

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 137 dicembre 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
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 2006

Soci ordinari □40,00 – Studenti □28,00 – Soci sostenitori □80,00 – Triennali ordinari e biblioteche □104,00 – Triennali sostenitori □208,00 – Soci giovani □6,00. Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale, Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 – e-mail: siemsegr@libero.it

Iscrizione all'Isme per l'anno 2005

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

Indice

Editoriale

- 3 Rosalba Deriu
Un'avventura straordinaria

Ricerche e problemi

- 4 Lara Corbacchini
Metacognizioni e strategie nella didattica strumentale

Strumenti e tecniche

- 10 Donatella Bartolini
Contro l'immobilismo. Un approccio alla motricità strumentale

Pratiche educative

- 18 Patrizia Angeloni
Musica, emozioni ed educazione: una proposta didattica
26 Elena Indellicati
Dalla propedeutica all'ensemble strumentale

Confronti e dibattiti

- 30 Roberto Agostini (a cura di)
Dal garage al conservatorio. Insegnare la popular music oggi
31 Emilio Galante
Il ruolo dei conservatori tra cultura musicale e mercato del lavoro
33 Emilio Ghezzi
Nuovi linguaggi e tecnologie nell'Altra Formazione Musicale
35 Andrea Carpi
Divulgare la popular music: intavolature, standard, modelli
37 Silvia Martinez
Valorizzare le pratiche musicali: un'esperienza spagnola

Libri e riviste

- 42 Federica Baronti
Proposte di danza per la scuola
[su Perlini-Zambelli, *Danziamo con i suoni*, Mela Music]
43 Luca Marconi, DA NON PERDERE
44 Maurizio Disoteco
Musica e adolescenti: una ricerca e una riflessione pedagogica [su Gasperoni-Marconi-Santoro, *La musica e gli adolescenti*, Edt]
45 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
47 Annibale Rebaudengo, *Imparare la musica suonando assieme* [su G. Spaggiari, *Fare musica insieme n. 2 per gruppi strumentali. Esperienze per interpretare e inventare musica*, Ut Orpheus]

Rubriche

- 9 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Teoria*
16 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *Largo in sol minore* di Antonio Vivaldi di Egidio Pozzi
29 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *La bottega del rumorista*
40 Emanuela Perlini, Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA: *Rhône*
48 Annibale Rebaudengo (a cura di), GIORNALE SIEM: *Un progetto esemplare* di Dario de Cicco

Questo è l'ultimo numero di *Musica Domani* del 2005.

Per ricevere i numeri del prossimo anno vi raccomandiamo di rinnovare il prima possibile la vostra iscrizione alla Siem.

Trovate il modulo per il pagamento della quota con carta di credito a p. 32

Hanno collaborato a questo numero:

- | | |
|---------------------|--|
| Roberto Agostini | docente di Musiche popolari contemporanee all'università di Pisa |
| Roberto Albarea | docente di Pedagogia all'università di Udine |
| Patrizia Angeloni | operatrice musicale, Firenze |
| Federica Baronti | docente di Flauto e operatrice musicale, Firenze |
| Donatella Bartolini | docente di Pedagogia musicale, Modena |
| Francesco Bellomi | docente di Elementi di composizione per Didattica della musica, Milano |
| Andrea Carpi | direttore della rivista <i>Chitarre</i> , musicista, Roma |
| Lara Corbacchini | docente di Pedagogia musicale, Reggio Calabria |
| Rosalba Deriu | docente di Pedagogia musicale, Firenze |
| Maurizio Disoteo | docente di Educazione musicale nella Scuola Europea, Bruxelles |
| Emilio Galante | docente di Flauto, Trento |
| Emilio Ghezzi | direttore del conservatorio di Parma |
| Elena Indelicati | docente di Pianoforte e Propedeutica, Cesena |
| Luca Marconi | docente di Pedagogia musicale, Como |
| Silvia Martinez | etnomusicologa e docente presso l' <i>Escola Superior de Música de Catalunya</i> |
| Susanna Pasticci | ricercatrice all'università di Cassino |
| Emanuela Perlini | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |
| Annibale Rebaudengo | docente di Pianoforte, Milano |
| Arianna Sedioli | operatrice musicale, Ravenna |
| Davide Zambelli | docente di Educazione musicale nella scuola media, Verona |

STUDIO 49

Off-SCHULWERK



*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

Un'avventura straordinaria

Con questo numero termina la mia esperienza a *Musica Domani*.

Dopo quattordici anni di lavoro redazionale – sei in veste di redattrice e otto in quella di direttrice – credo infatti giunto il momento di lasciare ad altri questa rivista che amo molto e a cui ho dedicato impegno e passione. In cambio ne ho ricevuto una grande quantità di stimoli intellettuali e un consistente arricchimento delle mie relazioni umane e professionali. Si è trattato infatti di un'esperienza straordinaria.

Musica Domani ha rappresentato per me non solo un laboratorio prezioso di idee e scambi culturali, un luogo di riflessione, studio e ricerca fra i più interessanti, ma anche un osservatorio privilegiato sulla complessa realtà della didattica musicale italiana: il lavoro redazionale permette infatti di entrare in contatto con molte e diverse situazioni e offre uno spaccato sufficientemente ampio di ciò che si muove nell'ambito della formazione musicale nel nostro paese.

Sono diversi i mutamenti che ho potuto osservare in questo tempo. All'inizio degli anni '90, quando cominciai il mio impegno nella redazione, avevo l'impressione che la realtà didattica italiana fosse caratterizzata da uno squilibrio singolare: da una parte potevo vedere molte esperienze interessanti e valide; dall'altra dovevo prendere atto di una certa difficoltà a documentarle e comunicarle, dunque a rendere disponibile ad altri un patrimonio didattico che pure c'era, ma restava nascosto. Inoltre mi colpiva la carenza di ricerche originali nell'ambito specifico della didattica musicale. Una carenza che influiva negativamente sulla complessiva riflessione didattica italiana, ma ancora più sulla vita della nostra rivista che al tema della ricerca aveva dedicato addirittura un'intera sezione la quale rischiava ogni volta di restare sgurnata.

Mi sembra che in questi quattordici anni questa realtà si sia in parte modificata, grazie alla concomitanza di diversi fattori: fra i tanti che meriterebbero di essere menzionati, vorrei citare solo l'ultimo in ordine di apparizione e il più controverso, e cioè la nascita delle SSIS-musica e la conseguente crescita di interesse nei confronti della didattica musicale da parte delle università. Il dibattito ne è stato smosso e alimentato, anche con toni a volte troppo veementi e accalorati, stimolando ciascuno a meglio motivare e articolare le proprie posizioni e generando un fervore intellettuale che, se non si arenerà nella polemica sterile e autoreferenziale, non potrà che giovare alla didattica musicale italiana.

ROSALBA DERIU

Sono sicura che *Musica Domani* continuerà a incoraggiare e testimoniare il dibattito, tenendo vivo l'interesse nei confronti dei temi della pedagogia musicale e facendosi portabandiera di uno spirito di confronto e dialogo fra i diversi luoghi della didattica italiana: scuole, università, conservatori.

Voglio infine ricordare tutti coloro che hanno reso possibile e che hanno condiviso questa mia esperienza.

Un grazie innanzitutto al direttivo che nel 1992 ebbe fiducia in me e mi propose di entrare nella redazione della rivista: il direttivo di allora sapeva molto bene che non avevo alcuna esperienza in questo ambito, ma ritenne comunque di offrirmi questa possibilità. Fu una grande apertura di credito nei miei confronti di cui sono davvero molto grata. E grazie anche al direttivo che nel '99 mi propose la direzione della rivista, confermandomi fiducia e stima.

Ho uno straordinario debito di riconoscenza nei confronti di Maurizio Della Casa, al cui fianco mi sono trovata, intimidita e inesperta, nel '92 e da cui ho imparato prima il mestiere di redattore e poi quello di direttore, in sei anni di lavoro magnifici e incredibilmente fruttuosi: il rapporto professionale e umano che si è instaurato fra noi sarebbe valso da solo l'intera esperienza.

Un'esperienza nella quale la presenza di Davide Zambelli e Franca Mazzoli, miei compagni di redazione per tutti questi anni, è stata fondamentale e professionalmente preziosa oltre che capace di rendere gradevole e divertente un lavoro che ha anche aspetti duri e faticosi: devo alla loro competenza e abilità, ma anche all'affetto e alla complicità di cui mi hanno sempre circondato, il clima produttivo e sereno delle riunioni di redazione che ci ha consentito di uscire anche dalle situazioni più difficili.

Grazie anche ai collaboratori fissi della rivista, una risorsa particolarmente apprezzata, e, in specifico, a Francesco Bellomi che per due anni ha anche partecipato al lavoro redazionale. Questo ultimo anno ho condiviso l'esperienza di *Musica Domani* con Luca Marconi, Luca Bertazzoni e Mariateresa Lietti. Nelle loro mani lascio la rivista, sicura che sapranno gestirla nel migliore dei modi. A loro vanno i miei più calorosi auguri di buon lavoro.

Ai lettori di questi anni un sincero ringraziamento per avermi seguito in quella che per me è stata una affascinante e singolare avventura.

Metacognizione e strategie nella didattica strumentale

Analizzando i processi cognitivi dell'apprendimento strumentale, emerge che solo da uno studio consapevole e diversificato nelle sue strategie può derivare un miglioramento della performance musicale. Lo sviluppo delle risorse metacognitive si dimostra dunque obiettivo essenziale del percorso didattico.

LARA CORBACCHINI

Consistenti studi (Gabrielsson 1999, 2003; AA.VV. 2004) mostrano come le *performances* musicali di alto livello siano connesse a un lungo e costante percorso di studio ed esercizio (*practice*). Viene ipotizzata la necessità di 16 anni di idonea preparazione per giungere all'eccellenza, prevedendo 25 ore di pratica settimanale durante l'adolescenza incrementabili con l'età fino a 50 (Sosniak 1985; Ericsson e altri 1993; Hallam 1998; Davidson e altri 1996).

Tuttavia la quantità dell'esercizio, per quanto rilevante, non è sufficiente a garantire il raggiungimento di abilità eccellenti (Tafuri 2002; Sloboda 2002; Corbacchini 2002a, 2002b). L'attuale modello multidimensionale dell'apprendimento sottolinea efficacemente come più fattori, fra loro connessi e dipendenti, contribuiscano al conseguimento dei diversi livelli di competenza (Hallam 1997c). Solo l'interazione duttile e reciproca fra numerosi elementi può assumere un ruolo predittivo e giustificativo nei confronti dei risultati.

Tale relazione stabilisce in maniera plastica, proiettiva e retroattiva, fra le caratteristiche dello studente – livello di competenza, personalità, stile di apprendimento, motivazione (Corbacchini 2004) – la specificità dell'ambiente di apprendimento (peculiarità dell'insegnante, strategie, interventi e metodi d'insegnamento, ambiente familiare), le caratteristiche del compito (tipo di repertorio, natura dell'esercizio richiesto), il processo di studio (strategie coinvolte) e i risultati dell'apprendimento (qualità della *performance*, esiti affettivi).

In tale modello complesso l'attenzione passa dalla quantità dell'esercizio alla sua qualità: solo uno studio consapevole (*deliberate practice*), caratterizzato sia dalla comprensione dei processi cognitivi sollecitati, sia da un'organizzazione strategica delle risorse personali (affettive e cognitive) e degli obiettivi, può condurre a eccellenti prestazioni (Ericsson 1997; Ericsson e altri 1993; Krampe 1997; Lehmann 1997; Lehmann e Ericsson 1997).

Siffatto modello specifico si inserisce nella generale visione cognitivista dell'apprendimento (Antonietti 1999), concepito non più come una mera acquisizione di conoscenze e abitudini (modello semplificato comportamentista) bensì come un articolato processo di *problem solving*, in cui un ruolo centrale è assunto dalle metacognizioni.¹ Esse consentono infatti di pianificare proficuamente le attività cognitive elementari (ricordare, riprodurre, memorizzare informazioni o comportamenti ecc.) agendo in modo duplice sull'acquisizione della conoscenza: direttamente, selezionando, organizzando e integrando le informazioni sul compito da eseguire (strategie primarie); indirettamente, attivando efficaci condotte (strategie di supporto) per il mantenimento della concentrazione, il controllo dell'ansia, il consolidamento della motivazione e l'utilizzo efficiente del tempo (Danserau 1985, Nielsen 1999).

Basandosi su questa prospettiva teorica, qualunque fondato processo formativo, incluso quello strumentale, dovrebbe essere focalizzato sulla capacità dell'allievo di gestire autonomamente il processo di apprendimento, facendo ricorso a un repertorio consolidato di strategie e metacognizioni (studio consapevole), piuttosto che sui risultati materiali dell'apprendimento (esecuzione di un determinato brano secondo specifici *standards*). Imparando a imparare, l'allievo si porrebbe come regista autonomo e consapevole della propria formazione, condizione imprescindibile per uno sviluppo personale e professionale gratificante.

Come studiano i musicisti migliori?

Grazie al consolidamento nella psicologia della musica del paradigma cognitivista e alla semplificazione delle tecniche di registrazione audio-video, negli ultimi venti anni la ricerca ha prodotto consistenti dati sperimentali sulle pratiche di studio più diffuse in ambito strumentale.

Particolare interesse, per le feconde implicazioni educative, ricoprono le ricerche effettuate sul modo di strutturare lo studio messo in atto dai professionisti eccellenti in vista di prove pubbliche. Analizzando i dati comportamentali ottenuti mediante la documentazione (audio-video) delle sessioni di studio dei musicisti, oppure i resoconti verbali prodotti dagli stessi sulle metacognizioni attivate, simili indagini individuano le strategie sottese a un esercizio proficuo.

I migliori musicisti rivelano una conoscenza estensiva dei differenti problemi tecnici (legati all'esecuzione corretta delle note), interpretativi (connessi a fraseggio, dinamica e tempo) e relativi all'espressività emozionale. Durante le prime fasi di studio l'attenzione è impegnata nella risoluzione parallela dei tre tipi di difficoltà; nelle successive sessioni i primi due tipi di problematiche vengono compresi nella ricerca espressiva (Chaffin e Imreh 1994, 2001).

In tutti i periodi di preparazione i professionisti mostrano un ampio uso di competenze metacognitive primarie e secondarie. Le primarie si possono distinguere in tre categorie, relativamente all'attività regolata: per selezionare le informazioni rilevanti sul compito da svolgere; per organizzare i dati coerentemente; per integrare le nuove conoscenze con quelle pregresse (Nielsen 1999).

Analizzare visivamente lo spartito, suonare larghe sezioni in un tempo vicino a quello finale rappresentano esempi del primo tipo. Invece strategie per l'organizzazione sono sezionare le parti in più segmenti; suonarli più volte in tempi differenti con l'eventuale ausilio del metronomo; variarne sistematicamente la struttura ritmica; sviluppare esercizi basati sulle difficoltà del brano; segnare la partitura ecc. Per integrare le informazioni con le precedenti conoscenze è efficace un allenamento mentale finalizzato al consolidamento di una complessiva rappresentazione auditiva, visiva e cinestetica del brano (Ross 1985). A tal fine risulta proficuo ripercorrere i suoni del brano solo mentalmente; ascoltare altre registrazioni; suonare cantando espressivamente; riesaminare con "l'occhio della mente" lo spartito (senza averlo di fronte); rieseguire alcuni passi senza lo strumento compiendo comunque i movimenti previsti; risuonare il brano eseguendo i movimenti solo interiormente (allenamento ideo-motorio); individuare analiticamente somiglianze e differenze fra passi simili.

Gli strumentisti eccellenti mostrano inoltre un ampio panorama di strategie di supporto. Esse consentono di attivare e mantenere alti livelli di attenzione e motivazione (Hallam 2001), di controllare l'ansia in vista dei concerti (Wilson e Roland 2002) e di utilizzare efficientemente il tempo a disposizione per lo studio. In merito a quest'ultimo obiettivo, gran parte dei professionisti sono caratterizzati da una significativa capacità organizzativa (Hallam 1995, 2001). Infatti essi ottimizzano il rapporto tempo/risultati quotidianamente (alta organizzazione) o in vista di particolari scadenze (moderata organizzazione); ciò avviene specificando gli obiettivi della pratica, dando un ordine coerente ai diversi esercizi, prevedendo un pia-

no di lavoro sistematico con sessioni di studio distribuite (Hallam 2001; Rubin-Rabson 1940a; Oxendine 1984). I risultati di tali strategie non si limitano a rendere efficienti i diversi momenti della preparazione, ma influenzano anche le condizioni della conseguente *performance* pubblica. Infatti coloro che organizzano accuratamente lo studio mantengono facilmente alti livelli di concentrazione durante i concerti ma, di contro, sembrano più inclini a raggiungere notevoli gradi di nervosismo.

Comparando i dati rilevati nei musicisti professionisti, negli studenti più avanzati e nei principianti emerge che gli ultimi due gruppi riportano rispettivamente moderati e bassi livelli di organizzazione nella preparazione di una prova (esame o saggio). In particolare gli esordienti non sono in grado di pianificare lo studio, non orientano la pratica a specifici obiettivi, sprecano il tempo affrontando elementi inutili, suonano solo se viene loro ricordato (Hallam 1997b, 2001).

Un'altra capacità essenziale per la carriera strumentale è quella mnemonica. Nonostante la sua centralità nel percorso formativo professionale, solo recentemente – a seguito della rivoluzione cognitivista – e in modo limitato, la ricerca si è dedicata all'indagine delle strategie coinvolte in questa abilità (Aiello e Willamon 2002; Rapetti 2002). Costituiscono quindi un'eccezione gli studi precursori di Rubin-Rabson (Hallam 1997a e relativi riferimenti). Essi suggeriscono come i pianisti con difficoltà nel suonare a memoria possano trarre giovamento da un'analisi del brano precedente all'esercizio strumentale; da uno studio distribuito gradualmente nel tempo; da una pratica a mani separate; da un allenamento mentale oltre che fisico; dal procedere per piccole sezioni.

Indagando i processi messi in atto dai musicisti (studenti e professionisti), Hallam (1997a) individua due diversi approcci alla memorizzazione, equamente diffusi: uno basato su processi automatizzati, l'altro fondato sull'analisi cognitiva. Il primo prevede l'acquisizione del brano senza consapevolezza durante le fasi di studio. Se in quest'ambito la memorizzazione risulta incompleta, si prevedono ripetizioni di brevi sezioni, integrabili fra loro sino a completamento del pezzo. Al secondo modello appartengono coloro che invece si basano su un'analisi accurata del brano; la struttura individuata fornisce una cornice in cui organizzare i dettagli musicali appresi automaticamente.

Utilizzando prevalentemente il primo modello, i principianti, gli studenti avanzati e alcuni professionisti acquisiscono il brano attraverso una codificazione multipla: essi attivano infatti parallelamente processi di memoria visuale, cinestetica e uditiva. Tuttavia in vista di una esecuzione in pubblico, per controllare l'ansia derivante, ricorrono a consapevoli condotte analitiche, giudicate più affidabili; esse consentono infatti di razionalizzare e controllare la *performance* derivante dalle diverse forme di memorizzazione. In generale il ricorso a queste ultime è proporzionale al livello di competenza raggiunto e alla complessità del brano da studiare.

Stili cognitivi e apprendimento musicale

Una prospettiva complessiva sulle differenti strategie individuali attivate nell'apprendimento strumentale è offerta dal quadro elaborato da Hallam (1995). Riferendosi a modelli generali (Pask 1976), la ricercatrice inglese propone un paradigma in grado di classificare organicamente i diversi stili cognitivi² caratterizzanti l'apprendimento musicale. Similmente a quanto proposto da Miklazewski (1995), si delineano tre tendenze: analitico-olistica, seriale-intuitiva e versatile.

Gli individui caratterizzati dal primo stile cognitivo, dovendo affrontare lo studio di un nuovo brano, procedono con una lettura complessiva, stabilendo il tempo da adottare e individuando i passi da studiare dettagliatamente. Relativamente alla risoluzione dei problemi espressivi, mostrano un apprendimento basato sulla comprensione (*comprehension learning*): per stabilire una linea interpretativa procedono a un'analisi accurata, utilizzano analogie e metafore – collegando idee provenienti da ambiti diversi – e ricorrono a numerosi ascolti di opere affini (del medesimo autore o dello stesso periodo). Questo modo di procedere dal generale al particolare, dall'alto verso il basso, distingue il loro approccio all'opera segnatamente analitico.

