondo dei conservatori che da quello delle università, con la conseguente coesistenza di modelli, metodologie e saperi differenti e talvolta divergenti. Il rischio più immediato di ciò è la presenza di incongruenze nel percorso formativo, tuttavia se queste rappresentano e rispecchiano un dibattito tutt'ora in corso, sono certo da preferire a una visione dogmatica e unilaterale.

Questa complementarità delle professionalità coinvolte nella docenza della Ssis-Musica dovrebbe rispondere all'esigenza di formare una figura completa di insegnante: che abbia una frequentazione in prima persona con la musica praticata (eseguita, composta, improvvisata) e che possieda (e sia in grado di elaborare) contenuti disciplinari aggiornati e frutto di ricerca scientifica. Come è noto, i luoghi tradizionalmente deputati alla formazione di queste competenze e conoscenze sono nel primo caso i conservatori e nel secondo i corsi di laurea in Musicologia che hanno sede nell'università. Va detto però che la collaborazione tra università e conservatori (che ho potuto constatare nella mia esperienza di specializzando e che viene invocata anche dalle ultime indicazioni mi-

nisteriali) non ha tuttavia una formalizzazione istituzionale e può sensibilmente variare a seconda dell'anno e della sede universitaria.

Sebbene queste siano premesse fondamentali affinché si sviluppi una miglior integrazione tra i vari assi della competenza musicale, nel modello Ssis questo aspetto potrebbe essere consolidato maggiormente. Nel momento in cui il futuro insegnante si troverà a operare confrontandosi con il modello disciplinare previsto dalle indicazioni nazionali, egli dovrà riuscire ad articolare percorsi didattici che attraversino in modo integrato i vari aspetti dell'educazione musicale. Per questo motivo sarebbe necessario che anche nella formazione si prevedesse in modo più strutturato un ambito dove esercitare, attraverso progetti di tipo trasversale, questo tipo di sintesi.

Una volta appurati i punti di forza del modello Ssis, rimane ancora un buon margine di miglioramento per quanto riguarda il delicato passaggio che va dal momento dell'acquisizione dei saperi disciplinari e didattici a quello della loro applicazione nella complessità del contesto scolastico. Il percorso Ssis già affronta questo aspetto attraverso l'esperienza di tirocinio, dove lo specializzando è protagonista di un'attività didattica calata nella realtà della scuola media, sotto la guida sia degli insegnanti accoglienti sia dei cosiddetti supervisori di tirocinio. La scuola secondaria però è una realtà complessa che non si esaurisce nel pur necessario armamentario concettuale della programmazione didattica. Vi è anche un importante aspetto relazionale, un fattore umano che entra in gioco nel momento in cui dalla programmazione o dalla simulazione si passa al contesto classe. Nel percorso Ssis questo aspetto potrebbe sicuramente essere potenziato, migliorando l'anello di congiunzione tra l'ambito della formulazione teorica e quello dell'esperienza dell'insegnamento, dove le strategie comunicative, la costruzione dell'autorevolezza e di un clima favorevole all'apprendimento nella classe, sono aspetti importanti e talvolta

fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi educativi programmati. Le attività di laboratorio, già in parte previste dal modello Ssis, rappresentano una risorsa che andrebbe utilizzata pienamente per colmare questo anello debole nella formazione dell'insegnante, il passaggio dalla riflessione metodologica all'esperienza. È in questo contesto che lo specializzando può sperimentare direttamente le conoscenze acquisite, elaborando percorsi organici e comprensivi che riescano a integrare varie aree della competenza musicale, mettendo in pratica diverse strategie comunicative durante una simulazione didattica e operando una riflessione critica sui problemi metodologici incontrati.

Ho cercato di indicare soprattutto i cardini portanti del modello Ssis, mostrandone i benefici nell'ambito specifico dell'educazione musicale. È auspicabile che in futuro, in occasioni come questa, la riflessione possa continuare, magari per far emergere maggiormente i punti deboli del percorso, le fratture tra la sua elaborazione teorica e la sua applicazione; ciò vorrà dire che si sarà riconosciuta la solidità duratura delle sue fondamenta tanto da poter lavorare per il miglioramento e la maggior efficacia di questo edificio formativo.

#### LIBRI RICEVUTI

- Edwin E. Gordon, *Ascolta tu, Scopri le tue potenzialità musicali*, Curci, 2005, pp. 32, con cd, € 11,00
- A. Apostoli, Edwin E. Gordon, *Ascolta con lui, canta per lui*, Curci, 2005, pp. 56, con cd, € 13,00.
- AA.VV., *Le canzoni di Napoli*, Curci, 2005, pp. 129, € 18,00.
- A. Trebbi, *Contrabbasso mon amour, Nuove lezioni di contrabbasso, 2 voll.*, Curci, 2005, pp. 136 + 32, con 2 cd, € 30,00.
- R. Vinciguerra, *Piano Blues Story, Fiaba musicale afroamericana per pianoforte e voce recitante*, Curci, 2005, pp. 30, € 11,00.
- R. Vinciguerra, *Storia delle note - Il musical, Per orchestra di ragazzi dai 3 ai 6 anni, Partitura, copione, appunti di regia, direzione d'orchestra, scenografia*, Curci, 2005, pp. 156, con cd con parti in pdf, € 21,00.
- C. Norton, *The easy way to improvise*, Boosey&Hawkes, 2005, pp. 136, con cd, € 24,95.