Caratterizzati da un apprendimento basato sulle operazioni (*operation learning*) i musicisti della seconda categoria affrontano un nuovo pezzo procedendo battuta per battuta, o rigo per rigo, esaminando immediatamente i compiti tecnici. Con un percorso dal basso verso l'alto, il loro progetto interpretativo si sviluppa gradualmente e in modo intuitivo durante le fasi seriali del lavoro tecnico, rifuggendo da qualunque approccio analitico.

I musicisti con un profilo versatile utilizzano intercambiabilmente strategie sia olistiche, sia seriali caratterizzanti rispettivamente i due precedenti stili.³

Mettendo in relazione il livello di sviluppo intellettuale raggiunto con lo stile d'apprendimento individuale si nota che, contrariamente a quanto avviene in altri domini di studio, i gradi più alti di autonomia intellettuale sono raggiunti dagli ultimi due profili presentati. I musicisti appartenenti a queste categorie sono in grado di compiere responsabilmente e coscientemente scelte interpretative, mostrando anche in molti casi uno stile esecutivo personale.

Insegnare a imparare fra possibilità e realtà

Un'indagine, compiuta su un campione di 94 insegnanti americani operanti nei diversi livelli della formazione strumentale, apre una finestra sulla rilevanza attribuita nella prassi didattica alle strategie di studio (Barry e McArthur 1994). Gran parte dei docenti (84%) dichiara di sottolineare costantemente durante le lezioni l'importanza di specifiche modalità di studio, incoraggiando determinate condotte e fornendo dettagliate istruzioni su come esercitarsi. Sembra però che i suggerimenti per una pratica strutturata

non siano consistenti con i dati derivanti dalla ricerca. In particolare alcune caratteristiche essenziali allo studio efficiente come l'allenamento mentale, la definizione degli obiettivi, la supervisione dei familiari durante l'esercizio dei più piccoli, il frazionamento in piccole sessioni dello studio settimanale, l'ascolto di incisioni dei brani, non sono sufficientemente incoraggiate.

Si evidenzia così come nella prassi, pur essendo diffusa la consapevolezza dell'importanza delle strategie, non sia altrettanto comune la capacità di formulare e organizzare modelli di studio scientificamente fondati.

Inoltre, analizzando la prospettiva degli studenti, sembra che gli sforzi dei maestri per suggerire condotte proficue non vengano adeguatamente recepiti. Riferendoci a una ricerca sugli studenti dell'alta formazione musicale in Norvegia (Jørgensen 2000), il 40% del campione sottolinea come gli insegnanti enfatizzino “poco” o “per niente” l'importanza delle metacognizioni; emerge quindi un sensibile distacco fra la prospettiva dell'insegnante e quella, non banalmente reciproca e speculare, del discente.

Dati più ottimistici sulla possibilità di “insegnare ad apprendere” ci vengono da una ricerca interessante, seppur quantitativamente limitata, effettuata con studenti di strumenti a fiato di età compresa fra 8 e 14 anni (da Costa 1999). I giovani allievi sono stati invitati a seguire durante le loro sessioni di studio una fra due distinte serie di strategie, per un periodo di cinque settimane. Essi potevano avvalersi di un modello basato sulla divisione del brano in frasi da ripetere semplicemente per diverse volte; oppure di uno in cui potevano scegliere consapevolmente fra diverse opzioni per la ripetizione (ad esempio suona la frase in *crescendo*, prova differenti ritmi, suona *pianissimo*). Tutte le istruzioni di studio erano presentate dettagliatamente per iscritto e corredate da materiali didattici (schede, carte da colorare, simboli). I risultati della ricerca evidenziano significativamente come al termine della sperimentazione i giovani strumentisti dichiarino di essere diventati capace di imparare più velocemente del solito (81%); di suonare più fluentemente (81%); di aver passato più tempo del solito a esercitarsi (57%); di aver imparato alcuni proficui modi di studiare (79%); di aver raccolto l'approvazione degli insegnanti (54%); di essersi divertiti di più nello studiare (57%); di gradire per il futuro ulteriori materiali per strutturare lo studio (100%).

La sfida della didattica

In sintesi, feconde implicazioni per l'organizzazione di un efficace modello di insegnamento strumentale derivano dalla ricerca sull'apprendimento generale e specifico. Nel complesso emerge come l'interesse didattico dovrebbe significativamente spostarsi dal prodotto dell'apprendimento ai processi superiori di apprendimento necessari a divenire consapevoli produttori di conoscenza musicale.

Negli ultimi venti anni la psicologia della musica ha verificato, con approccio sperimentale, l'efficienza di numerose e diversificate strategie per i principali compiti: affrontare un nuovo brano, interpretarlo, memorizzarlo, suonarlo in pubblico. Attuale sfida della didattica è quella di accogliere operativamente i risultati della ricerca, formulando concreti percorsi di apprendimento per imparare a imparare. Grazie a uno specifico *curriculum* per la pianificazione, la conduzione e la valutazione dello studio, l'allievo potrebbe così tendere a strutturare lo studio quotidiano come una sorta di efficace e costante auto-insegnamento (*self-teaching*, Jørgensen 1997 citato in Hallam 1997b) fra una lezione e l'altra.

Siffatte proposte devono ovviamente essere calibrate sull'età degli allievi. Più giovani essi sono, maggiore deve essere la supervisione costante e accurata dell'insegnante. Infatti gli strumentisti più piccoli, pur essendo consapevoli dell'efficacia di specifiche strategie, non sono in grado di adottarle spontaneamente (*deficiency production*, deficienza nella produzione); necessitano quindi di dettagliate istruzioni e di accattivanti supporti didattici per metterle in atto durante lo studio autonomo.

Crescendo il livello di competenza, è invece essenziale creare specifici momenti dedicati alla sperimentazione di determinate strategie e a un costante *feedback* sui risultati della loro applicazione durante l'esercizio a casa. A tal proposito una ricerca sull'interazione insegnante-allievo (Barry 2000) rivela come le abitudini di studio siano scarsamente influenzate dai suggerimenti del maestro, ma vengano significativamente condizionate dallo stile dell'insegnamento. Quello che il docente fa realmente durante la lezione (dimostrare praticamente l'efficienza di una determinata strategia o invitare l'allievo a sperimentarla seduta stante) ha un'influenza decisiva rispetto a ciò che semplicemente può dire.

Volendo focalizzare i punti cardine di un percorso di apprendimento/insegnamento finalizzato al consolidamento delle competenze strategiche – sia orientate al compito, sia alla persona – si può richiamare l'attenzione sui seguenti obiettivi:

- essere consapevoli della dimensione metacognitiva. Conoscere, comprendere, saper intervenire sui meccanismi regolanti i processi mentali (cognitivi, motivazionali e affettivi) e fisici coinvolti nello studio strumentale;
- sviluppare o consolidare uno stile di apprendimento analitico/olistico o versatile incrementando le seguenti condotte: a) strutturare l'esercizio a casa sistematicamente: lo studio è più proficuo quando le sessioni sono brevi, distribuite e gli obiettivi esplicitati; b) analizzare la struttura, l'armonia, il fraseggio, la dinamica di un nuovo brano prima di cominciare a suonarlo; c) ascoltare incisioni del brano da studiare, o di altri brani dello stesso autore o del medesimo periodo; d) impegnarsi nello studio mentale in combinazione con quello fisico; e) utilizzare una codifica multipla per la memorizzazione, richiamabile strategicamente;

- valutare la relazione fra il tempo, le modalità di studio e i risultati ottenuti.

Le competenze metacognitive e strategiche costituiscono dunque la chiave di volta per un percorso di formazione strumentale significativamente appagante. Tali capacità – grazie a una costante interrelazione, diretta o mediata, con gli altri fattori dell'apprendimento – sono in grado di modificarlo positivamente nella sua complessità. Non solo esse permettono, con effetto proiettivo, di ottimizzare i risultati musicali del percorso formativo, ma più essenzialmente consentono, con gesto retroattivo, di consolidare l'autostima e la motivazione dell'allievo, generando un processo circolare di gratificante coinvolgimento nell'apprendimento.

Note

¹ Secondo tale paradigma, si possono individuare nella mente due livelli di contenuti e processi. Nel primo livello, quello della cognizione, si collocano le rappresentazioni e le operazioni che consentono a un individuo di svolgere le funzioni di memorizzare, immaginare, dedurre, valutare ecc.; esse permettono di elaborare le informazioni, percettive o concettuali, derivanti dal mondo esterno. Nel livello ulteriore, quello della metacognizione (dal greco *metá* = sopra) si svolgono invece quei processi legati alla consapevolezza e alla conoscenza delle attività del piano inferiore; esse non sono rivolte a realtà esterne bensì alla stessa elaborazione mentale. Nell'ambito di tali funzioni si possono sinteticamente distinguere tre diversi ambiti di competenza: la consapevolezza di quanto avviene nella mente; l'insieme delle conoscenze, o delle credenze, sul suo funzionamento; la capacità di dirigere, modificare, pianificare i propri processi (le strategie propriamente dette).

² Lo stile cognitivo designa il modo prevalente di un individuo di elaborare le informazioni nell'ambito della percezione, della memoria o del pensiero. Nel complesso si tratta di un orientamento della persona spontaneo e originale, finalizzato a strutturare il materiale da apprendere; da esso dipendono quindi le differenze individuali nelle strategie attivate.

³ Facendo emergere un vastissimo campo d'indagine, ancora quasi del tutto inesplorato, si ipotizzano articolate connessioni anche fra genere, stile cognitivo e caratteristiche dell'apprendimento (Barry 1992). In particolare sembra che soggetti maschi, con uno stile cognitivo campo-dipendente (vedi oltre) incontrino maggiori difficoltà nell'accuratezza ritmica, superabili brillantemente con un idoneo approccio strategico. (Dovendo categorizzare degli stimoli, gli individui hanno una diversa propensione a lasciarsi influenzare dalla struttura del contesto in cui sono inseriti tali elementi. I campo-indipendenti hanno la tendenza ad articolare il proprio campo percettivo e cognitivo nelle sue parti, prescindendo dalle caratteristiche dell'insieme. I campo-dipendenti invece hanno una rappresentazione dell'ambiente più indifferenziata, trovando difficoltà a individuarvi elementi non immediatamente evidenti).

Bibliografia

- AA.VV., 2004, *Psychology of Music, Special issue. Mapping musical education research – international perspectives*, 32.
- AIELLO R., WILLAMON A., 2002, "Memory", in PARNCUTT R., MCPHERSON G.E. (a cura di), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, New York, pp. 167-181.

- ANTONIETTI A., 1999, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, Strategie ed ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia.
- BARRY N., 1992, "The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance", in *Psychology of Music*, 20, pp. 112-123.
- BARRY N.H., 2000, "Behind closed doors: What really goes on in the practice room", Paper presented at the meeting of Southern chapter of College Music Society, Lafayette.
- BARRY N.H., HALLAM S., 2002, "Practice", in PARNCUTT R., MCPHERSON G.E. (a cura di), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, New York, pp. 151-165.
- BARRY N.H., MCARTHUR V., 1994, "Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers", in *Psychology of Music*, 22, pp. 44-55.
- CHAFFIN R., IMREH G.A., 1994, "Memorizing for piano performance: A case study of expert memory", Paper presented at the 3rd Practical Aspects of Memory Conference at the University Maryland, Washington DC, July/August.
- CHAFFIN R., IMREH G.A., 2001, "A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice", in *Psychology of Music*, 29, pp. 39-69.
- CORBACCHINI L., 2004, "Il ruolo della motivazione nell'apprendimento strumentale", in *Musica Domani*, 133, pp. 3-9.
- CORBACCHINI L., 2002a, "Musicisti si nasce o si diventa? Parte prima", in *4e40*, 7, 2, pp. 13-18.
- CORBACCHINI L., 2002b, "Musicisti si nasce o si diventa? Parte seconda", in *4e40*, 7, 2, pp. 13-18.
- DA COSTA D., 1999, "An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: two methods of approach", in *British Journal of Music Education*, 16, pp. 65-77.
- DANSERAU D.F., 1985, "Learning strategy research", in SEGAL J. W., CHIPMAN S. F., GLASER R. (a cura di), *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research*, Erlbaum, New Jersey, pp. 209-239.
- DAVIDSON J.W., HOWE M.J.A., MOORE D.G., SLOBODA J.A., 1996, "The role of parental influences in the development of musical performance", in *British Journal of Developmental Psychology*, 14, pp. 399-412.
- ERICSSON K.A., 1997, "Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview", in JØRGENSEN H., LEHMANN A.C. (a cura di), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Norges Musikkhøgskole, Oslo, pp. 9-51.
- ERICSSON K.A., KRAMPE R.T.H., TESCH-RÖMER C., 1993, "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance", in *Psychological Review*, n. 100, pp. 363-406.
- GABRIELSSON A., 1999, "The Performance of Music", in DEUTSCH D., *The Psychology of Music*, (2^a ed.), Academic Press, San Diego, pp. 501-602.
- GABRIELSSON A., 2003, "Music performance research at the millennium", in *Psychology of Music*, 31, pp. 221-272.
- HALLAM S., 1995, "Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music", in *Psychology of Music*, 23, pp. 111-128.
- HALLAM S., 1997a, "The development of memorisation strategies in musicians: implication for education", in *British Journal of Music Education*, 14, pp. 87-97.
- HALLAM S., 1997b, "Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education", in JØRGENSEN H., LEHMANN A.C. (a cura di), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental and Music Practice*, Norges Musikkhøgskole, Oslo, pp. 89-108.
- HALLAM S., 1997c, "What do we know about practising? Toward a model synthesizing the research literature", in JØRGENSEN H., LEHMANN A.C. (a cura di), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, Norges Musikkhøgskole, Oslo, pp. 179-231.
- HALLAM S., 1998, *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*, Heinemann, Oxford.
- HALLAM S., 2001, "The development of metacognition in musicians: Implications for education", in *British Journal of Music Education*, 18, pp. 27-39.
- JØRGENSEN H., 1997, "Teaching/learning strategies in instrumental practice", in TAYLOR J.A. (a cura di), *Transatlantic roads of music education: World views. Centre for Music Research*, Florida State University, Tallahassee, pp. 47-51.
- JØRGENSEN H., 2000, "Student learning in higher instrumental education: who is responsible?", in *British Journal of Music Education*, 17, pp. 67-77.
- KRAMPE R.T., 1997, "Age-related changes in practice activities and their relation to musical performance skills", in JØRGENSEN H., LEHMANN A. C. (a cura di), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental and Music Practice*, Norges Musikkhøgskole, Oslo, pp. 165-178.
- LEHMANN A., 1997, "The acquisition of expertise in music: Efficiency of deliberate practice as a moderating variable in accounting for sub-expert performance", in DELIÈGE I., SLOBODA J.A. (a cura di), *Perception and Cognition of Music*, Psychology Press, Hove, pp. 161-187.
- LEHMANN A., ERICSSON K.A., 1993, "Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students", in *Psychomusicology*, 12, pp. 182-195.
- MIKLAZEWSKI K., 1995, "Individual differences in preparing a musical composition for music public performance", in MANTUREZWSKA M., MIKLASZESKI K., BIALKOWSKI A. (a cura di), *Psychology of Music Today*, Frederic Chopin Academy of Music, Varsavia, pp. 138-147.
- NIELSEN S.G., 1999, "Learning strategies in instrumental music practice", in *British Journal of Music Education*, 16, pp. 275-291.
- OXENDINE J.B., 1984, *Psychology of motor learning*, (2^a ed.), Appleton-Century-Crofts, New York.
- PASK G., 1976, "Styles and strategies of learning", in *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148.
- PARNCUTT R., MCPHERSON G. E. (a cura di), 2002, *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, New York, pp. 47-61.
- RAPETTI M., 2002, "Le molte dimensioni della memoria del musicista", in *Musica Domani*, 123, pp. 3-9.
- ROSS S.L., 1985, "The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonist", in *Journal of Research in Music Education*, 33, pp. 221-230.
- RUBIN-RABSON G., 1940, "Studies in the psychology of memorizing piano music: II. A comparison of massed and distributed practice", in *Journal of Educational Psychology*, 31, pp. 270-284.
- SLOBODA J.A., 2002, "Doti musicali ed innatismo", in *Enciclopedia della musica*, volume II, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 507-529.
- SOSNIAK L.A., 1985, "Learning to be a concert pianist", in B.S. Bloom (a cura di), *Developing talent in young people*, Ballantine, New York.
- TAFURI J., 2002, "Doti musicali e problemi educativi", in *Enciclopedia della musica*, volume II, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 530-551.
- WILSON G.D., ROLAND D., 2002, "Performance anxiety", in PARNCUTT R., MCPHERSON G.E. (a cura di), *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*, Oxford, New York, pp. 47-61.

FRANCESCO BELLOMI

Nella maggioranza dei casi, non solo musicali, la teoria è una elaborazione successiva alla pratica. La teoria dei modi è apparsa dopo che il repertorio modale si era ampiamente consolidato, così come la teoria dell'armonia funzionale che appare quando il repertorio tonale sembra essere arrivato al suo capolinea. Perfino il «metodo per comporre con i dodici suoni in relazione fra loro» (la dodecafonia) appare chiaro e definito nella testa di Schoenberg dopo che di fatto lo ha già utilizzato, in forme più o meno embrionali, in alcuni suoi pezzi. Però, una volta nata, la teoria, comincia ad avere una vita autonoma, che cresce e si sviluppa, in qualche caso, in modo non più strettamente correlato alla pratica a cui si riferisce. In alcuni casi questo sviluppo autonomo della teoria porta a risultati assai fecondi dal punto di vista pratico. Ad esempio tutta la teoria della retorica musicale cominciò a svilupparsi a partire da una data assolutamente precisa: il 1416, anno di riscoperta del testo dell'*Institutio Oratoria* di Quintiliano. Le centinaia di trattati di retorica musicale apparsi nei secoli successivi hanno pesato in maniera enorme sulla pratica musicale e fornito una sorta di codice di comunicazione musicale che è rimasto attivo e condiviso per un lunghissimo periodo.

Un caso non musicale assai noto di questa situazione è l'elaborazione della tavola periodica degli elementi da parte di Mendeleev. Come sappiamo Mendeleev lasciò molti spazi vuoti nella sua tavola riservandoli a elementi «attualmente sconosciuti». Solo successivamente furono scoperti e isolati – dimostrandone l'esistenza ipotizzata con assoluta precisione da Mendeleev – il gallio, lo scandio, il germanio e poi l'elio, il neon, il cripton, lo xenon ecc.

Qualche volta invece succede esattamente il contrario: la teoria si cristallizza, si irrigidisce, invecchia e finisce per non corrispondere più alla realtà alla quale fa riferimento. È con una vera fitta al cuore che apro uno dopo l'altro i tanti manuali di teoria musicale oggi in uso e vedo che troppo spesso raccontano delle verità parziali, delle mezze bugie.

Abbellimenti: è mai possibile far credere lo studente che gli abbellimenti si risolvano solo come è scritto nel libro di teoria? Un mordente, un trillo, perfino l'acciaccatura prevedono una tale varietà di realizzazioni, a seconda del periodo storico, della zona geografica e

talvolta dello strumento utilizzato, che non basterebbe un intero libro a contenere tutte le possibili soluzioni. Certo non si può pretendere che lo studente le conosca tutte ma si può ragionevolmente pretendere che sappia che gli abbellimenti di Bach sono in parte diversi da quelli di Mozart e ancora diversi da quelli di Brahms. Si può costruire una consapevolezza del campo di possibilità che con il tempo verrà riempita di conoscenze precise. Ogni argomento di teoria musicale viene presentato con una schematizzazione così rigida da lasciar fuori un sacco di casi particolari che fanno parte della pratica della musica che ascoltiamo e suoniamo tutti i giorni. Qualche esempio.

Intervalli: è vero che nel sistema tonale possiamo classificare anche l'unisono più che eccedente (*do* bemolle – *do* diesis) ma è anche vero che in tutto il repertorio atonale e seriale questo intervallo è considerato una semplice seconda maggiore, qualunque sia il modo in cui viene scritto.

Consonanza e dissonanza: Hindemith non la pensava affatto come i nostri libri di teoria. E l'intervallo armonico di quarta giusta, così dissonante per le orecchie dell'Ottocento mandava in estasi i nostri antenati dei primi decenni della polifonia.

Tempi semplici e tempi composti e relativi accenti: possibile che parlare di misura, tempo e prolazione per le indicazioni di misura che sono state usate almeno fino a Bach, sia considerato ancora una cosa di livello universitario? Non si pretende di dare la soluzione di tutti gli infiniti problemi di tactus e di notazione mensurale ma almeno di far capire come mai a volte Frescobaldi mette fra due stanghette di battuta quattro semiminime, a volte otto, e questo *non è un errore*.

Semitono diatonico e semitono cromatico: possibile che ci sia ancora qualcuno che crede alla favoletta che il clavicembalo ben temperato sancì la perfetta uguaglianza di tutti i semitoni in modo da poter suonare in tutte le tonalità quando tutti i trattati di accordature di organi e clavicembali raccontano tutt'altro? L'accordatura temperata non è l'unica possibilità; proviamo a usare e conoscere anche le altre?

Corona o punto coronato: al tempo di Haendel voleva dire: improvvisa. Perché nessuno lo dice?

Domanda: la teoria musicale è una storia meravigliosa, affascinante, entusiasmante. Ci sarà mai qualcuno capace di raccontarla, anche ai principianti, senza usare l'accetta?

Contro l'immobilismo. Un approccio alla motricità strumentale

Nella didattica strumentale un ruolo essenziale è giocato dall'acquisizione delle abilità motorie. Molto di rado però i metodi strumentali danno conto della specifica complessità del gesto esecutivo.

DONATELLA BARTOLINI

Coordinazioni, tensioni e distensioni, sequenze, sincronismi. Per la sua complessità il gesto esecutivo è difficile da descrivere e ancor più difficili da mostrare o illustrare sono le relazioni interne, gli equilibri sottili e profondi che ne sorreggono l'efficacia. Molti metodi rinunciano in partenza, si arrendono, devolvono totalmente il compito all'insegnante lasciandolo libero di agire indisturbato. Così, di questo lungo percorso di apprendimento, non ci consegnano che poche tracce, esigue e spesso irrilevanti.

Affidata essenzialmente all'imitazione, alla trasmissione orale, l'acquisizione delle abilità motorie-strumentali si tramanda dal maestro all'allievo in maniera diretta, artigianale. Quasi mai i manuali rappresentano un punto di riferimento, un tramite credibile e influente; anche i rari suggerimenti e le indicazioni presenti nei testi vengono spesso tralasciate, ignorate.

D'altronde l'imitazione – lo conferma anche la recente scoperta dei neuroni specchio¹ – si dimostra un canale diretto e incredibilmente potente. I nostri movimenti vivono di risonanze empatiche. Le azioni degli altri entrano nelle nostre in uno scambio continuo portando con sé anche quelle ragioni emotive e affettive di cui i gesti sono veicolo privilegiato. Un canale diretto, dunque, immediato, che se da un lato stimola efficacemente l'apprendimento, dall'altro tende a chiudersi all'interno del rapporto diadico tra maestro e allievo. Protetto dalle interferenze esterne, il percorso educativo tende così ad acquisire configurazioni solide e statiche, a cristallizzarsi intorno a nuclei pre-costituiti che facilmente sfuggono a una elaborazione consapevole.

La tradizione ci offre una prassi ben consolidata, dati chiari e inequivocabili. I risultati sono noti e il percorso più breve è tracciato senza incertezze. Ogni ricerca sembra perdere la propria ragione di essere.

Singolare o plurale?

Alcune pubblicazioni, tuttavia, non rinunciano a fornire qualche suggerimento, qualche blando consiglio

(peraltro così generico e superficiale da risultare universalmente condivisibile) attraverso il quale indicare all'allievo la posizione corretta, quella giusta, valida sempre e ovunque. Tutte le proposte per la didattica dello strumento, infatti, tendono a far convergere ricchezza e varietà gestuale verso un unico modello valido; solo pochissimi autori dimostrano una apertura o perlomeno una consapevolezza della pluralità di impostazioni possibili.

Nella serie dei *Metodi viennesi* pubblicati dalla Universal, la posizione corretta – questo singolare assoluto – viene sostituita con un plurale assai più relativo. Nel metodo di Siegert² per violino o in quello per tromba di Mathez,³ ad esempio, lo spazio dedicato alle posizioni (*Haltungen*, al plurale appunto) accoglie soluzioni divergenti, ipotizza una varietà di alternative. Questa multiforme ricchezza di posture nasce da una apertura verso contesti storici e geografici diversi. Anche l'approccio motorio allo strumento si configura, dunque, come una scelta di genere, un'appartenenza culturale, il risultato di un'adesione a scuole, tendenze, movimenti.

Fermo, immobile

Tutte le prescrizioni verbali, le fotografie o i disegni presenti nei metodi ci mostrano posizioni statiche, ferme, sostanzialmente estranee al movimento. I primi sforzi rivolti all'acquisizione di una corretta postura strumentale, infatti, – anche quelli guidati direttamente dall'insegnante – avvengono spesso senza porre alcuna attenzione alla produzione del suono. Adeguandosi alle prescrizioni, l'allievo è indotto a copiare gli *effetti* del movimento più che il movimento stesso, a cristallizzare il gesto verso disposizioni isolate e sostanzialmente estranee a ogni dinamica esecutiva.

In questo contesto la funzionalità della posizione viene totalmente ignorata. Perseguita indipendentemente dal suono, dal materiale, dalle esigenze tecniche e dalle intenzioni musicali, svincolata dalla sua funzionalità, la postura strumentale finisce per rap-

presentare un valore indipendente da ogni risultato. D'altronde, per comprenderne l'efficacia occorrono verifiche, occorrono spazi per provare e sperimentare la relazione col suono. Ma l'osservazione, l'analisi, l'attività esplorativa dell'allievo perdono ogni significato dal momento in cui tutto appare già stabilito fin dall'inizio, e i risultati anticipano l'esperienza.

Come scrive Jerome Bruner: «Il peggior nemico della scoperta è l'assunto che non vi sia niente da scoprire».

I giochi pre-strumentali

Tra i metodi pubblicati negli ultimi decenni, alcuni – i più attenti – riservano un interesse particolare alla motricità strumentale del primo approccio. *Pianoforte Insieme*,⁴ ad esempio, dedica uno specifico spazio agli esercizi di rilassamento. La respirazione diaframmatica, la distensione, l'abbandono di ogni tensione muscolare costituiscono effettivamente un ottimo punto di partenza per ogni prestazione fisica e intellettuale.

Anche altre pubblicazioni si ripropongono di incoraggiare nell'allievo un contatto rilassato con lo strumento e di conseguenza una postura più efficace. Spesso, però, questa piccola ginnastica della scioltezza, fatta di giochi motori e attività ludiche, rimane chiusa in se stessa, priva del necessario collegamento con la gestualità strumentale. Senza una specifica direzionalità, infatti, anche le attività più significative finiscono per perdere la loro efficacia. Scioltezza ed equilibrio motorio devono trovare una propria ragione d'essere all'interno del contatto stesso con lo strumento, altrimenti questi esercizi di rilassamento servono quanto una bella passeggiata in un bosco.

Purtroppo gran parte dei metodi, anche quelli più innovativi, limitano le proprie proposte all'ambito iniziale per tornare subito dopo verso i modelli offerti dalla tradizione. Modelli dove la gradualità non procede mai dal globale al particolare, non promuove il senso musicale insito nel movimento stesso, ma si compone partendo da unità astrattamente elementari scollegate dall'espressività del suono.

In questa direzione si muove il metodo per violino di Azzario e Principi, *Bepi la marmotta musicale*.⁵ Il testo, pubblicato nel 1995, tenta un difficile quanto discutibile equilibrio tra rinnovamento e rispetto della tradizione.

Nella *Guida per l'insegnante* allegata al metodo, un intero capitolo è dedicato alle attività motorie. Sono soprattutto giochi simbolici indirizzati verso il controllo delle tensioni muscolari, giochi in cui il bambino sperimenta il sostegno rilassato, la distensione e il passaggio tra tensione volontaria e abbandono. In seguito il testo propone anche attività che coinvolgono l'arco, senza però giungere mai a una gestualità specificamente violinistica. L'arco, infatti, è usato qui come un qualunque attrezzo ginnico, quasi un pretesto per eseguire una serie di movimenti sostanzialmente assimilabili alla comune educazio-

ne fisica. Le autrici di *Bepi, la marmotta musicale*, infatti, non riescono a canalizzare il loro intervento verso un approccio progressivamente sempre più specifico e circostanziato. Questa mancanza di un orientamento peculiare verso lo strumento diviene sempre più evidente col procedere del percorso e finisce per concretizzarsi in una ginnastica vuota e fine a se stessa.

In questo testo, però, l'introduzione dei giochi motori sembra alimentata soprattutto dal desiderio di stemperare l'atmosfera scolastica e sopperire a una mancanza di attrattiva che le autrici attribuiscono allo studio strumentale. Forse proprio la ricerca di un facile consenso da parte dell'allievo ha spinto Azzario e Principi a includere tra gli *Esercizi di scioltezza* il gioco della staffetta e quello dei quattro cantoni (*sic!*).

Di gran lunga più mirati appaiono invece i nuovi percorsi dedicati al pianoforte da Guido Waldmann e Lili Kroeber-Asche. Scopo principale della ginnastica preparatoria proposta in *Neue Wege am Klavier*⁶ è essenzialmente quello di impostare un corretto approccio alla tastiera sviluppando la consapevolezza delle articolazioni e stimolando la tenuta dell'ultima falange, importantissima per permettere un contatto sensibile col tasto. Il testo presenta un gran numero di attività indirizzate a sviluppare nel bambino quella sensibilità propriocettiva indispensabile a regolare il gesto esecutivo. Il passaggio alla tastiera diviene così naturale e intuitivo.

E il suono?

Otto Szende fu tra i primi a proporre sistematicamente una preparazione motoria preliminare al contatto con lo strumento quando, alla fine degli anni Settanta, mise a punto il proprio sistema didattico pubblicando una serie di testi dedicati all'apprendimento del violino.⁷ Una preparazione quasi puramente muscolare, quella proposta da Szende, svuotata da ogni valenza espressiva e musicale.

Ancora molti anni prima, più o meno a partire dagli anni Trenta, il giapponese Shinichi Suzuki, divenuto oggi famosissimo in tutto il mondo, inizia a elaborare il *Metodo della lingua materna*, indirizzato ai piccoli in età prescolare. L'insegnamento strumentale – che in realtà rappresenta originariamente solo una piccola parte di un più vasto progetto educativo – presenta caratteristiche innovative, anche se fortemente discutibili. Tra le novità introdotte – impossibile in questa sede trattare in maniera esauriente la complessità delle proposte del nuovo metodo – alcune riguardano specificamente la motricità pre-strumentale.

Nel metodo Suzuki, i piccoli allievi si preparano al contatto con lo strumento utilizzando una bacchetta e una scatola di cartone opportunamente preparata. Il bambino simula il movimento usando la bacchetta come arco e la scatola come violino. Oltre a proteggere lo strumento dalla naturale esuberanza dei piccoli, l'e-

esercizio si ripropone di avvicinare l'allievo alla gestualità violinistica con gradualità; è un provvedimento estremo, ma perfettamente in linea coi presupposti ginnici su cui è impostato l'approccio di Suzuki.

Nella motricità strumentale, però, suono e gesto si sviluppano reciprocamente e instaurano relazioni inscindibili. Il suono, con la sua inesauribile flessibilità, è capace di rendere percepibili e discriminabili le *qualità* del gesto, le sue variazioni più sottili, di visualizzarle e renderle manifeste. Quando invece la priorità viene attribuita al controllo motorio e il suono passa in secondo piano, il risultato è tristemente noto a ogni insegnante: il "suono da principiante", fisso, insensibile, antimusicale, prende il sopravvento.

Molto più presente negli strumenti come gli archi che richiedono una costruzione sapiente del suono, ma ben evidente anche nel pianoforte dove – solo apparentemente – tutto sembra già preconstituito dallo strumento stesso, il suono da principiante è spesso accettato come una fase ineliminabile del percorso di approccio. Nel già citato testo di Azzario e Principi, gli amici della marmotta commentano i primi tentativi di Bepi esclamando: «...tremendo, no?». I malcapitati si tappano occhi e orecchie nel tentativo disperato di proteggersi da tanto orrore.

Un orrore comunemente attribuito all'inesperienza e alla goffaggine del gesto, in realtà imputabile soprattutto all'assenza di ogni intenzionalità musicale. Ma un suono volutamente tremendo, il più tremendo possibile, scelto appositamente per fare una musica molto tremenda non disturba affatto. È invece la qualità amorfa e insulsa che generalmente caratterizza il suono dei principianti a rendercelo intollerabile. La ricerca comunicativa, infatti, anche quando include sonorità e modalità esecutive del tutto estranee alla comune tradizione didattica, produce sempre risultati musicalmente efficaci.

«La cosa più pericolosa da fare è rimanere immobili» (William Burroughs)

Tradizionalmente l'approccio al gesto strumentale avviene facendo proprio il motto latino *divide et impera*. Il controllo motorio, infatti, viene acquisito attraverso un lavoro – spesso minuzioso, lungo, paziente e ripetitivo – basato sulla separazione: il braccio è separato dal busto, le dita separate le une dalle altre, la mano separata dal braccio e tutte le parti del corpo non direttamente coinvolte nell'azione escluse e immobilizzate (busto, gambe, piedi, testa, collo).

Il metodo per pianoforte che Bartók realizzò insieme a Reschowsky nel 1913 dedica un ampio spazio iniziale all'esercizio dei tradizionali martelletti⁸ (emblematico esempio di questa separazione). Ogni dito viene esercitato a ribattere con ostinazione lo stesso tasto mentre il resto della mano mantiene una posizione fissa. Le dita inattive, aggiungono infatti gli autori, devono sempre rimanere rilassate e deve essere evitato quanto più possibile ogni coinvolgimento motorio.

Lo sforzo esecutivo sembra realizzarsi, dunque, *malgrado* il corpo o, addirittura, *contro* il corpo stesso. Si ricercano separazioni anziché coordinazioni e si utilizza una immobilizzazione selettiva come strumento di discriminazione e riconoscimento. Il braccio, le spalle, ma soprattutto la mano – con le sue disuguaglianze anatomiche, i suoi vincoli, le sue *involontarie* coordinazioni – sembrano rappresentare degli ostacoli al raggiungimento delle abilità motorie strumentali. Ecco dunque che la didattica dispiega tutte le sue forze e i suoi artifici per piegare il corpo, disarticolarlo, renderlo ubbidiente, duttile e riportarlo alla ragione, una ragione fatta di semplificazioni, generalizzazioni, uguaglianze.

Per superare questa riduzione meccanicistica occorre ripensare il gesto esecutivo e recuperarne la complessità. Alla base dell'azione strumentale, non più una somma lineare di segmenti isolati, ma una sinergia globale a cui partecipa tutto il corpo, un intreccio di interazioni e cooperazioni. Hermann Haken – fisico tedesco, tra i più importanti studiosi della luce laser e fondatore della sinergetica – sostiene che la relazione tra il livello microscopico (nel nostro caso il livello dei movimenti isolati) e il livello macroscopico (quello del gesto strumentale) è regolata dal *principio di asservimento*: «Il comportamento degli elementi microscopici diventa determinato nel momento in cui si danno gli osservabili macroscopici».⁹ Una cooperazione vincolante regola il contributo delle parti, le determina, ne limita (da cui la parola "asservimento") la libertà.

Anche nella motricità strumentale è il livello superiore, quello macroscopico dell'azione, che crea vincoli al movimento dei singoli segmenti corporei e impone modalità di funzionamento non esperibili al di fuori della sinergia globale. Gli equilibri, le interdipendenze, i bilanciamenti dinamici presenti nel gesto musicale non possono essere esperiti, studiati, vissuti, se non dall'interno della globalità del movimento stesso. L'azione (macroscopica) emerge unicamente da una dinamica generale. In questa relazione, ognuna delle parti svolge un ruolo determinato dall'insieme e la variazione di ogni singola componente determina l'emergere di configurazioni *qualitativamente* diverse.¹⁰ L'azione si compone di legami, equilibri, proporzioni, bilanciamenti; impossibile smembrare, disgregare, scomporre, le proprietà del sistema andrebbero irrimediabilmente perdute.

Movimenti o azioni?

Secondo il neurofisiologo Vittorio Gallese,¹¹ l'azione differisce sostanzialmente dal movimento in quanto contiene in sé una componente fondamentale e caratterizzante: lo scopo. Uno stesso movimento (ad esempio la prensione della mano) compiuto per fini diversi (prendere un oggetto, arrampicarsi o anche suonare uno strumento) viene a costituire ogni volta una azione diversa.

Dagli studi ormai storici di Mountcastle, Merzeni-

ch e Lemon, dal principio dell'equivalenza motoria di Hebb, fino ai più recenti contributi di Jeannerod, Rizzolatti e Gentilucci, appare chiaro come il sistema motorio, per gestire, pianificare e regolare azioni complesse, prescindendo dal controllo di movimenti isolati. La didattica strumentale, soprattutto negli ultimi decenni, ci propone spesso modelli di apprendimento fondati su una accumulazione progressiva di elementi semplici, una costruzione delle abilità motorie fatta di somme e di caleidoscopiche combinazioni. Grandi assenti: il senso, la finalizzazione dell'atto motorio, il collegamento espressivo col musicale.

I piccoli passi che ci rendono felici

Ridurre ogni azione a movimenti semplici facilita indubbiamente il compito dell'insegnante (ma non altrettanto quello dell'allievo!), permette di strutturare un percorso graduale e lineare, semplifica la programmazione, rende confrontabili i risultati aprendo le porte a una valutazione unidimensionale.

I piccoli passi auspicati da Skinner¹² incarnano ormai una strategia comune a molti metodi di grande successo. Le difficoltà sono diluite in una serie incalcolabile di esercizi il cui ordine progressivo produce nell'allievo la sensazione di un avanzamento costante. Questa diluizione esasperata permette di moltiplicare indefinitamente il numero di rinforzi (sempre seguendo le indicazioni di Skinner!): ogni piccolo passo una lode, ogni impercettibile progresso un trionfo. Tutto inneggia al successo, i testi recitano continuamente che suonare è divertente, i disegni mostrano bambini sorridenti.¹³ Così, coi libri colorati, gli attestati finali e un miglioramento che si conta a peso, l'allievo è felice per forza.

Ripetere, ripetere, ripetere

Accanto a questa felicità imposta dall'alto, aleggia anche la convinzione assolutamente contraria che per fare sul serio occorra in realtà un duro lavoro quotidiano, ore e ore di esercizi meccanici, ripetitivi e tutt'altro che gratificanti. Nella pratica tradizionale, la tecnica si studia così. Anche alcuni manuali più recenti non rinunciano a profilare, sempre più timidamente in verità, l'amara pillola.¹⁴

La soluzione a ogni problema strumentale (dunque non solo ai problemi strettamente tecnici) sembra essere sempre la stessa: ripetere, ripetere, ripetere. Una ripetizione cieca, ottusa, che non coinvolge la mente ma solo le mani. La ripetizione impone le cose dall'esterno, non osserva, non ascolta. Il corpo deve essere addestrato attraverso un severo training – un corpo assimilato a una macchina da lubrificare, da custodire con cura attraverso una manutenzione continua.

Ma apprendere non significa affatto acquisire programmi d'azione immutabili, memorizzare movimenti fissi e sempre identici a se stessi.

Un esperimento ideato da Carson e Wiegand¹⁵ ci

conferma l'inefficacia di un addestramento meccanicistico e ripetitivo. Nell'esperimento due gruppi di bambini dovevano esercitarsi a centrare un canestro, il primo gruppo utilizzando oggetti sempre uguali, l'altro, invece, oggetti di peso diverso. Alla fine di una prima sessione di prove il peso dell'oggetto è stato ulteriormente modificato in modo che entrambi i gruppi si trovassero di fronte a un compito nuovo. Si è così potuto osservare come i bambini che si erano esercitati con un unico peso avessero maggiori difficoltà ad adattarsi al nuovo compito.¹⁶

Come sottolinea Rosenbaum,¹⁷ l'apprendimento motorio, per garantire efficacia e migliorare le possibilità di transfer, deve stimolare una organizzazione *funzionale e flessibile* degli schemi motori.

Il suono allargato

L'esplorazione strumentale, tanto in voga fino a qualche decennio fa, costituisce un ottimo terreno per permettere un esercizio *flessibile* delle abilità motorie in stretto contatto con le esigenze musicali. La ricerca sonora condotta con l'esplorazione, però, porta facilmente fuori dai confini acustici riconosciuti dalla didattica tradizionale. Sono soprattutto quegli strumenti (archi, fiati) in cui la costruzione del suono rappresenta un momento fondamentale e delicatissimo del primo approccio a offrire le maggiori occasioni di evadere da questi limiti.

Per comprendere, accogliere e modulare le scoperte dei piccoli allievi occorre quindi un ampliamento della concezione del suono. A questo proposito diviene importante (indispensabile?) il riferimento a quella letteratura musicale contemporanea che ha posto al centro delle sue ricerche proprio il suono in tutte le sue accezioni, includendo nell'ambito estetico anche quei fenomeni complessi, transitori e instabili ignorati dalla musica del nostro passato.