# Documento della Siem sulla riforma dei licei

ANNIBALE REBAUDENGO

*Il documento che qui si riporta solo per sommi capi, è stato elaborato dal direttivo della Siem e può essere letto nella sua interezza su [www.siem-online](http://www.siem-online). Riteniamo comunque opportuno che ne rimanga una sintetica traccia anche su Musica Domani, vista la significatività del tema, anche a riscontro di un tormentato successo, dopo l'uscita della prima bozza del decreto che negava la presenza della musica nei licei, quello musicale a parte. (A.R.)*

Il Consiglio dei ministri ha approvato il 27 maggio 2005 il decreto che detta «le norme generali sul secondo ciclo del sistema educativo».

Per l'istruzione musicale di indirizzo, questo atto legislativo precisa:

- la prosecuzione dell'insegnamento strumentale nelle scuole medie a indirizzo musicale;
- l'attivazione del liceo musicale, in prima applicazione attraverso apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e i conservatori;
- l'impegno a valorizzare i talenti tramite l'attivazione di laboratori musicali nei conservatori.

Negli altri indirizzi liceali, il decreto evidenzia:

- la presenza della musica, in veste di disciplina obbligatoria o opzionale, in tutti gli indirizzi liceali;
- la possibilità di frequentare le lezioni di musica quando essa sia disciplina opzionale (nei licei classico, scientifico, tecnologico) solo qualora non vi sia un «mancato raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti per le attività e insegnamenti obbligatori»;
- la necessità di definire, d'intesa con le università e con le istituzioni dell'AFAM, in riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle competenze necessarie all'accesso ai corsi di istruzione superiore.

La Siem, nel prendere atto positivamente dell'istituzione del segmento liceale musicale e della presenza della musica nei licei di tutti gli indirizzi, evidenzia alcuni problemi che necessitano di chiarimenti solleciti.

L'accenno alla continuità tra l'indirizzo musicale della scuola secondaria di primo grado e il liceo richiede la formulazione di un itinerario complessivo e coerente che abbracci anche il primo ciclo scolastico e il conservatorio; la mancanza degli obiettivi specifici di apprendimento per lo strumento musicale nella scuola secondaria di primo grado di certo non favorisce l'invito alla continuità e alla preparazione degli allievi che accederanno al liceo musicale.

La possibilità, in prima applicazione e in via sperimentale, di formulare convenzioni tra scuole secondarie superiori e conservatori per l'attivazione dei licei musicali non deve esaurire le opzioni di istituzione del nuovo indirizzo liceale (anche considerando la distribuzione disomogenea dell'alta formazione musicale nelle province italiane). Servono per-

tanto indicazioni più puntuali relative all'iter da seguire per consentire alle istituzioni scolastiche di predisporre l'offerta educativa nella direzione del liceo musicale fornendo consulenza, risorse materiali e umane e formazione.

I compiti assegnati dalla recente legislazione ai conservatori appaiono molto onerosi: l'alta formazione musicale deve garantire la prosecuzione dei vecchi ordinamenti, l'insegnamento della fascia post-secondaria (triennio + biennio), l'attivazione di laboratori musicali per la diffusione della cultura musicale e la valorizzazione dei talenti. L'eventuale coinvolgimento sistematico del conservatorio anche nel segmento liceale riproporrebbe l'anomalia, più volte segnalata, di un unico "contenitore indifferenziato" dell'istruzione musicale.

In alcuni indirizzi la musica è presente insieme all'arte (liceo economico) o alla storia dell'arte (liceo delle scienze umane). Tuttavia:

- non sono specificati il rapporto tra le due discipline e la quota oraria a ciascuna destinata, tenendo in considerazione che in alcuni casi, come nel primo biennio e nell'ultimo anno delle scienze umane, sono previste 33 ore annuali, quota minima da riservare a una disciplina;
- occorrerà puntualizzare quale formazione dovrà possedere chi è destinato a insegnare ciascuna delle due discipline.

Nei diversi indirizzi liceali la musica è prevista come materia obbligatoria o opzionale. Questo ci consente di auspicare, nei collegi docenti di tutti i licei italiani, la presenza di musicisti didatticamente formati.

Inoltre:

- andranno chiariti i criteri per la formazione dei gruppi di studenti frequentanti ogni anno l'insegnamento della musica quale materia opzionale;
- occorre esplicitare il rapporto tra il percorso formativo delle discipline opzionali e quello delle discipline obbligatorie;
- si richiede con fermezza l'eliminazione, o quantomeno la sostanziale revisione, dell'ultimo comma dell'articolo 3, che relega la musica, quando opzionale, a una disciplina di secondaria importanza rispetto ad altre prioritarie e ne pregiudica pertanto il valore formativo.

La distinzione tra musica come disciplina obbligatoria e opzionale pone anche la questione se essa debba essere considerata oltre che disciplina formativa, anche insegnamento di indirizzo, quando obbligatoria. In caso affermativo:

- sarebbe opportuno esplicitare la sua funzione sia all'interno del profilo di uscita liceale (facilmente intuibile, ad esempio, nell'indirizzo audiovisivo e multimedia del liceo artistico), sia in relazione alle capacità richieste per l'accesso ai corsi universitari (altrettanto intuibile nel liceo delle scienze umane, propedeutico al corso di laurea di scienze della formazione primaria).

Consiglio direttivo nazionale Siem, 25 giugno 2005