La sperimentazione, anche nei casi più radicali, rappresenta un'attività fondamentale per acquisire il controllo del suono. Un controllo che solo la conoscenza dei suoi limiti concede all'esecutore. Esplorare la rottura del suono tradizionale, infatti, significa non solo indagare una serie cangiante e iridescente di effetti diversi, ma soprattutto cogliere quelle relazioni interne che costruiscono il suono stesso. Usare *troppa* pressione dell'arco, ad esempio, permette di ottenere sonorità particolari che possono andare da una distorsione timbrica fino al rumore bianco, ma non solo. Variare liberamente la pressione, infatti, consente soprattutto di scoprire le interazioni con gli altri fattori che concorrono nella costruzione del suono (velocità dell'arco, fluidità del gesto, punto di attacco...). Non frenato dalla paura di uscire dall'ambito consentito, il bambino riesce così, attraverso l'esplorazione, a focalizzare i poli fondamentali che gli permetteranno di articolare, variare e modulare intenzionalmente il suono e l'azione strumentale. È un approccio che suscita situazioni problematiche ed esige soluzioni musicali.

Proprio le domande che il bambino incontra sul suo cammino contribuiscono alla scoperta di questo enorme reticolo di relazioni che sta alla base dei meccanismi di produzione del suono (di qualsiasi suono, dal più tremendo, gracitante, esasperato, fino a quello più armonico, pieno e compatto della tradizione). Non il rispetto di regole, ma la *scoperta* delle regole può aiutarlo nel suo percorso di apprendimento. Così, la sperimentazione esplorativa non rimane separata in un mondo a sé, come accade in tanta didattica degli ultimi decenni (un giochino per divertire e da abbandonare in fretta quando si inizia a fare sul serio) ma si costituisce realmente come un banco di prova per collaudare le dinamiche coinvolte nell'esecuzione musicale.

Con-tatto

Un testo che niente sembra avere di innovativo o sperimentale – il metodo di Marie-Charlotte Benhoit-Heu¹⁸ affonda infatti le sue radici addirittura nel pianismo lisztiano – ci propone un approccio che si discosta nettamente dalle pratiche più diffuse. Anziché presentare elementi semplici, frutto di sezionamenti e separazioni, l'autrice si avvicina al pianoforte integrando ricerca del suono e cura del gesto (*Emporte le son dans ton doigt*). Il risveglio della sensibilità musicale – come ci ricorda anche Benhoit-Heu – nasce già dal primo contatto col tasto, una sensibilità che è al contempo sonora, propriocettiva e tattile o, per essere più precisi, aptica, una sensibilità attiva, che esplora la superficie, ne assapora le qualità.

Il legame sinestetico tra gesto e suono ci suggerisce molte attività ludiche direttamente finalizzate a sviluppare un contatto sensibile con lo strumento.

Irene, Francesca e Lorenzo (8-9 anni) durante le prime lezioni di pianoforte hanno familiarizzato con lo strumento, ma il suono era fermo, opaco, e poco duttile. Ho proposto loro di chiudere gli occhi e toccare una piccola striscia di pelliccia (finta!): dovevano ricercare quella sensazione di piacevole morbidezza anche sulla tastiera e soprattutto nel suono. Abbiamo provato con pellicce diverse (più o meno folte, ricche, morbide, cedevoli) osservando il movimento, la forma della mano, il coinvolgimento delle falangi. Il gesto è andato in cerca delle differenze, i polpastrelli sono diventati attenti, sensibili, delicati. Il suono si è trasformato immediatamente e noi lo abbiamo usato

per inventare una piccola stanza sonora, ancora più morbida della pelliccia, in cui i suoni galleggiavano liberi come bolle di sapone.

Un contatto sensibile sviluppa il gesto coinvolgendo percezione e proprioccezione. Tutto il corpo viene sollecitato a entrare in gioco perché l'azione delle dita rende partecipe il tronco, il busto, le gambe. La sensibilità tattile-sonora richiede disponibilità e scioltezza, ogni rigidità agisce da ostacolo. Anche la respirazione entra a far parte con grande naturalezza del gesto musicale. La prensione diviene attenta, da un grezzo *holding grasp* si passa al *feeling grasp*, la presa sensibile che integra, in un insieme inscindibile, movimento e percezione.

Abbandonato il carattere ginnico e muscolare, anche i giochi pre-strumentali possono accogliere istanze più propriamente espressive e ampliare l'area dell'esplorazione strumentale verso obiettivi sempre più specifici. Con Edoardo e Andrea (9 anni), ad esempio, abbiamo giocato con le tracce impresse su una superficie malleabile (pongo, didò, das; vedi foto).

La mano aperta, simulando la presa del tasto, si chiude, scava leggermente, si inarca, fino a ritrovare la naturale forma rilassata. Giochiamo ai detective, leggiamo le impronte scoprendo che sono in grado di rivelarci molte cose sul gesto, sul coinvolgimento delle falangi, sulla direzione della presa. Si fanno confronti, si tentano esperimenti, si imita, si osserva, ogni volta si replica il gesto sulla tastiera cercando di ascoltare le variazioni del suono.

Con le tempere a dita cerchiamo di ottenere ancora nuovi elementi per la nostra indagine: tracce che rimangono bloccate in un punto, altre che si allungano lasciando una scia sempre più flebile, alcune iniziano incerte altre scaricano tutto nel primo impatto. Tracce delle intenzioni e anche, forse, delle stesse emozioni.

Quando si prova a ripetere il movimento sul braccio o sulla spalla di un compagno balza subito in primo piano la componente comunicativa del nostro gesto che si apre così verso una infinita possibilità di declinazioni espressive: carezzare, pungere, allontanare o, viceversa, portare a sé. La velocità del gesto, praticamente ignorata dalle tracce visive, dimostra qui tutta la sua importanza. Ancora una volta si scoprono reticoli di interazioni come quelle – fondamentali per la qualità del suono – che intercorrono tra velocità e massa corporea.¹⁹



Foto di Daniele Zollo

Tutte queste attività offrono al bambino un feedback che lo aiuta a osservare, elaborare e comprendere relazioni, legami, bilanciamenti, coordinazioni. L'azione del busto, delle gambe, delle dita, è sperimentata in stretto collegamento con le motivazioni espressive. Il gesto nasce da una relazione speculare col suono, le due sensibilità si sollecitano a vicenda. Percezione e azione diventano parte integrante di un unico percorso di affinamento progressivo.

Anche due note possono bastare, per chiamare, invitare, gridare, per creare segnali sonori da declinare su una gamma infinita di possibilità espressive. Con Claudia (10 anni) abbiamo studiato i richiami struggenti di *Des pas sur la neige* di Debussy. Due note sole (un nome?), eppure un grande lavoro per giungere a una scelta rigorosa del gesto. Il richiamo è stato modulato provando vari movimenti del basso e il loro enorme potere di dare e stravolgere il senso del nostro inerme segnale. Il gesto si è fatto sempre più morbido, fiducioso, al contempo è cresciuta anche la capacità di regolare consapevolmente l'atto esecutivo, di definirlo, di renderlo aderente alle nostre intenzioni.

Il senso musicale unifica, innesca coordinazioni motorie, mette in gioco abilità insospettabili, guida la ricerca e la scoperta. È sempre il senso musicale che orienta la ricerca esplorativa verso abilità mobili, versatili e al tempo stesso ambigue, sfuggenti denunciando l'assoluta inutilità di ogni ideale convergente (la posizione giusta, il suono giusto...). Ancora una volta il cammino più produttivo è quello che si muove verso l'incerto.

«Abbiamo bisogno di un principio di conoscenza che non soltanto rispetti, ma riveli il mistero delle cose» (Edgar Morin).

Note

¹ Questo particolare tipo di neuroni (*mirror neurons*), indistinguibili dai comuni motoneuroni, si attiva non solo quando si compie un'azione, ma anche quando si osserva un altro compiere la stessa azione.

² Siegert H.C., *Violinschule*, Universal Edition, Wien, 1986.

³ Mathez J.P., *Trompetenschule*, Universal Edition, Wien, 1976.

⁴ Civitarese S., Colombini O., *Pianoforte Insieme*, Eco, Monza, 1997.

⁵ Azzario R., Principi A., *Bepi la marmotta musicale*, Ricordi, Milano, 1995.

⁶ Kroeber-Asche L., Waldmann G., "... und nun ein wenig Gymnastik!", in *Neue Wege am Klavier*, Mösele, Zurigo, 1979, pp. 8-9.

⁷ Szende O., *Beiträge zur Geigenunterricht*, voll.1-8, Universal Edition, Wien.

⁸ Bartók B., Reschovsky S., *Piano Method*, Editio Musica, Budapest, 1913, pp. 13-17.

⁹ Haken H., "L'approccio della sinergetica al problema dei sistemi complessi", in *La sfida della complessità*, a cura di G. Bocchi e M. Ceruti, Feltrinelli, Milano, 1997, p. 200.

¹⁰ Haken suggerisce come esempio le diverse andature del cavallo (passo, trotto, galoppo), in cui dalla variazione di un unico parametro (la frequenza del movimento) emergono strutture motorie peculiari e irriducibili tra loro.

¹¹ Gallese V., "Il senso dell'azione: un approccio neurofisiologico", in AA.VV., *Le tattiche dei sensi*, Manifestolibri, Roma 2000, p. 35.

¹² È curioso notare come molti testi strumentali, anche recentissimi, ricalchino metodologie del tutto analoghe a quelle auspicate da Skinner fin dagli anni Quaranta e Cinquanta. Si veda anche Skinner B., *La tecnologia dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1970 (ed orig. *The technology of teaching*, Appleton, New York, 1968).

¹³ Non solo il bambino però! In queste collane praticamente infinite, la velocità di apprendimento viene identificata con la velocità d'acquisto, così anche gli editori conseguono il loro ambito successo (economico!).

¹⁴ Si veda ad esempio Arnaud J.M., *Le piano ouvert*, Salabert, Paris, 1993, e gli stessi volumi dedicati alla tecnica inclusi nella collana del metodo Bastien (*Technic*, Primer, level 1-2-3-4, Kjos Music Company, San Diego, California).

¹⁵ Carson L.M., Wiegand R.L. (1979), "Motor schema formation and retention in young children: A test of Schmidt's schema theory", in *Journal of Motor Behavior*, 11, 247-251.

¹⁶ Si veda anche Shea J.B., Morgan R.L. (1979), "Contextual interference effects on acquisition, retention, and transfer of a motor skill", in *Journal of Experimental Psychology: Human learning and memory*, 5, 179-187.

¹⁷ Rosenbaum D., *Human motor control*, San Diego Academic Press, 1991.

¹⁸ Benhoit-Heu M. C., *Apprends a toucher le piano*, Billaudot, Paris, 1985.

¹⁹ Aumentando la velocità di abbassamento del tasto (e quindi la velocità del martelletto) le componenti superiori dello spettro acquistano un rilievo maggiore; il suono diviene così sempre più aspro e pungente. Il contrario accade invece quando aumenta la massa corporea e diminuisce la velocità.

Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale

Associazione disciplinare qualificata per la formazione del personale della scuola ai sensi del DM 177/2000

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

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

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

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

Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale
via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna
telefono e fax: 011/9364761
www.siem-online.it
e-mail: siemsegr@libero.it
CCP: 19005404 ABI 07601 CAB 02400

diventa
socio!

QUOTE ASSOCIATIVE ANNUALI 2006:

soci ordinari	€ 40,00
studenti	€ 28,00
biblioteche	€ 40,00
soci sostenitori da	€ 80,00

TRIENNALI 2006-2007-2008:

soci ordinari	€ 104,00
biblioteche	€ 104,00
soci sostenitori da	€ 208,00

Largo in sol minore

[ANTONIO VIVALDI]

EGIDIO POZZI

Si è più volte sottolineato, nelle pagine di questa rubrica, come la funzione prescrittiva della notazione musicale sia soggetta a un gran numero di variabili, in relazione al mutare di stili e contesti produttivi. Non solo nell'ambito delle culture musicali extraeuropee, della sperimentazione novecentesca, del jazz o della popular music: anche in quei repertori che vengono comunemente assimilati alla grande tradizione classica europea, come i concerti di Vivaldi, le azioni che la notazione prescrive all'esecutore rappresentano dei constraints più o meno aperti, da interpretare di volta in volta in base alle convenzioni stilistiche e alle prassi esecutive dell'epoca. Da vari decenni, l'interpretazione filologica rappresenta un filone di ricerca consolidato e ricco di esiti interessanti. In un contesto didattico, l'attivazione di una riflessione su questi temi si presta al conseguimento di molteplici obiettivi: sviluppare la consapevolezza del variare del concetto di interpretazione in prospettiva storica (attraverso l'ascolto di uno stesso pezzo in diverse esecuzioni più o meno filologicamente orientate), ma anche promuovere specifiche attività legate alla pratica dell'improvvisazione e della composizione. I tempi lenti dei concerti vivaldiani, in virtù della loro brevità e linearità armonica, si prestano in particolar modo a questo secondo tipo di attività, anche in una classe di scuola media. Partendo dall'analisi del Largo di un concerto vivaldiano, Egidio Pozzi (autore di una monografia su Vivaldi di prossima pubblicazione presso l'editore L'Epos) presenta alcune linee-guida per l'improvvisazione e la realizzazione di semplici diminuzioni delle linee melodiche (Susanna Pasticci).

Il termine diminuzione sta a indicare una particolare tecnica compositiva che, codificata nel Rinascimento, consentiva a un musicista di fiorire liberamente la struttura base di un pezzo durante l'esecuzione. Questa fioritura poteva consistere sia nell'abbellimento di una singola nota (usando ad esempio trilli e mordenti), sia nella sostituzione di una o più note di una certa durata con

altre di durata inferiore. La tecnica della diminuzione è alla base di quell'arte della variazione che costituì uno dei pilastri della prassi esecutiva settecentesca. Il carattere estemporaneo di tale pratica, oltre alla relativa scarsità di documenti (poiché gli interpreti e i virtuosi dell'epoca custodivano gelosamente i segreti della loro arte), rende abbastanza difficile ricostruire le modalità dell'esecuzione musicale. Inoltre, le epoche successive confinarono l'arte della variazione all'interno di generi particolari (come il tema con variazioni) o in parti specifiche della composizione (le cadenze dei concerti), ascrivendo alla notazione musicale un ruolo sempre più prescrittivo.

Nell'opera VIII di Vivaldi, dal titolo *Il cimento dell'armonia e dell'invenzione*, i tempi lenti sono tutti abbastanza brevi e presentano una melodia cantabile abbastanza semplice, affidata al violino principale, che già di per sé suggerisce la necessità di un'elaborazione estemporanea da parte dell'interprete. Gli accompagnamenti orchestrali, benché fondamentali nella definizione del carattere e dell'espressione generale del pezzo, sono normalmente basati su una figura iterata affidata agli archi con o senza il supporto del continuo, e realizzati in modo tale da lasciare ampia libertà al solista di ornamentare la melodia principale.

Anche la melodia del *Largo* in sol minore, secondo movimento del *Concerto per violino e orchestra d'archi* op. VIII n. 7 (riprodotto integralmente nell'esempio 1),

ES. 1 Largo

The musical score is presented in two systems. The first system includes the Violino principale, Violino 1, Violino 2, Viola, and Violoncello/Basso continuo parts. The second system continues the same parts. The Violino principale part is marked with dynamics such as *tr* and *mf*. The score is in G minor and 3/4 time.

sembra più l'intelaiatura di un melodia che un vero e proprio tema. Un procedimento usuale, nel primo Settecento: come precisava il teorico Johann Joseph Quantz, circa trent'anni dopo, l'Adagio di un concerto doveva infatti definire soprattutto gli aspetti armonici, lasciando quelli melodici, ovvero la sostanza tematica ed espressiva del pezzo, all'estro e all'invenzione dell'esecutore. Trattandosi di un pezzo in forma binaria con le due parti ritornellate (AABB), il "Largo" si presta in particolar modo al virtuosismo estemporaneo (che tendeva a intensificarsi proprio nei ritornelli): sia per le particolarità della linea melodica (un canovaccio per una "rappresentazione" ancora tutta da improvvisare), sia per il tipo di accompagnamento strumentale (più un "continuo", che uno sfondo di figure melodicamente rilevanti). Tale accompagnamento assolve in verità a una duplice funzione: consente al solista una certa libertà improvvisativa ma, al tempo stesso, ne limita l'eventuale eccessiva esuberanza.

La linea melodica è basata su un motivo di due battute, costituito da un arpeggio e da una terza discendente. Tale motivo (sostenuto da tonica e dominante) viene replicato due volte: la prima alle battute 3-4 nella forma armonicamente "invertita" (dominante-tonica), la seconda (battute 5-6) in forma variata (due arpeggi ascendenti), dando inizio a una modulazione in *re* minore che conduce alla cadenza conclusiva della prima parte. Nella seconda parte, l'*incipit* del motivo in forma discendente dà inizio a una breve progressione modulante (battute 9-12), che ha la funzione di muovere verso il relativo maggiore (*si*b) attraverso la tonizzazione del II grado minore (*do* minore) e una cadenza V-I. Le ultime quattro battute sono destinate alla ripresa della tonalità principale, introdotta (come era accaduto nella prima parte) dal motivo principale variato (battute 13-14).

L'ornamentazione della linea melodica del violino principale può essere condotta utilizzando le tecniche descritte dai teorici dell'epoca per la realizzazione del contrappunto fiorito; oltre agli abbellimenti codificati (trillo, mordente, gruppetto ecc.), si può ricorrere a: 1) riempimento degli intervalli melodici ampi attraverso l'aggiunta delle note intermedie; 2) aggiunta di salti consonanti (e cioè delle note dell'accordo); 3) introdu-

zione di note di volta e di passaggio.

Alcuni esempi di diminuzione di questa linea melodica li ha forniti lo stesso Vivaldi, che nel *Concerto in sol maggiore per flauto, oboe, violino e fagotto* (RV 101) e in una sua successiva rielaborazione, pubblicata ad Amsterdam nel 1729 (*Concerto per flauto e archi, op. X n. 6*, RV 437), utilizza questa linea (in maggiore, e previa modifica di una sola nota, il *si*b di battuta 1 sostituito da

ES. 2

a) Concerto per flauto traverso e archi op. X n. 6 (RV 437)

b) Concerto da camera per flauto, oboe, violino e fagotto (RV 101)

c) Concerto per flauto traverso e archi op. X n. 6 (RV 437)

un *re*) come tema per una serie di variazioni. Il primo pentagramma dell'esempio 2 riproduce le prime quattro battute di questo tema: nei pentagrammi sottostanti sono riportate due versioni diminuite della melodia realizzate da Vivaldi nei due concerti attraverso l'introduzione di salti consonanti (indicati con *sc*) riempiti con note di passaggio (*np*) e l'aggiunta di note di volta (*nv*).

Per realizzare le diminuzioni della linea melodica del *Largo* si può ovviamente procedere sulla falsariga di queste ornamentazioni realizzate da Vivaldi, tenendo però conto anche dei limiti imposti dalle figure arpeggiate dei violini 1 e 2. Un'ipotesi di fioritura integrale della linea melodica viene presentata nell'esempio 3: le diminuzioni, secondo la prassi dell'epoca, sono concentrate soprattutto nei due ritornelli (battute 9-16 e 25-32), e sono state realizzate attraverso l'aggiunta di salti consonanti, note di passaggio e note di volta. In linea generale, la realizzazione di una versione diminuita di un tempo lento vivaldiano pone difficoltà non solo di ordine teorico, ma anche stilistico. Per comporre o improvvisare una melodia a partire da un'intelaiatura preconstituita, infatti, è necessario che le diminuzioni siano condotte non solo nel rispetto delle regole del contrappunto e dell'armonia, ma anche tenendo conto dei caratteri stilistici della scrittura vivaldiana. In sede didattica, un valido contributo in questa direzione

può essere rappresentato dall'ascolto, ed eventualmente dalla trascrizione, di alcune esecuzioni di musica barocca realizzate da interpreti specializzati come Trevor Pinnock (si consulti, ad esempio, *The Masterworks Antonio Vivaldi. Violin Concertos Op. 8 No. 1-7*, Brilliant Classics, cd 99562/1), al quale ci si è riferiti per alcune delle figure diminuite proposte nell'esempio 3.

ES. 3

Musica, emozioni ed educazione: una proposta didattica

La musica, come gli altri linguaggi artistici, aiuta i bambini a entrare in contatto con le loro emozioni, a individuarle, verbalizzarle e trasformarle in creazione artistica, in un percorso educativo che sviluppa competenze e conoscenze e rafforza la comprensione di sé.

PATRIZIA ANGELONI

Fondamentalmente interconnesso con tutte le dimensioni dell'esperienza umana, il vissuto emotivo assume un ruolo centrale nella qualità della vita individuale e sociale. Ragioni storiche, sociali e culturali hanno motivato la svalutazione di quanto attiene all'affettività e provocato una sorta di analfabetismo riguardo al vissuto emozionale, conducendo a un vuoto educativo che la cultura moderna sente il bisogno di colmare: se da un lato la teoria sistemica mostra la complessità dell'individuo e della conoscenza, inscrivendovi la funzionalità dell'esperienza emotiva, dall'altro una sempre più pressante motivazione sociale chiede un intervento pedagogico in campo esistenziale. Infatti le scienze psicologiche e sociali, analizzando i nodi problematici delle relazioni, mostrano come le nuove forme di disagio oggi presenti siano sempre più spesso legate sostanzialmente a una assenza di attenzione allo sviluppo evolutivo della vita interiore, nel contesto di una società in veloce e profondo mutamento. Assistiamo così a una modificazione delle prospettive esistenziali in cui il concetto stesso di intervento educativo, insieme a quello di intervento preventivo e terapeutico, perde i contorni definiti dell'uniformità interpretativa, aprendosi a un diverso modo di intendere tutte le relazioni.

Scuola e famiglia sono quindi chiamate a una interazione che si prenda cura di sviluppare nei giovani l'unicità dell'essere affinché ognuno sia in grado di realizzare, a qualunque età, la propria dimensione esistenziale, in un processo di continua trasformazione che non perda di vista il centro dinamico della vita e che permetta di acquistare uno sguardo profondo dentro di sé e verso l'altro. Si chiarisce così il senso di un intervento pedagogico in grado di agevolare la crescita, l'espansione e l'arricchimento della personalità, imparando a percepire, identificare, gestire e modulare le emozioni, quindi a conoscersi, accettarsi e rendersi disponibili al cambiamento, con consapevolezza e maturità nella relazione affettiva e sociale (cfr. Bellisario 2000; Contini 1992, Galimberti 1996, 2002; Mariani 2001; Mariani, Schiralli 2002; Morin 2000; Pietropolli Charmet 2000).

Ma quale intervento pedagogico?

Le esigenze esistenziali e sociali incontrano la pedagogia sul piano della complessità, là dove «l'essere umano è nel contempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico» (Morin 2001, p. 12); dove la molteplicità delle realtà è dovuta alla strutturazione di ogni individuale percezione e la conoscenza è una forma di traduzione, ricostruzione e organizzazione che implica operazioni di separazione, interconnessione, analisi e sintesi; dove apprendimento è relazione e interazione e ogni individuo che conosce apprende modificandosi in relazione a se stesso e all'ambiente. Siamo di fronte a un sapere che, prima di essere specializzazione disciplinare, è attitudine generale a porre problemi, a trattarli individuando principi di connessione che permettano di collegare i saperi tramite il loro senso; siamo di fronte quindi all'esigenza pedagogica di attivare percorsi di conoscenza complessi e sistemici, che considerino le diverse dimensioni umane nella loro interconnessione. Scrive ancora Morin: «L'educazione deve promuovere una intelligenza generale capace di riferirsi al complesso, al contesto in modo multidimensionale e globale» (Morin 2001, p. 38).

Come inscrivere quindi un'educazione alle emozioni nella multidimensionalità dello sviluppo umano?

Emozioni e conoscenza

Orientare un intervento pedagogico nel campo delle emozioni presuppone innanzi tutto la riflessione sul ruolo dell'esperienza emozionale nel processo conoscitivo e quindi l'indagine di problemi complessi legati a caratteristiche, funzioni e significati del vissuto emotivo, osservati alla luce del contributo di ambiti di studio diversi.

Il sapere veicolato dalle emozioni, insieme a quello del corpo e dei sensi, è stato relegato dalla logica astratta a categorie non conoscitive in quanto non prevedibili, ripetibili e quantificabili. A questa sepa-

razione hanno contribuito anche motivazioni di carattere storico, filosofico e culturale, che non indagheremo in questa sede e che hanno considerato la vita emozionale tutt'al più come un sapere altro, di valore inferiore a quello della conoscenza cognitiva. Oggi risulta chiaro il ruolo centrale dell'esperienza emotiva nella vita dell'individuo non solo da un punto di vista strettamente psicologico ed esistenziale (il nostro sistema emotivo rende possibile il contatto con la dimensione più profonda dell'essere, permettendo di riconoscere ed esprimere alcune dinamiche della vita psichica), ma anche per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo e l'interazione di tutti gli aspetti del sistema uomo. Infatti, dagli studi di tipo neuropsico-socio-biologico intorno a funzioni e meccanismi di attivazione dei processi emozionali, sappiamo che l'emotività è in relazione sistemica con tutte le modalità del conoscere (D'Urso-Trentin 1990, Jung 1918, Sroufe-Izard-Maclean, Laborit in Contini 1992, Peticari-Sclavi 1994, Maturana-Varela 1987). Determinante nella strutturazione della realtà, il vissuto emotivo risulta quindi come elemento trainante dell'apprendere in senso lato; una soglia privilegiata di accesso a quella "intelligenza generale" cara a Morin e alla conoscenza intesa come sapere complesso.

L'esperienza emotiva e la creazione artistica nel processo educativo

Sin dall'antichità, la modulazione dell'esperienza emozionale e il benessere psico-fisico individuale e sociale sono stati messi in relazione con l'espressione e la creazione artistica. Per ragioni storiche e filosofiche il processo creativo e le sue funzioni hanno subito letture e collocazioni diverse nel corso del tempo; la difficoltà a individuare la centralità della sua posizione, sia in educazione che in terapia, è stata superata negli ultimi anni. Oltre alla funzione di mezzo di comunicazione simbolica dei vissuti profondi, si riconosce oggi alla creazione artistica il ruolo di insostituibile strumento di soddisfazione di un bisogno espressivo universale, in grado di servire la gestione del mondo emotivo nelle sue funzioni espressive, introspettive, comunicative ed elaborative e di attivare numerosi processi di crescita. Si parla ormai di un sapere artistico che è parte del processo di individuazione che permette di dare forma, corpo e collocazione nella dimensione spazio temporale a "essenza" e qualità della esperienza interiore, rafforzando identità e integrazione della personalità nella acquisizione di tecniche comunicative sempre più raffinate. Da cui la ricchezza offerta dall'impiego di linguaggi diversi (musica, pittura, danza, teatro e parola scritta) basati su differenti sistemi comunicativi e corrispondenti a diversi modi di percepirsi e di rappresentarsi (Caterina in Ricci Bitti 1998, Ricci Bitti 1998, Jung 1980, Fincher 1996).

È proprio in questa ottica che il linguaggio musicale può assumere un ruolo trainante nella globalità dei linguaggi artistici, per la sua alta funzionalità nel-

la intera esperienza umana. Ricordiamo infatti come l'attività musicale implichi l'impiego modulato e coerente di tutti i sensi, delle capacità psicomotorie e di tutte le modalità che devono essere integrate nella organizzazione mentale di una persona; più in generale, ormai tutti gli studi ci mostrano come la musica sia in grado di mettere in azione e relazione le sfere conscio-logico-razionale e quella inconscia-emozionale che costituiscono l'unità complessa del "sistema uomo". (Caterina in Ricci Bitti 1998)

Ancora più interessante può risultare la riflessione intorno alle implicazioni della relazione della musica con la vita stessa. L'inizio della vita è radicato nell'universo sonoro e la costruzione dell'identità e la struttura delle esperienze affettive e cognitive che regolano la relazione di interazione e comunicazione si formano nel legame indissolubile con la musica (Imberty 2000, 2002, Buzzoni 2000).

Il linguaggio musicale facilita la conoscenza dei vissuti emotivi, predisponendone l'organizzazione strutturale e favorendo la capacità di elaborare e modulare il dato emotivo e di trasformarlo in esperienza, accogliendolo nel proprio mondo interno. La musica esprime il vissuto emotivo attraverso dei referenti simbolici che operano all'interno della struttura musicale: l'organismo e il sistema emotivo si attivano reagendo al contatto con il suono e con l'organizzazione strutturale di tutti gli elementi del linguaggio musicale, sulla base della storia e delle competenze personali, del contesto di ascolto e dell'ambiente socio-culturale di appartenenza. Il discorso musicale assolve così alla funzione di ordinamento e organizzazione dei dati sensoriali che caratterizzano le emozioni (Caterina 2002).

Educazione alle emozioni: il progetto didattico

In questo breve e sintetico viaggio nel mondo dell'esperienza emotiva, abbiamo visto come educare alla realizzazione della dimensione esistenziale chieda uno sguardo attento alla multidimensionalità e alla complessità della conoscenza. Proprio nell'intento di rispondere all'esigenza di un percorso di apprendimento nell'ambito della scuola primaria, che fosse innestato sui diversi piani della esperienza umana e che si servisse di una "creazione artistica quotidiana" guidata dalla musica, ho elaborato il progetto didattico *Educazione alle Emozioni*. Ho messo a punto e sperimentato più volte questo progetto a partire dall'anno 2002.* Nel raccontarlo mi farò aiutare dalle frasi che i bambini di una quinta della scuola elementare di S. Piero a Sieve (Fi) hanno scritto nel giugno 2004, al termine del percorso.

Il percorso guida i bambini lungo un viaggio simbolico che li porterà a superare delle prove, sperimentando (attraverso i linguaggi verbali e non verbali) stati emotivi e modalità espressive legate a diversi stati esistenziali e quindi a modi diversi di stare nella vita e nel mondo.

In riferimento al pensiero di Jung (Jung 1973; Jacobi 1973) e alle acquisizioni della Medicina Omeopatica Hanemanniana (Ortega 2001) che vi convergono, il progetto considera tre modalità esistenziali, osservando in particolare la “direzione” e quindi le caratteristiche delle modalità espressive dell’essere: *eccesso o espansione* (estroversione); *inibizione o contenimento* (introversione); *distruttività*.

In questo tempo ci hai fatto conoscere una parte di noi che non sapevamo come farci amicizia. (Sabrina)

Secondo le acquisizioni della psicologia, le tre modalità esistenziali qui considerate sono presenti in qualche misura e in modo non necessariamente consapevole in tutti gli individui anche se, nei diversi momenti della vita o nelle diverse situazioni, uno di essi può essere prevalente o alternarsi agli altri. Sperimentare le relative modalità espressive permette non solo di acquisire strumenti di lettura di sé e dell’altro, ma anche di percorrere e conoscere il “nascosto”, il “non prevalente” accanto a ciò che invece ci caratterizza chiaramente. Non solo: vivere esperienze creative individuando ed esprimendo stati emotivi ed esistenziali diversi permette al sistema psichico di individuare, esprimere e trasformare il vissuto interiore, integrando in modo funzionale elementi e modalità diverse di osservare – sentire – essere – esprimere – comunicare, anche in tempi precedenti alla acquisizione di quella consapevolezza che ha il compito di riconoscere e tradurre in pensieri e parole le acquisizioni della sfera psico-emotiva.

Le attività proposte dal progetto offrono un percorso che favorisce un autentico e immediato contatto con la dimensione nascosta del sé; a partire dalla individuazione e dalla libera e creativa espressione delle dimensioni interiori, il percorso conduce verso capacità di riconoscerle ed elaborarle e quindi di trasformarle e controllarle, ove necessario. Vediamo come.

Un percorso interdisciplinare

Abbiamo liberato le emozioni in parole, suoni, danze, colori, sculture viventi, parole, e tutto ciò per me era indispensabile per apprezzare la musica. (Elia)

Il percorso didattico è interdisciplinare. A partire dalla esperienza musicale vengono coinvolte direttamente le discipline appartenenti alle altre aree di esperienza (italiano, arte e immagine, motoria ed espressione corporea, studi sociali, matematica, storia e geografia) che diventano tecniche di educazione alla affettività. Le diverse attività si articolano trainando tutti gli apprendimenti legati allo sviluppo del bambino nell’età della scuola primaria, intrecciandosi nella loro interdipendenza sui piani sociale, affettivo e cognitivo.

L’esperienza dei diversi stati emotivi viene proposta a partire dall’ascolto di un brano musicale. Le

strutture sonore rinviano a emozioni, immagini, caratteri, alle diverse direzioni e qualità dell’energia espressiva che verranno individuati ed espressi attraverso tutti i linguaggi. Trainato dalla musica, l’ascolto di sé viene aiutato dalla percezione delle sensazioni fisiche, dalla espressione corporea e dalle sue tracce, e sostenuta dalla verbalizzazione; si prosegue con attività che favoriscono la capacità di relazione del mondo interno di ognuno con quello esterno e quindi di gestire la comunicazione rispettando un armonico rapporto tra dentro e fuori. Ecco allora che l’esperienza emotiva prende diverse forme:

- corporea, nella postura, nella espressione gestuale, nel movimento libero, nella danza;
- grafico-cromatica, nella danza del corpo che lascia le sue tracce di segni e colori;
- plastica e cromatica, nelle sculture realizzate con ogni tipo di materiale;
- sonora, nelle composizioni/improvvisazioni vocali e strumentali;
- verbale, nelle attività di comprensione, riflessione e interpretazione condotte nell’area linguistica, che rispondono alle esigenze introspettive e di condivisione e costruzione sociale del vissuto emotivo.

L’espressione attraverso tutti i linguaggi viene non solo esperita ma analizzata, mettendo in relazione i diversi tipi di comunicazione con le caratteristiche di tutti gli elementi che ne costituiscono i processi di significazione. I bambini vengono così posti nella condizione di sviluppare linguaggi diversi, di acquisire una maggiore padronanza dei mezzi espressivi e la capacità di comprendere i messaggi della comunicazione umana, cogliendone non solo i significati ma anche le funzioni, i contesti, le strutture e i procedimenti tecnici (cfr. Buzzoni-Tosto 1998; Chevalier-Gheerbrant 1986, Feldenkreis 1991, Fincher 1996, Guerra Lisi 1987, 1996; Lapierre-Aucouturier 1978, 1982, Macaluso-Zerbelloni 1999, Martinet 1992).

Ecco alcuni stralci dal mio diario di lavoro delle classi quinte.

«Abbiamo ascoltato la terza musica, quella che ci conduce verso l’espressione distruttiva.

Ognuno racconta le emozioni e le immagini suscitate dalla musica, proponendo già una analisi dei tratti sonori e un abbinamento ai tratti semantici. Ansia, angoscia e disordine vengono attribuiti ai ritmi irregolari che si ripresentano in maniera imprevedibile, e alle tensioni armoniche – *suoni sospesi che non rispondono mai in modo affermativo, maestra!* – aggressività e violenza da un lato, energia e libertà dall’altro, vengono associate all’intensità e alla scelta delle sonorità orchestrali.

Lavoriamo a comprendere il senso delle diverse parole usate dai bambini, ricercando proprietà di linguaggio. Scopriamo, tra l’altro, che nella parola *tranquillamente* di Lorenzo c’è il senso implicito del *tranquillo e improvvisamente violento* di Elia, e quello di *fiducia e morte* di Alessio. I bambini conducono questa operazione con notevole interesse e abilità.

[...] Ci prepariamo alla danza libera. Distribuisco fogli di un quotidiano (il desiderio di movimento

“strappante” potrà essere soddisfatto usando il giornale) con qualche consegna: muoversi liberamente sulla musica; vietato picchiarsi e distruggere gli arredi della stanza; ogni altra espressione è assolutamente libera; al termine della musica, sedersi a terra, in silenzio e ascoltare le proprie sensazioni. Nel silenzio che precede l’inizio della musica, ognuno sceglie una sua posizione nella sala: alcuni si accovacciano, raggruppati, sotto un tavolo; gli altri si distribuiscono nello spazio a disposizione. Con la musica la libertà e il caos sono totali: i bambini accovacciati escono dal loro nascondiglio, tutti si muovono strappando con evidente soddisfazione ed eccitazione i giornali. Dopo la danza libera i bambini ritrovano le emozioni precedentemente individuate e altre emergono. Osservo che alcuni dei bambini che nella fase precedente erano risultati più in difficoltà nell’ascoltare e nel verbalizzare, adesso hanno desiderio di parlare, seppur utilizzando parole dette da altri e in maniera impropria. La socializzazione aiuta comunque la ricerca di un vocabolario e la precisazione degli stati emotivi. Osserviamo che i gesti taglienti che strappano i giornali corrispondono alla distribuzione degli accenti e ai cambiamenti repentini di intensità. Al termine della danza la soddisfazione è massima; tutti sono fermi, in piedi, e si guardano con un misto di piacere e di stupore. Chiedo di non muoversi e di osservare il pavimento, costellato di un caos di pezzi di giornale variamente distrutto, spezzato, schiacciato ecc. Chiedo di registrare l’impressione che il pavimento può provocare così, al primo sguardo, e di osservarlo come se fosse un quadro o una scultura. Parliamo poi dei musei di arte moderna e di allestimenti simili al nostro pavimento. Decidiamo che il pavimento sarà la nostra scultura e che i resti di giornali potranno a loro volta essere utilizzati in classe per costruire altre sculture.

[...] Stiamo analizzando i tratti distintivi della danza di colori sui fogli, prodotta dai bambini. Osserviamo le forme interrotte e acuminata di ogni segno. Osservando poi i colori usati, rileviamo che la prevalenza dei colori scuri (nero, blu, viola) è illuminata da un evidentissimo quanto sottile filo rosso, presente in tutti i disegni. Invito i bambini a riflettere sulla funzionalità espressiva del colore rosso. Osserviamo alcuni disegni e cartelloni appesi alle pareti dell’aula: i tetti delle case sono grandi e rossi e, inseriti in un contesto di forme regolari e colori vivaci, regalano all’occhio una sensazione di luce, allegria, armonia. Il nostro filo rosso è sottile e attrae subito l’attenzione dell’occhio: è inserito in un contesto di forme e tratti irregolari e di colori scuri e regala una sensazione di angoscia, morte, sangue. Riflettiamo sulle diverse funzioni espressive che può avere un colore a seconda del contesto; cerchiamo tra le nostre conoscenze e i nostri ricordi, immagini e simboli a cui si lega il colore rosso. *Sangue, fuoco, tramonto, ciliege, mele, fragole*, dicono i bambini. Scopriamo allora che sangue, fuoco, tramonto veicolano il senso della creazione-vita e della distruzione-morte. Riflettiamo sui concetti di distruzione-purificazione e trasformazione della vi-

ta, portato dal fuoco e dal sangue e dal percorso del sole o dal ciclo vitale delle piante e dei suoi frutti. I bambini richiamano alla memoria immagini di film o pubblicità o letture o tradizioni che confermano le nostre interpretazioni. Riflettiamo allora sulla possibilità di trasformazione e creazione-rinascita implicite in ogni processo distruttivo. I bambini partecipano con grande attenzione e contribuiscono vivacemente alla riflessione collettiva».

La musica come cardine del percorso

Ci hai aiutato a conoscerci meglio, a capire il linguaggio senza parole della Sara e a leggerla dentro. (Giacomo)

La capacità di servirsi dei diversi linguaggi come modalità diverse della manifestazione di sé e della relazione con l’altro conduce a conquistare uno sguardo in grado di mettersi in contatto e interagire con la realtà profonda di ogni individualità. Sin dall’inizio del percorso le caratteristiche espressive di ognuno, compresi i bambini in situazione di disagio, sono state considerate come chiave di lettura dell’identità e della comunicazione. Il suono e il movimento hanno avuto in questo senso una funzione determinante. Generalmente l’impossibilità di pronunciare parole e di camminare viene letta come impossibilità di esprimersi e comunicare. Nel nostro caso le caratteristiche dei suoni apparentemente inarticolati emessi da alcuni bambini diversamente abili componenti del gruppo, sono state analizzate con l’orecchio del musicista: abbiamo ascoltato cambiamenti di intensità, timbro, durate, ritmi, densità, struttura, mettendoli in relazione con i movimenti del corpo, apparentemente incontrollati e insensati, a loro volta analizzati secondo gli stessi criteri usati per l’analisi della danza libera. Abbiamo considerato ogni espressione nel contesto del clima emotivo che si creava nel gruppo e ne abbiamo colto le relazioni: si è così rivelata la ricchezza effettivamente enorme della capacità comunicativa di quei bambini ritenuti nell’impossibilità di comunicare, valorizzando inoltre il loro apporto all’attività collettiva.

La Musica prende quello che sta nascosto dentro di noi e lo tira fuori e ce lo fa sentire proprio bene. (Andrea)

Emozioni e musica, portatrici di conoscenza, si aiutano reciprocamente: la musica è in grado di condurre all’acquisizione di quelle che gli psicologi definiscono competenze affettive e relazionali e l’esperienza emotiva si fa trainante per l’acquisizione di competenze musicali avanzate.

Il nostro itinerario propone l’ascolto di un brano e l’attribuzione dei significati suscitati in termini di situazioni emotive, ambienti, immagini ecc., per poi tornare all’analisi della musica individuando gli elementi che ne hanno determinato le interpretazioni. I tratti sonori (intensità, andamento, tempo, ritmo,

pause, accenti, altezze, curve melodiche, registri, tensioni armoniche, fraseggio, articolazione, struttura formale, organico) vengono così desunti dall'ascolto, anche con l'aiuto del movimento corporeo e della voce. A partire da questa analisi vengono individuati materiali, idee sonore e criteri costruttivi che saranno utilizzati nella successiva fase di costruzione di una composizione o di un dialogo sonoro (strumentale e/o vocale). Questa implica l'esplorazione e la sperimentazione delle potenzialità sonore degli strumenti; la ricerca ed esplorazione di idee sonore e di criteri costruttivi, la progettazione e costruzione sonora stessa. In altri momenti del percorso, vengono analizzati i tratti prosodici del linguaggio successivamente messi in relazione con i tratti semantici e con la gestualità che li accompagna.

Il percorso conduce verso una presa di coscienza e una valorizzazione della competenza di base, la cui componente intuitiva viene trasformata in strumenti di lettura consapevoli. Vengono inoltre messe in gioco tutte le abilità necessarie all'acquisizione della competenza musicale considerata nelle sue componenti di percezione, comprensione, invenzione, esecuzione. Non solo. È possibile l'acquisizione di competenze musicali avanzate, costituite dalle capacità di individuare i tratti sonori (confusi, nella interpretazione intuitiva, con il significato); di acquisire la terminologia specifica atta a nominarli; di allargare l'ambito delle percezioni e delle conoscenze nel selezionare una quantità sempre maggiore di elementi strutturali e di funzioni; di acquisire un concetto di interpretazione come esperienza aperta, costituita dalla relazione tra la ricerca dei possibili significati in musica e la comprensione cosciente di caratteristiche definite e analizzabili.

Quando trovavamo delle difficoltà tu con un semplice sorriso trasformavi gli ostacoli in normalissime situazioni da musicista. (Silvia)

Abbiamo visto come le attività di ascolto, composizione (e/o improvvisazione) ed esecuzione rappresentino i cardini del percorso musicale proposto dal progetto. Le competenze acquisite attraverso queste attività sono musicali, nel senso stretto del termine, e allo stesso tempo relazionali, comunicative e affettive.

L'ascolto ci accompagna, sotto diverse forme, per tutto il percorso. Le attività sono strutturate sulla base di un concetto di ascolto inteso come "atteggiamento", come "risonanza" e propongono una serie di modalità di instaurare un rapporto interattivo con il suono: così ascoltare è cogliere stimoli per una risposta motoria o per l'espressione corporea; è attribuire senso alle strutture sonore; è percepire, conoscere, riconoscere, analizzare e confrontare gli elementi del linguaggio musicale, anche attraverso la realizzazione o la costruzione di coreografie. Ma ascoltare è anche atteggiamento corporeo, mentale, emotivo che dispone innanzi tutto alla relazione con l'universo interno e con quello esterno: quindi al contatto con sé, con il silenzio, con il suono, con l'altro,

nella conquista di quello stato di stato di accoglienza del sentire che per gli psicologi conduce alla più sana gestione del rapporto con se stessi e della comunicazione interpersonale.

Qualche volta si sbagliava perché non ci si badava e allora si ricominciava da capo per ascoltare e capire quello che facevano gli altri. (Marta)

Ascolto è una rete invisibile di risonanza tesa tra tutti i componenti del gruppo (insegnanti compresi); è uno sguardo empatico che ritroviamo attraverso tutti i linguaggi e che regala motivazione, curiosità, attenzione, concentrazione, capacità di relazione. Ascolto è elemento fondamentale nell'improvvisazione, nella composizione, nel dialogo sonoro, nell'esecuzione.

I tratti musicali percepiti nell'ascolto-analisi come elementi funzionali al linguaggio sonoro vengono riutilizzati come tali anche nella composizione che assume il ruolo di mezzo espressivo e comunicativo e allo stesso tempo è occasione di sviluppo del pensiero musicale e della padronanza del linguaggio sonoro. In questo caso ascolto, comprensione, produzione ed esecuzione del messaggio musicale si consolidano reciprocamente in modo circolare. La costruzione musicale collettiva, motivata dall'esigenza di esprimere le emozioni o le caratteristiche degli stati esistenziali scelti dai bambini, è condotta attraverso l'improvvisazione o la composizione; coinvolge aspetti tecnici (percettivi, esecutivi, interpretativi) e allo stesso tempo investe le dimensioni della vita interiore e della relazione sociale, contribuendo alla costruzione dell'identità. Seppur con modalità variabili si sperimentano non solo combinazioni differenti di suoni, ma anche diversi aspetti della relazione con il mondo interiore e quello esterno. Gli aggiustamenti interattivi che si attivano nella musica d'insieme veicolano l'acquisizione di competenze empatiche e relazionali: ricorre ancora il concetto di ascolto come contatto e risonanza, là dove suonare insieme implica un modo di essere con l'altro nella gestione dell'esecuzione musicale rispetto a respiri, attacchi, tempo, colore del suono, dinamiche ecc., ma anche rispetto al "modo di sentire" che sta alla base dell'interpretazione.

Cito ancora dal mio diario di lavoro.

«Decidiamo di utilizzare la forma figura/sfondo e cerchiamo uno sfondo: proviamo il suono dei tamburi insieme a quello di diverse vocali e consonanti; esploriamo diversi cluster vocali. Abbiamo bisogno di un gesto leggero che permetta di ottenere un suono risonante, leggero e sufficientemente lungo da dissolversi sfumando. Scopriamo che la qualità del suono dipende dalla qualità del gesto e che il gesto è legato a tutto il corpo, al modo di stare seduti, alla posizione delle gambe e della schiena, al respiro, al modo di gestire il peso, lo slancio e la velocità del battente. La ricerca ci appassiona e lavoriamo molto con straordinaria concentrazione. Scopriamo che il risultato sonoro si percepisce diversamente a seconda della posizione dell'ascoltatore, all'interno o all'esterno del gruppo. A turno, nominiamo degli ascoltatori esterni che valute-

ranno i diversi esperimenti. Le sonorità esplorate risultano essere troppo inquietanti e non adatte alla nostra composizione. Dopo una lunga esplorazione, animata da discussione, motivazione e partecipazione di tutti, decidiamo per uno sfondo di tamburi e *s, sc, f*, e una figura di triangoli e campane. Scopriamo che la qualità del suono dipende anche dall'insieme dei suoni, dal gesto del direttore e dall'empatia tra direttore e orchestra. Sperimentiamo allora il gesto e la comunicazione di diversi direttori. Scopriamo ancora che sia il gesto che l'empatia possono trasformarsi e svilupparsi: il direttore e l'orchestra possono imparare a sentirsi reciprocamente. Ogni bambino ha lavorato successivamente con la maestra Sara alla direzione del gruppo, scegliendo tempi e gestualità adeguate al pezzo; sono stati così sperimentate diverse modalità di sentire e pensare i silenzi e le sonorità del pezzo e diverse modalità di comunicazione tra il direttore e il gruppo. Il direttore "stabile" è stato poi scelto dal gruppo in base al più alto grado di sintonia e quindi individuato nella persona di Silvia».

Abbiamo imparato il senso della musica e della vita. La tua materia è quella più affascinante: la musica chi la vuole provare prima la deve cercare dentro di sé. (Davide)

Le nostre considerazioni suggeriscono a questo punto una riflessione sul senso della creazione artistica come funzione dell'esistenza. Non sempre si avverte che nell'essere umano di tutte le età e di tutte le condizioni esiste una necessità irrinunciabile di arte, non sempre si scorge l'importanza di una educazione alla dimensione artistica della vita quotidiana, individuale e sociale: sentire per creare e creare per sentire, essere, comprendere, conoscere. Quindi l'educazione è qui intesa come viaggio verso la consapevolezza di una esigenza irrinunciabile, in una concezione d'arte non elitaria che apre la strada a uno stato di costante contatto con la profonda autenticità di ognuno e regala infinite possibilità di arricchimento della personalità; ogni linguaggio, nel contesto di una intrinseca motivazione a cercare e a cercarsi, può offrire innumerevoli strade per dare corpo alle poliedriche sfaccettature del vissuto interiore. Possiamo allora pensare un'educazione a quella dimensione esistenziale che pone ogni individuo al centro della possibilità di vivere creando, non come produttore ma come artista, la propria vita.

Un contesto motivante

Lavorare con te è stato molto interessante perché il tuo lavoro è bello. (Rosa)

L'impianto metodologico del progetto, basato sulla concezione del sapere complesso, crea un contesto di apprendimento flessibile e articolato, all'interno del quale il sapere non viene trasmesso ma costruito e rielaborato continuamente e collettivamente.

Il *viaggio simbolico* è il contenuto motivante, lo sfondo integratore che tiene insieme il senso di tutte le attività e permette di collegare tutti i saperi messi in gioco e interconnessi all'interno di una struttura reticolare. Una sorta di viaggio collettivo dell'eroe, con mondi da scoprire, ostacoli e prove da superare che richiedono espressamente l'individuazione e la soluzione dei problemi e una creazione artistica collettiva, che sia unitaria nel rispetto di ogni individualità.

Ci siamo divertiti un sacco, ci siamo impegnati e ce l'abbiamo fatta: abbiamo passato un traguardo faticoso. (Lorenzo)

Le prove da superare non sono legate alla competizione o a un rinforzo esterno, ma vivono in un contesto simbolico e mettono in gioco abilità funzionali alla produzione di senso. Il desiderio di conoscenza è motivato intrinsecamente dalla relazione con il bisogno profondo di individuazione, espressione e comunicazione del vissuto emotivo.

Le situazioni problematiche nascono spontaneamente dalle diverse tonalità della esperienza emotiva, dalla diversità degli stili cognitivi ed espressivi. Ogni differenza è accolta, valorizzata e utilizzata come portatrice di nuovi percorsi del nostro viaggio. Un problema da risolvere è una conoscenza da esplorare, è ricerca di possibilità interiori, conquista di strumenti cognitivi, appropriazione di linguaggi e tecniche.

Da quando ci sei te mi hai risvegliato la voglia di fare. (Stefano)

Gli apporti di ciascuno vengono integrati in una logica di cooperazione che sostituisce alla competizione il confronto e lo scambio. La lettura, la comprensione e la condivisione di un sentire molteplice e diverso, l'esplorazione e l'elaborazione di rapporti con la realtà e con possibilità creative secondo criteri personali e allo stesso tempo cooperanti con il sapere collettivo, rappresentano una fortissima spinta all'interazione e il collante per una coesione di gruppo fondata sull'empatia.

Bambini e insegnanti sono parte integrante del percorso di conoscenza in maniera interattiva; tutti gli insegnanti del team lavorano insieme alla realizzazione interdisciplinare del progetto. Evidente è la funzionalità della componente relazionale dell'azione didattica, che assume in ogni caso un ruolo formativo globale. Ogni insegnante si mette in gioco in prima persona nel viaggio emotivo e artistico; nel ruolo di viaggiatore, al pari degli altri viaggiatori, ma svolge comunque una azione "strutturante" del sapere, assicurando la coerenza e la formalizzazione delle scoperte, evidenziando ogni volta una rete di relazioni sempre suscettibili di ulteriori elaborazioni e integrazioni.

Sei bravissima a esprimere le tue emozioni, a trasformarti, sei simpatica e ci hai accompagnato anche quando c'erano discussioni, indecisioni, intrighi. (Giorgio)

Durante l'attuazione del progetto i pensieri e i comportamenti dei bambini hanno sottolineato più volte il ruolo degli insegnanti come figure di riferimento nel contenimento affettivo e nel veicolare in modo diretto e significativo il proprio rapporto con il vissuto emotivo, con la formulazione e la soluzione dei problemi e più in generale con il sapere. Ricordiamo come le competenze relative alla identificazione e alla gestione delle emozioni si strutturano attraverso una rete di microrelazioni affettive che funge da regolatore della significatività del sentire: il bambino deve potersi esprimere con qualcuno che non lo svaluti ma che sappia interagire ed "essere con", mettendosi in relazione di empatica disponibilità nel gestire percezione, condivisione ed elaborazione delle emozioni (cfr: Mazzoli 1997, Pearson 1990, Salzberger-Polacco, Osborne 1987).

Andrea sintetizza così il senso dell'intero percorso:

Questo tragitto che abbiamo percorso con te è stato veramente interessante, abbiamo imparato a suonare, a cambiare la nostra immagine, a convivere con la musica, a trasformarci, abbiamo imparato a conoscerci meglio, a sprigionare le nostre emozioni e questo grazie a te, sei stata veramente indispensabile. Ti ringrazio per avermi insegnato tante cose che non sapevo. (Andrea)

Bibliografia

- AAVV., 1995, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- BARONI M., 1999, "Il significato in musica", in *Diastema*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa.
- BARONI M., 2002, *L'ermeneutica musicale*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. II, Einaudi, *Il sapere musicale*, Torino.
- BELLISARIO L., 2000, *Cinema e Adolescenza*, Moretti & Vitali.
- BUZZONI P., 2000, "Linguaggio corporeo e sviluppo musicale" in *Musica Domani*, 117, EDT, Torino.
- BUZZONI P., TOSTO I., 1998 (a cura di), *Gesto Musica Danza*, EDT, Torino.
- CAPRA F., 1998, *La rete della vita*, Sansoni, Milano.
- CATERINA R. BUNT L., 2002, *Musicoterapia*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. II, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino.
- CHEVALIER J. GHEERBRANT A., 1986, *Dizionario dei simboli*, Rizzoli, Milano.
- CONTINI M.G., 1992, *Per una pedagogia delle Emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'URSO V., TRENTIN R., 1990 (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- DERIU R., 1986, "Tu chiamale, se vuoi, ... emozioni!", in Vaccaroni F. (a cura di), *dall'esperienza musicale alla musica*, Ricordi, Milano.
- DERIU R., 1989, "Per interpretare la musica", in AA.VV., *Pedagogia e didattica nell'ascolto della educazione musicale di base*, Corale Seghizzi, Gorizia.
- DERIU R., 2000, "Intorno al concetto di competenza musicale", in *Musica Domani*, 116, EDT, Torino.
- FELDENKREIS M., 1991, *Le basi del metodo per la consapevolezza dei processi psicomotori*, Astrolabio, Roma.
- FINCHER F.S., 1996, *I Mandala*, Astrolabio, Roma.
- FRANCÈS R., 1958, *La perception de la musique*, Vrin, Paris.
- GALIMBERTI U., 1996, *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, Milano.
- GALIMBERTI U., 2002, *I Nuovi Vizi: Psicopatia*, La Repubblica, Roma.
- GUERRA LISI S., 1987, *Globalità dei Linguaggi*, Borla, Roma.
- GUERRA LISI S., 1996, *Sinestesiarti*, Fuori Thema, Bologna.
- IMBERTY M., 1986, *Suoni, Emozioni, Significati*, CLUEB, Bologna.
- IMBERTY M., 1990, *Le strutture del tempo*, Ricordi Unicopli, Milano.
- IMBERTY M., 2000, "Il ruolo della voce materna nello sviluppo vocale del bambino", in *Musica Domani*, 114, EDT, Torino.
- IMBERTY M., 2002, *La musica e il bambino*, in *Enciclopedia della Musica*, vol. II, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino.
- JACOBI J., 1973, *La psicologia di C.G. Jung*, Boringhieri, Torino.
- JUNG C. G., 1973, *Lo sviluppo della personalità*, Boringhieri, Torino.
- JUNG C.G., 1980, *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B., 1978, *La Simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona.
- LAPIERRE A., AUCOUTURIER B., 1982, *IL corpo e l'inconscio in educazione e terapia*, Armando, Roma.
- MACALUSO C., ZERBELLONI S., 1999, *La Danzaterapia*, Xenia, Milano.
- MARIANI U., 2001, *Educazione alla salute nella scuola*, Erikson, Trento.
- MARIANI U., SCHIRALLI R., 2002, *Costruire il benessere personale in classe*, Erikson, Trento.
- MARTINET S., 1992, *La Musica del corpo*, Erikson, Trento.
- MATURANA H., VARELA F., 1987, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- MAZZOLI F., 1997 (a cura di), *Musica per gioco*, EDT, Torino.
- MORIN E., 2000, *La testa ben fatta*, Cortina Editore, Milano.
- MORIN E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano.
- ORTEGA P.S., 2001, *Introduzione alla Medicina Omeopatica*, IPSA, Palermo.
- PEARSON C.S., 1990, *L'Eroe dentro di noi*, Astrolabio, Roma.
- PERTICARI P., SCLAVI M., 1994 (a cura di), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano.
- PIETROPOLLI CHARMET G., 2000, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano.
- RICCI BITTI P.E., 1998 (a cura di), *Regolazioni delle emozioni e arti terapia*, Carocci, Roma.
- ROHMERT G., 1993, *Il cantante in cammino verso il suono*, Diastema, Treviso.
- SALZBERGER-WITTEMBERG I., WILLIAMS POLACCO G., OSBORNE E., 1987, *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- STEFANI G., 1987, *Il segno della musica*, Sellerio, Palermo.
- STERNBERG R., 1998, *Stili di pensiero*, Erikson, Trento.
- TOMATIS A., 1993, *L'orecchio e la voce*, Baldini & Castaldi, Milano.
- TOMATIS A., 2001, *Come nasce e si sviluppa l'ascolto umano*, Baldini & Castaldi, Milano.

* Il progetto è stato attuato in forma di corso di formazione per gli insegnanti della scuola elementare di Borgo S. Lorenzo (Fi), successivamente rielaborato e attuato direttamente nelle classi del secondo ciclo della scuola elementare di San Piero a Sieve (Fi) in forma di tirocinio nell'ambito del corso di Pedagogia musicale della professoressa Rosalba Deriu, nella Scuola di Didattica della musica del Conservatorio "Cherubini" di Firenze.

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

L'Assemblea nazionale ordinaria dei soci è convocata **domenica 12 marzo 2006 a Rimini**, presso l'Istituto musicale pareggiato "G. Lettimi", Via Asili Baldini n. 27 (raggiungibile dalla stazione ferroviaria a piedi in 10 minuti o tramite i mezzi pubblici) alle ore 9.00 in prima convocazione e alle ore 9.30 in seconda convocazione.

Ordine del giorno:

- Relazione del presidente uscente
- Relazione della segretaria uscente
- Relazione del responsabile delle sezioni uscente
- Presentazione del bilancio consuntivo 2005
- Presentazione del bilancio preventivo 2006
- Elezione della commissione elettorale e votazione per le cariche dell'associazione, biennio 2006-2007
- Varie ed eventuali

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

Nel pomeriggio seguirà il **Collegio dei presidenti** delle sezioni territoriali.

CANDIDATURE PER LE CARICHE SOCIALI

Consiglio Direttivo Nazionale

Luca Bertazzoni - Insegna Pedagogia musicale presso il Conservatorio "G.B. Pergolesi" di Fermo. Caporedattore e collaboratore di riviste musicali, è relatore in convegni e corsi di aggiornamento per insegnanti. Nell'ambito delle attività della Siem, è redattore della rivista *Musica Domani*, organizzatore di convegni nazionali, membro del direttivo nazionale uscente e della commissione editoriale.

Fausto Ciccarelli - Docente di Musica nella scuola secondaria di 1° grado, svolge attività didattica presso l'università di Bologna in qualità di supervisore di tirocinio nella sss e di docente a contratto per Didattica dell'informatica e dell'elettroacustica. È stato relatore al convegno nazionale Siem del 2005.

Dario De Cicco - È insegnante di Musica nella scuola secondaria di 1° grado e operatore musicale in vari ambiti scolastici ed extra-scolastici. Presidente della sezione territoriale de La Spezia, è membro del direttivo uscente con vari incarichi associativi. Collabora con periodici musicali nazionali in ambito didattico e musicologico.

Roberto Neulichedl - Dal 1980 si occupa di educazione musicale promuovendo attività di sperimentazione e ricerca in vari ambiti scolastici. Dal 1990 insegna in conservatorio come docente di Pedagogia musicale nelle Scuole di Didattica della musica. Per la Siem ha in particolare: tenuto due corsi estivi (1995 e 2004); presentato relazioni in diversi convegni nazionali; coordinato la commissione conservatori; contribuito con propri scritti sia alla rivista *Musica Domani*, sia a uno dei *Quaderni Siem*.

Andrea Paolucci - È docente di Educazione musicale nella scuola secondaria di 2° grado. Membro del direttivo nazionale uscente, coordina la commissione nazionale Siem sulla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria.

Maria Maddalena Patella - È insegnante di Musica nella scuola secondaria di 1° grado, esperta di didattica della musica, tutor nella formazione a distanza. Segretaria nazionale uscente, coordina la commissione nazionale della Siem per la formazione e l'aggiornamento, collabora alla redazione di siem-online, è presidente della sezione territoriale di Rimini.

Anna Maria Prinziavalli - Insegnante di Musica nella secondaria di 1° grado, cantante lirica, esperta in didattica della musica, propone nel territorio iniziative culturali musicali, è presidente della sezione di Palermo da diverse candidature, è membro del direttivo nazionale uscente in qualità di vicepresidente.

Collegio dei Proviviri

Augusto Dal Toso - Insegnante di Musica nella scuola secondaria di 1° grado. Già membro della commissione nazionale della Siem sulla scuola media ad indirizzo musicale. Già presi-

dente della sezione di Vicenza. Responsabile di siem-online. Membro del Consiglio direttivo nazionale dal 2000 al 2005. Esperto di progettazione didattica, docente in corsi di aggiornamento per insegnanti.

Carlo Delfrati - Membro del Collegio dei proviviri uscente, già presidente nazionale della Siem, è docente di Metodologia della didattica musicale.

Annibale Rebaudengo - Presidente nazionale uscente della Siem. Docente di Pianoforte e di Didattica del Pianoforte presso il Conservatorio "G. Verdi" di Milano, insegna anche in corsi d'aggiornamento. Scrive su *Musica Domani* e *Scuola e Didattica*; ha pubblicato saggi sulla didattica strumentale per le edizioni Cappelli, EDT, ETS, Ricordi. Ha fatto parte del gruppo di studio ministeriale che ha progettato il nuovo Liceo musicale e coreutico.

Ester Seritti - Ha svolto docenza nelle scuole medie inferiori e superiori in Toscana e nei corsi propedeutici presso l'Istituto musicale pareggiato "A. Peri" di Reggio Emilia. Si è dedicata alla ricerca etnomusicologica, curando la registrazione di molti documenti di tradizione orale del mondo infantile. Docente in seminari di aggiornamento per insegnanti, è autrice di numerose pubblicazioni didattiche. È membro uscente del Collegio dei proviviri. Ha partecipato a molteplici attività della Siem dal 1969 ad oggi.

Collegio dei Revisori dei Conti

Francesca Pagnini - Revisore dei conti uscente. Presidente della sezione territoriale di Bologna. Insegna Flauto al conservatorio della stessa città.

Cecilia Pizzorno - Insegnante esperta di musica nei nidi, nella scuola dell'infanzia e primaria, svolge attività di formazione e ricerca negli ambiti della didattica e pedagogia musicale. È autrice di articoli e testi rivolti a docenti della scuola di base. Ha curato la parte musicale e didattica di giochi educativo-musicali multimediali per Editori Riuniti. Ha progettato per conto della Siem-Indire alcuni laboratori rivolti ad insegnanti della scuola di base, inseriti in *PuntoEdu*, ambiente integrato per la formazione in rete. Già presidente della sezione di Savona e del direttivo nazionale.

Johannella Tafuri - Docente di Pedagogia musicale presso il Conservatorio di Bologna e nella sss dell'università di Bologna. Docente in corsi d'aggiornamento per insegnanti sulla pedagogia, psicologia e didattica della musica, nonché sulla metodologia della ricerca per l'educazione musicale, collabora con numerose riviste italiane e straniere, ed è autrice di diversi volumi. Attualmente è segretaria della commissione internazionale di ricerca dell'ISME. Membro uscente del Collegio dei revisori dei conti.

Dalla propedeutica all'ensemble strumentale

Alcune riflessioni sulla lezione strumentale collettiva e sulla musica d'insieme praticate fin dai primi momenti dello studio di uno strumento.

ELENA INDELICATI

Il termine "propedeutica" ha nell'uso musicale un significato molto diverso da quello letterale, con il quale si intende invece una «serie di nozioni il cui apprendimento ha valore preparatorio per lo studio di una determinata disciplina» (Devoto Oli 1990). Dunque, se si trasferisse questo concetto alla disciplina musicale, la propedeutica si ridurrebbe di fatto a un'arida somministrazione di noiose regole teoriche all'insegna di una prassi consolidata in passato e ormai per fortuna superata, che anteponeva la pratica del solfeggio parlato a ogni concreta esperienza musicale.

La propedeutica applicata alla musica al contrario è veicolo di esperienze, contenitore di attività, laboratorio d'invenzione, luogo privilegiato per un continuo scambio di proposte tra adulti e bambini; la presenza del gruppo, inoltre, diviene supporto importante per suonare, cantare, ascoltare, per «giocare la musica» (Ritscher-Staccioli 1985). L'attività strumentale è al centro di questo gioco. Suonare insieme è dunque in questa fase un momento veramente socializzante: nessun bambino, neanche il più timido, può resistere alla tentazione di far vibrare una vera quanto estemporanea orchestra di xilofoni, metallofoni e glockenspiel, iniziando fin dalla prima lezione di propedeutica a fare musica d'insieme.

Dall'improvvisazione libera a quella guidata, dal gioco del direttore alle prime melodie, dall'uso di ostinati alla realizzazione di semplici partiture: poco alla volta i bambini modellano spazi sonori, sperimentano situazioni timbriche passando da uno strumento all'altro e acquisendo a livello profondo il concetto di pulsazione, la capacità di suonare insieme, di ascoltare gli altri, di eseguire una parte autonoma. Musica d'insieme, dunque, e da subito: i bambini imparano le parti per imitazione, oppure le memorizzano attraverso un linguaggio grafico non tradizionale; la scrittura subentra in un secondo tempo, ma solo dopo una reale e concreta esperienza con il suonare.

Gli esempi 1 e 2 (il primo è tratto da Delfrati 1995 p. 62 e il secondo è di Lopez-Ibor, nella versione ritmica curata da me) mostrano partiture realizzate nei corsi di propedeutica tenuti da chi scrive, e rivolti a bambini di prima e seconda elementare: le parti, interiorizzate per imitazione, possiedono il requisito del-

Sakura

Handwritten musical score for the piece 'Sakura'. It includes vocal parts with lyrics in Italian: 'Da - sa - ra, Da - sa - ra, sa - ra - ra, Per - so - ra - ra - ra'. The score is written for multiple voices and instruments, with various musical notations such as notes, rests, and dynamics.

BELLA LUNA ESERCIZIO PER BAMBINI DI PRIMA E SECONDA ELEMENTARE

Handwritten musical score for the piece 'Bella Luna'. It is an exercise for children of primary and secondary school. The score consists of multiple staves with rhythmic patterns and melodic lines. At the bottom, there are instructions: 'Insieme tutti: Su 3 piazze di bambini scatti avanti in gruppo: quattro passi in prima posizione alla volta'.

Esempi 1 e 2 – Sakura e Bella luna

la brevità e della ripetitività, elementi indispensabili per facilitarne l'apprendimento.

Nell'esempio 1, la memorizzazione della parte strumentale avviene con facilità, poiché il triangolo suona sempre in un momento di "fermata" del testo cantato, mentre i legnetti contrappuntano il canto nel semplice movimento melodico affidato alle crome.

La partitura dell'esempio 2 è costruita su quattro ostinati, uno armonico, gli altri tre melodici. La reiterazione dello stesso materiale dall'inizio alla fine, crea un'atmosfera fortemente evocativa; il disegno circolare intorno alla nota *mi* si rinnova con regolarità ed è senza dubbio un elemento centripeto intenso verso il quale i bambini-esecutori convergono con relativa naturalezza.

Se nei due esempi precedenti l'interiorizzazione avviene esclusivamente per imitazione, nel brano dell'esempio 3 (Indellicati 1996) l'ostinato strumentale è presentato ai bambini prima per imitazione, poi mostrando loro la partitura: in questo caso la lettura non è ostacolo, ma supporto visivo a una corretta esecuzione, poiché essa è favorita dall'utilizzo del linguaggio grafico convenzionale e solo in parte tradizionale.

The image shows a musical score for 'Quattro note'. It features two systems of staves. The first system includes a vocal line (cantata) and two instrumental lines (legnetti and violino). The second system also includes a vocal line and two instrumental lines. A graphic notation box in the upper right corner contains the text 'SOL DO SOL MI' with a star symbol. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Esempio 3 – Quattro note

Lezione individuale e lezione collettiva: due didattiche opposte?

Lo scalino successivo alla propedeutica è la scelta dello strumento. Nel momento in cui i bambini hanno raggiunto un'apprezzabile autonomia e destrezza nell'utilizzare lo strumentario Orff, l'approccio a uno strumento può a volte rivelarsi frustrante o poco gratificante. All'inizio infatti non è sempre facile costruire nell'allievo la motivazione, che deve sostituirsi senza traumi all'innamoramento iniziale del bambino nei confronti dello studio della musica. Le prime defezioni si manifestano proprio al principio dell'anno scolastico, quando cioè la patina dorata creatasi intorno a docente, istituzione scolastica e coloratissime copertine dei libri comincia a intaccarsi e a mostrare quel che c'è sotto: uno strumento da studiare in solitudine con totale e sincera abnegazione, un solfeggio da digerire –

nel peggiore dei casi – in dosi massicce, uno o più docenti da sopportare a cadenza bi-settimanale. Quando poi nella lezione individuale gli aspetti tecnici prevalgono se non addirittura si sostituiscono a ogni reale contatto con il suono, con un qualsiasi micro-progetto musicale, spesso si assiste al crollo dell'interesse e della motivazione, il che equivale da parte dell'allievo a un rapido abbandono della musica.

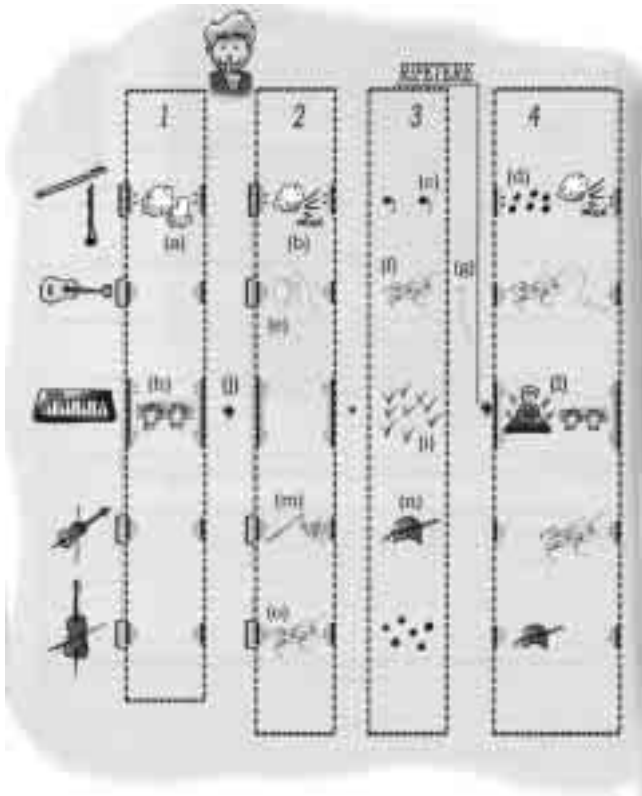
Non solo i nuovi metodi ma, per fortuna, la stessa didattica e le metodologie di insegnamento sono cambiate radicalmente negli ultimi dieci-quindici anni. La lezione collettiva e la musica d'insieme appartengono a un modo nuovo di concepire l'educazione alla musica, un progetto rinnovato nelle sue fondamenta, il quale mette al centro di ogni percorso musicale l'allievo, che ci si trovi di fronte un adulto o un bambino.

La compresenza di due o tre strumentisti durante la lezione di pianoforte favorisce la realizzazione di una serie di attività legate alla musica d'insieme, le quali oltre che gratificare l'allievo pianista troppo spesso relegato all'unico ruolo di solista, gli permettono di mantenere il contatto stabilito con gli altri nel precedente corso di propedeutica, un legame sì di amicizia, ma soprattutto di continuità con le attività collettive svolte fino a quel momento. Suonare a quattro, sei mani, consente di sfruttare interamente la gamma e il colore di tutto il pianoforte, mentre l'uso di tastiere permette esecuzioni a quattro o più pianisti: si tratta di partiture insolite, certo, in grado però di coinvolgere principianti o meno principianti, tutti partecipi in egual misura di un obiettivo musicale comune.

A maggior ragione, la lezione collettiva risulta indispensabile per gli strumentisti a fiato o ad arco: il ritmo, l'intonazione, le dinamiche, l'attacco o la chiusura di una frase, l'attenzione al gesto direttoriale sono solo alcuni aspetti che emergono nel suonare con gli altri. Bastano poche note per avviare i bambini verso una pratica strumentale collettiva: anche gli strumenti monodici possono in questo modo creare ben presto una polifonia, un contrappunto, un'armonia che gratifica il bambino e lo distoglie dalla fatica legata all'approccio iniziale con il proprio strumento.

Dunque, affrancandosi dal principio che lo strumento musicale sia legato esclusivamente a un repertorio tradizionale e individualistico, e che solo il medium della scrittura musicale sia la chiave di accesso per giungere al linguaggio della musica, si può affrontare fin dall'inizio l'attività di musica di insieme: la partitura dell'esempio n. 4 (Giacometti 2001, p. 8) è la chiara esemplificazione di un percorso al cui centro sta il suono, in cui l'esplorazione del proprio spazio, del proprio "centimetro sonoro" assume un valore assoluto.

Il brano di Giacometti (esempio 4, pagina seguente) è estremamente interessante per dimostrare come il passaggio dallo strumentario Orff all'ensemble con strumenti tradizionali possa avvenire senza soluzione di continuità: il suono è materia, i blocchi sonori su cui muove il brano creano suggestioni, atmosfere crepuscolari che nulla hanno da invidiare a pagine scritte per strumentisti professionisti. In questo percorso c'è spazio per l'invenzione personale, per l'improvvi-



Esempio 4 – Giacometti

sazione, ma la casualità non diventa regola, né occasione per produrre un caos fine a se stesso; questo approccio dunque non significa dire all'allievo "suona quello che ti pare". Si parte piuttosto da una ricerca attraverso il suono, una ricerca che predilige l'attenzione al timbro, alle dinamiche, al colore; equilibrare la propria sonorità rispetto a quella degli altri significa ascoltare e ascoltarsi e presuppone il fondamento di qualsiasi attività musicale di tipo professionale o semplicemente amatoriale.



Esempio 5 – Raindrops

La partitura dell'esempio 5 è pensata per strumentisti ad arco al primo anno di studio: l'uso delle corde vuote concentra maggiormente l'attenzione sull'aspetto ritmico del brano; qui in effetti è richiesta l'esecuzione di cellule ritmiche ben precise, che comunque i bambini hanno già interiorizzato nel corso di propedeutica. Oltre agli archi e al pianoforte, sono presenti triangoli e strumenti a lamine ed eventualmente il coro che esegue la parte melodica principale. È una partitura pensata quasi "per ogni sorta di strumenti": vista l'estrema facilità del materiale musicale, gli ostinati possono essere eseguiti indifferente dagli archi come dagli strumenti a lamine.

«La musica è un gioco da bambini»: oltre a essere un'esplicita citazione dell'omonimo libro di François Delalande (2001), ci ricorda che l'aspetto giocoso e oltremodo aggregante del fare musica è sempre una condizione imprescindibile nella lezione individuale come in quella collettiva. È oltremodo riduttivo considerare la lezione individuale didatticamente datata rispetto a quella d'insieme, mentre occorre invece tenere presente che alcuni aspetti dell'una si integrano con aspetti dell'altra, e contribuiscono allo stesso modo ad ampliare le conoscenze musicali dell'allievo. Piuttosto, tracciare sentieri, aperti a loro volta a possibili nuove e personali esplorazioni sonore, dispone la mente a una sorta di continuo viaggio sonoro, in cui al viaggiatore si permette di smarrirsi di tanto in tanto la strada già percorsa innumerevoli volte e trovarne una nuova, diversa, ma soprattutto – in questo caso – mai sbagliata.

«Se impari la strada a memoria non troverai certo granché se invece smarrisci la rotta il mondo è lì tutto per te» (*I mercanti di liquore*).

Bibliografia

- DELALANDE F., 2001, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano.
- DELFRAI C., 1995, *Educazione al suono e alla musica per la scuola elementare*, guida didattica, Ricordi, Milano.
- DEVOTO G., OLI G., 1990, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze (V rist. 1993).
- GIACOMETTI A., 2001, *Insieme per suonare... insieme per capire!*, Rugginenti, Milano.
- INDELLICATI E., 1996, *Sette note per sette canzoni*, Carrara, Bergamo, (rist. 1999).
- I MERCANTI DI LIQUORE, 2003, *Il viaggiatore*, in *La musica dei poveri*, Produzioni Alternative, Milano.
- RITSCHER P., STACCIOLI G., 1985, *Giocare la musica*, La Nuova Italia, Firenze.

La bottega del rumorista

ARIANNA SEDIOLI

Il mestiere di rumorista è davvero assai curioso e particolare. Il rumorista è un ricercatore, un manipolatore e un creatore di suoni e rumori che utilizza per le colonne sonore dei film e dei documentari o per sonorizzare gli spettacoli teatrali. Lo possiamo immaginare al lavoro, intento a imitare il crepitio del fuoco accartocciando un foglio di cellophane, la risacca facendo scivolare dei chicchi di riso dentro un contenitore di legno, il fragore del tuono agitando una lastra di metallo, il galoppo di un cavallo battendo sul tavolo gusci di cocco e di noci, il ruggito di un leone soffiando dentro un tubo immerso nell'acqua.

Manipolare le sonorità è una professione affascinante, che richiede una fortissima sensibilità uditiva per i paesaggi sonori che ci circondano i quali, con grande maestria e destrezza, vanno registrati – con apparecchi sofisticati, ma soprattutto con la memoria – e ricreati, utilizzando i materiali più eterogenei.

Anche l'adulto-educatore può vivere in prima persona il piacere di sporcarsi le mani con la materia sonora, plasmandola fino a ottenere stupefacenti metafore: effetti sorprendenti potranno risultare più reali delle stesse sonorità concrete. Successivamente può proporsi ai bambini come *personaggio-rumorista* coinvolgendoli in giochi esplorativi e di ascolto: dalla scoperta delle possibilità timbriche e musicali che ogni cosa racchiude fino all'interpretazione delle sonorità prodotte. Le voci dei più svariati oggetti e materiali vengono rilette in chiave simbolica e associate a luoghi, animali, ambienti, ricordi: che sorpresa le fusa del gatto che escono da una centrifuga per l'insalata, o il frinire delle cicale che nasce dalla carta vetrata! È bello scoprire che un semplice sacchetto per l'immondizia nasconde infinite sfumature uditive che ricordano il mormorio delle acque di un torrente (*stropicciare soffocemente*), il vento fra le fronde (*sventolare*), le foglie secche che scricchiolano sotto i piedi (*schiacciare e pestare*), un treno in corsa (*piegare e tendere ritmicamente*), gli scoppiettanti fuochi d'artificio (*gonfiare poi sfregare e pizzicare*), il ronzio di un'ape (*tendere e soffiare*).

Stupiscono anche i colori sonori ottenuti combinando palline e granaglie con diversi contenitori: piogge scroscianti e grandinate (*manciate di lenticchie e fagioli gettate su basi di cartone o metallo*), piogge leggere (*pizzichi di riso o miglio lasciati cadere delicatamente su carta morbida*), intriganti respiri pesanti di giganti o versi cavernosi di un dinosauro (*biglie e palline da ping pong fatte scorrere lungo grossi tubi da stufa o in pvc*). Con la loro fresca sensibilità, i bambini trovano associa-

zioni fantasiose e variegata, a volte originali al punto da spiazzare l'adulto imbrigliato in scontati stereotipi.

In classe si possono organizzare i materiali sperimentati, selezionandoli e classificandoli a seconda dell'immagine sonora alla quale rimandano. Suggestivo di allestire una *bottega del rumorista*, arredata con semplici scaffali e contenitori: avremo lo scatolone con tutto l'occorrente per fare la musica del temporale, quello per fare l'orchestra degli animali, quello per mettere in scena i personaggi paurosi; e ancora, il cesto per le sonorità del bosco e quello per il mare, la burrasca, le onde. Ovviamente ogni contenitore potrà essere arricchito con nuovi stratagemmi, di volta in volta più efficaci e sofisticati, ad esempio con alcuni piccoli marchingegni intonarumori che gli stessi bambini possono costruire: un sacchetto di stoffa riempito con foglie secche, da schiacciare per simulare i passi dell'orso o del lupo; un coccodè* per imitare galli e galline; un richiamo per gabbiani ottenuto incidendo una fessura in una canna di fiume.

Potrebbe essere divertente organizzare un piccolo mercato dei suoni e dei rumori dove acquistare e scambiare risate di strega, passi di fantasma, secchielli di pioggia, gracchiate di ranocchie, battiti di ali di gufo, tuoni e rombi di moto.

La bottega del rumorista diventa un nuovo angolo-gioco della sezione, un luogo speciale per fabbricare idee sonore, da quelle onomatopeiche fino a quelle più astratte e poetiche che descrivono immagini *senza suono*: i raggi del sole, il battito delle ali di una farfalla, le nuvole. Perché non proporre ai bambini di sonorizzare, ad esempio, la ricetta di una torta? Come suonano la farina morbida e ovattata e lo zucchero granuloso? E le uova, le noccioline, il cioccolato, il lievito?

Ecco alcune invenzioni dei bambini con i quali ho condiviso questa bella e succulenta avventura: la farina è stata ricreata strofinando fra le mani un pezzo di stoffa bianca o accarezzando una lastra di polistirolo; lo zucchero grattando con un bastoncino della carta vetrata; le uova schiacciando una bottiglia di plastica; le noccioline scuotendo delle perle di legno dentro un barattolo; il cioccolato agitando un sonaglio africano – *perché* «costruito con semi scuri che sembrano pezzi di cioccolato»; il lievito suonando un triangolo – «perché è una polverina magica!».

* Il *coccodè* è un giocattolo sonoro di origine popolare. Si può realizzare con un bicchiere di cartone, un filo di spago e della pece greca. Si veda *L'arte di costruire giocattoli creativi*, di R. Papetti e G. Zavalloni, Macro Edizioni, 1993. Nello stesso testo potete trovare le indicazioni per costruire: la raganella, le papere, i frullini, il rombo-ronzatore.

Dal garage al conservatorio. Insegnare la popular music oggi

Negli studi musicali italiani è recentemente scoppiata la “questione popular music”. In questo Confronti e dibattiti apriamo la discussione sull’aspetto di tale questione che finora ha ricevuto minore attenzione: l’insegnamento della popular music nei curricula per la formazione professionale dei musicisti. Ne parliamo con alcuni docenti e operatori che stanno riflettendo su questo tema in modo non solo teorico, ma anche e soprattutto operativo.

a cura di **ROBERTO AGOSTINI**

Fino a pochissimo tempo fa, nell’Alta Formazione Musicale la popular music era ignorata. Non è dunque strano se l’assai diffusa esigenza d’impararla abbia trovato risposte altrove, ad esempio nelle lezioni private, oppure nelle tante scuole di musica pubbliche (perlopiù finanziate dalle politiche sociali) o private, dove, oltre alla lezione di tecnica, è possibile frequentare anche corsi di musica d’insieme e di teoria, *stages* e seminari. Gli aspiranti musicisti “popular”, però, approfittano solo in parte di tale offerta formativa: da un lato, non è raro che i ragazzi motivati a intraprendere percorsi professionali decidano di specializzarsi presso scuole anglosassoni; dall’altro, è assai comune che i ragazzi scelgano di affidarsi all’apprendimento autodidatta e informale, osservando i compagni più esperti, chiedendo loro consigli, “tirando giù” le parti dai dischi, suonando insieme ad altri, aiutandosi con la ricca produzione editoriale disponibile (riviste, metodi, video didattici), facendo occasionalmente *bricolage* con le opportunità formative formalizzate.

Sono parecchi gli studi che indagano su come i musicisti di popular music apprendono le loro conoscenze e abilità, e su come entrano nel mondo del lavoro. Ne viene delineato un universo musicale assai lontano da quello idealmente rispecchiato nei conservatori, un universo dove assumono importanza fondamentale l’informalità dell’apprendimento, la capacità di suonare a orecchio e di improvvisare, l’adattabilità alle varie situazioni e l’uso delle tecnologie elettroniche. Che questo universo abbia oggi assunto una rilevanza tale da non poter più essere eluso dalle istituzioni preposte alla formazione musicale, sembra un dato relativamente condiviso; ma, mentre in molte nazioni si assiste a un progressivo avanzamento della popular music come materia di studio, in Italia

le sperimentazioni e le riflessioni su tale tema continuano a rimanere sporadiche e ad alimentare un acceso dibattito sull’opportunità o meno di inserire la popular music nei *curricula* formativi come materia d’interesse musicologico e artistico. Tale situazione si spiega se consideriamo il radicamento, tanto nell’accademia quanto nel senso comune, di due pregiudizi: da un lato si assume implicitamente che l’educazione musicale, perlomeno a livello di Alta Formazione, debba continuare a rimanere centrata sulle pratiche compositive ed esecutive della tradizione della musica d’arte occidentale, se non altro perché la loro conoscenza è comunque considerata il prerequisito per l’accesso alla professione del musicista; dall’altro, si pensa che l’inserimento della popular music nei conservatori costituisca un’“istituzionalizzazione” che non solo finirebbe per snaturare una musica nata in contesti extra-istituzionali, ma che neppure sarebbe efficace per trasmettere le competenze e le capacità necessarie per praticarla.

Gli interventi che presentiamo in questo *Confronti e dibattiti* mostrano che tali pregiudizi stanno per essere superati. A Emilio Ghezzi, attuale direttore del conservatorio di Parma, e a Emilio Galante, docente presso il conservatorio di Trento, abbiamo chiesto il senso, le prospettive e i problemi che implica l’inserimento della popular music nei *curricula* conservatoriali. Le loro riflessioni trovano eco in quelle di Silvia Martinez, etnomusicologa e docente presso l’*Escola Superior de Música de Catalunya* (ESMUC), dove dal 2001 sono attivi percorsi di studio sulla popular music. Vale la pena rilevare che da questi interventi emerge l’idea che l’insegnamento professionale della popular music debba essere promosso non tanto e non solo per non lasciarne l’apprendimento nell’informalità e nell’autodidattismo, ma anche e so-

prattutto perché le complesse problematiche che chiama in causa sono un'occasione per rivedere il profilo del musicista di riferimento del percorso formativo, che è ancora modellato su un ideale tardo-ottocentesco. Da un lato, ci si auspica un'emancipazione della popular music dalla sudditanza rispetto agli altri generi che, lungi dal costituire una "discriminazione al contrario", passi attraverso la ridefinizione della figura del musicista alla luce del panorama musicale contemporaneo nella sua globalità, tenendo conto anche di tutte le *altre* musiche. Dall'altro, superando il falso dualismo "informale vs formale", si mette in guardia sia dai pericoli della legittimazione sia da quelli del facile spontaneismo, denunciando la necessità di elaborare una didattica che tenga conto che esistono musiche, la popular music *in primis* ma

non solo, il cui carattere – legato alle tecnologie del suono, a prassi di derivazione orale e a contesti non concertistici – rende necessaria l'elaborazione di teorie e metodi alternativi a quelli consueti, basati sulla scrittura e sul canone della musica d'arte occidentale. Questo tema è ripreso anche da Andrea Carpi, musicista, direttore della rivista *Chitarre* e autore di vari manuali, unico rappresentante dell'universo della formazione musicale non-accademica. Carpi valorizza l'apporto della didattica elaborata al di fuori degli spazi accademici anche e soprattutto al fine di rimarcare anch'egli come la dialettica tra informalità e formalità possa essere efficacemente interpretata come una dialettica tra una dimensione orale e una scritta da cui non si può prescindere nella formazione professionale del musicista moderno.

Il ruolo dei conservatori tra cultura musicale e mercato del lavoro

EMILIO GALANTE

Il conservatorio in Italia sta vivendo la sua prima grande riforma da più di settant'anni (è del 1930 il Decreto Regio che finora governava il nostro ordinamento, i programmi didattici, gli orari dei nostri insegnanti e così via). Il ministero, vuoi per incertezza sul da farsi, vuoi per la presenza di qualche animo illuminato, vuoi per caso, ci ha lasciato per un tempo indeterminato nel limbo benefico della sperimentazione, lasciando a ogni conservatorio la potestà di decidere il proprio ordinamento, i corsi da attivare, i programmi. Io credo sia il caso di approfittare a piene mani di questo regalo, infondendo tutta la nostra creatività nell'istituzione nella quale operiamo. Probabilmente passeranno diverse generazioni prima che una simile opportunità si ripresenti.

Innanzitutto vale forse la pena farsi finalmente qualche domanda, la prima delle quali è fondamentale: perché esistiamo? Siamo un istituto di cultura musicale generale

oppure una scuola professionale, estensione delle antiche botteghe artigiane e artistiche? Noi che insegniamo siamo professori o maestri? Entrambe le cose, io credo. Siamo un istituto di cultura musicale perché buona parte dei nostri allievi lavoreranno a loro volta come insegnanti, ma aspiriamo a essere maestri, che insegnino ai loro allievi a essere musicisti. I migliori di noi si ritengono musicisti (nel senso professionale del termine) oltre che insegnanti.

Ma se dobbiamo formare dei professionisti che posseggano gli strumenti necessari per farsi valere sul mercato del lavoro musicale, non sarà il caso di chiedersi come questo si configura oggi in Italia? Le orchestre liriche o sinfoniche? I gruppi da camera? Il solismo? In quest'ordine e in senso decrescente, normalmente abbiamo immaginato vi fosse una potenziale possibilità di impiego per i nostri migliori allievi. Ciò corrisponde a uno scenario che tende da ormai

parecchi anni a disintegrarsi. Meno orchestre, meno concerti di musica classica, meno pubblico: questa è la realtà della vita musicale italiana. Eppure la musica è sempre più importante nella nostra vita, invade spazi di silenzio che un uomo di un secolo fa avrebbe considerato naturali, come ha notato più volte nei suoi scritti Franco Fabbri. Solo che si tratta di *altra* musica. Chi la fa non sono i professionisti della musica classica-colta, ma altri musicisti, che sanno scrivere, eseguire e produrre musica per il cinema, per la pubblicità, canzoni pop e rock, insomma ciò che la gente comune è abituata a sentire alla radio, alla televisione, i cui dischi è solita comprare o scaricare da Internet.

Credo – in questo fortemente appoggiato dal direttore del conservatorio di Trento, Armando Franceschini – sia giunto il momento di chiedersi perché mai non ci si debba occupare di tutto ciò. Se, fino a qualche decennio fa, la risposta snob consisteva nel rifiuto di mischiare la "vera" musica, quella classica, con la musica leggera, oggi è la preoccupazione della nostra sopravvivenza a imporci un cambiamento di prospettiva. Inoltre, chi vorrebbe ancora la musica "leggera" fuori dalle accademie, in quanto estranea alla Alta Formazione, per lo più non ha idea di cosa significhi parlare di popu-

lar music: non solo questa richiede competenze estremamente articolate e degne di studio, ma ci obbliga anche al confronto con la tecnologia e a un'ormai ineludibile riflessione sul suo utilizzo.

Presso il conservatorio di Trento abbiamo avviato un diploma accademico sperimentale di II livello in Discipline Musicali "Popular Music", all'interno dell'ambito interpretativo e compositivo di Composizione. La scelta di partire dalla cima della piramide, dal biennio di specializzazione e dal corso di composizione in popular music, sembra stravagante, ma è risultata esito di un percorso obbligato. In questo periodo di transizione fra vecchio e nuovo ordinamento in pratica accade che gli ultimi tre anni di ogni corso del vecchio diploma di conservatorio corrispondano al nuovo triennio, mentre il biennio che segue si pone in un territorio didattico totalmente nuovo. Le sperimentazioni e le novità nel biennio superiore riescono perciò a transitare più facilmente attraverso le forche caudine ministeriali.

Nel nostro piano formativo si possono distinguere quattro direzioni parallele. La prima è quella compositiva, sviluppata secondo i tradizionali sistemi d'insegnamento della composizione, anche se applicati a nuovi argomenti. La seconda è quella storico-teorica. È

l'unica che possa approfittare di sedimentati e importanti contributi accademici, grazie alla *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM). C'è poi un'area tecnologica, da considerarsi d'importanza fondamentale fra tutte: a questo proposito va aperta una piccola parentesi. A Trento abbiamo deciso di non chiedere l'apertura di una cattedra di Musica elettronica, in quanto ciò ci avrebbe costretto a un corso accademico legato alla sperimentazione elettronica piuttosto che allo studio delle tecniche informatiche applicate. Anche in questo caso, ciò che temevamo era l'atteggiamento snob di tanto accademismo elettronico, che guarda con un certo disgusto a *sequencers* e strumenti virtuali, utilizzati intensamente nella popular music. La quarta direzione è quella esecutiva, in senso passivo, per così dire: prevede un laboratorio di musica d'insieme dove il compositore-arrangiatore verifica la resa pratica dei propri lavori.

In un futuro prossimo credo sarebbe il caso di aprire un triennio inferiore (come si è fatto a Frosinone) per gli esecutori. Basterebbero tre cattedre: chitarra elettrica (dubito esista oggi strumento più espressivo e virtuosistico), tastiere e basso elettrico. Un triennio siffatto sarebbe titolo sufficiente per entrare al biennio compositivo

che segue ed eviterebbe l'ostacolo del prerequisito accademico che oggi serve per entrare al biennio superiore, vale a dire un diploma di conservatorio, preferibilmente in Composizione o Jazz.

Grazie alla IASPM, uno studioso ha oggi a disposizione una notevole mole di lavori analitici su molti aspetti della popular music. Saranno certamente utilissimi al momento di approntare un metodo didattico. Nel leggerli, soprattutto quelli di Philip Tagg, mi è venuto in mente uno dei miei progetti di tesi di laurea, poi svanito, sulle *Memoires* di Grétry, che aveva ideato un corpo di regole, quasi di ricette, per il compositore d'opera, da insegnare e utilizzare nella propria musica. Operazione possibile nell'ambito convenzionale dell'opera settecentesca e della teoria degli affetti, e allo stesso modo possibile, a mio modo di vedere, nel territorio estremamente convenzionale della popular music. L'entrata della popular music nel conservatorio favorirà l'approntamento di nuovi metodi didattici, certamente d'ideazione molto meno complessa di un metodo didattico per la musica contemporanea colta, nella quale ogni compositore coltiva il proprio personalissimo idioletto. L'insegnamento normativo di ciò che è per sua natura convenzionale (come la popular music) è congenito allo spirito dell'accademia.

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

da fotocopiare e spedire via fax allo 011/9364761

Cognome e nome _____

Via _____

CAP _____ Città _____ Stato _____

Telefono _____ fax _____ e-mail _____

Socio ordinario 2006 Socio studente 2006 Biblioteca 2006 Socio sostenitore 2006

Socio ordinario triennale 2006-2008 Socio sostenitore triennale 2006-2008 Biblioteca triennale 2006-2008

Versa € _____

con carta di credito VISA Mastercard Eurocard

n.

Nome del titolare _____ data di scadenza _____

data _____ firma _____

Nuovi linguaggi e tecnologie nell'Altra Formazione Musicale

EMILIO GHEZZI

Prima di affrontare le questioni specifiche sollevate in questo *Confronti e dibattiti*, vorrei premettere una considerazione che mi riguarda per chiarire il quadro generale in cui si collocano le mie opinioni. La mia storia personale si differenzia alquanto rispetto alla media dei direttori di conservatorio in Italia: agli inizi degli anni Ottanta fui tra i fondatori dell'*Italian Branch* della IASPM (*International Association for the Study of Popular Music*), insieme a Franco Fabbri, Umberto Fiori, Iain Chambers e altri. In quegli anni lavoravo come redattore presso la rivista *Musica/Realtà* e il mio rapporto con la popular music, da sempre vivo e naturale, si consolidò notevolmente sul piano scientifico e pratico, condizionando profondamente la mia generale concezione della musica. Non posso perciò dire che solo ultimamente questo interesse abbia preso piede nell'ambito della didattica, almeno per quanto mi concerne; è pur vero, del resto, che l'irrigidita e stantia cultura musicale italiana si stia solo oggi accorgendo che esiste, accanto alla cultura di nicchia della musica colta, una cultura musicale che non è affatto in crisi, che coinvolge un numero enorme di individui e che solo un cieco o un sordo potrebbe non considerare.

Voglio venire subito al nucleo della questione, anche perché, da quando sono stato eletto direttore del conservatorio di Parma (solo quattro mesi fa) mi sono ripromesso di piangere il meno possibile e di parlare soprattutto di ciò che si può fare. Nel nostro conservatorio stiamo pensando di avviare, a partire dall'anno accademico 2006/2007, un Quinquennio definito all'incirca "Nuovi linguaggi e

tecnologie". Esso si articolerà in un triennio formativo indirizzato alle culture orali, alla cultura di massa e a una formazione tecnologica di base su vari versanti, e in un biennio in cui si possa scegliere, da una parte, una direzione specialistica verso il rock, la canzone, la musica da film e, dall'altra, le professioni tecnologiche quali l'ingegnere del suono, la direzione di produzione, la digitalizzazione degli archivi sonori, consentendo, ovviamente, in base alle forze umane e didattiche di cui potremo avvalerci, di ampliare o di mescolare i due versanti.

Trovo impensabile, anche per questioni di iter legislativo, ma soprattutto di ordine didattico e teorico, ideare un corso tradizionale in cui magari si debba fissare il programma d'esame del quinto o dell'ottavo di Teoria e pratica dell'hard rock. I nuovi trienni e bienni, con tutta la complessità del sistema dei crediti e dei settori disciplinari, consentono di impostare in modo ragionevole un approccio sufficientemente articolato alla popular music. Ritengo inoltre che non si debba riservare – in analogia con gli attuali corsi di Jazz e di Musica elettronica – una specie di ghetto culturale a questa disciplina. In altre parole, vorrei che, in prospettiva, si cominciasse a pensare, anche nell'Alta Formazione Musicale, che esistono le musiche e che non è più possibile perpetrare l'ipocrisia e l'ambiguità di un "singolare" che esclude silenziosamente ciò che non ritiene pertinente.

È proprio questo il punto nodale da cui partire: è poi così corretto parlare soltanto di insegnamento della popular music o non è forse meglio ragionare sulla complessità della comunicazione musicale nel mondo d'oggi e sui continui intrecci

ci fra mille modi di pensare e di praticare la musica? Voglio fare un esempio concreto: lo studio della tecnologia nelle sue valenze musicali va dall'approfondimento degli attuali percorsi della musica elettronica colta europea, alle pratiche della registrazione delle più diverse musiche, alle esperienze di digitalizzazione delle musiche scritte del passato e dei supporti fonografici dei vecchi archivi, alla produzione multimediale. Quali sono le competenze che si richiedono a tali specifici operatori? La mia risposta è che l'attuale offerta formativa dei conservatori sia scandalosamente inadeguata e parziale.

Quantomeno, la formazione – e già quella di base – dovrà tener conto della diversità e della quantità di informazioni e di linguaggi; non è più sufficiente, in poche parole, saper collocare la vita e l'opera di Beethoven e ignorare il resto del mondo; non vorrei, però, che in un altro corso innovativo si studiasse la biografia di Peter Gabriel e si pensasse così di aver aggiornato i contenuti. Il problema, come si vede, è ampio, e la risposta, per ora, non intende essere che un invito alla riflessione.

Proseguo: un versante che sembra distante, ma che invece va nella direzione dell'allargamento dell'offerta è quello dei repertori strumentali. Da quello solistico, finora pressoché esclusivo, a quello cameristico e ai repertori e alla pratica orchestrale, si nota già un salto di qualità molto consistente in alcune impostazioni di trienni e bienni. Nulla ci vieterà di dare diplomi accademici di primo e di secondo livello in pianoforte o in chitarra seguendo un curriculum didattico e formativo perfettamente inserito nel corso di Nuovi linguaggi musicali e tecnologie. La stessa impostazione europea del Diploma Supplemento va esattamente in questa direzione: il documento conclusivo del corso di studi dovrà riportare l'esatta descrizione delle singole materie studiate, delle bibliografie e dei repertori approfonditi.

Non credo infatti che si debba mirare alla formazione di nuovi sociologi del rock o di storici della

musica da film o della canzone italiana: la nostra idea tende piuttosto alla formazione di musicisti a tutto campo che possano operare con maggior competenza nel loro specifico settore. Mi pare che l'attuale forza dei conservatori stia nella loro specificità pratico-teorica che li distingue dall'università (almeno quella italiana). Una cosa, almeno, è certa: che a suonare il flauto non si studia nelle facoltà di Musicologia.

In questa situazione è assolutamente necessario puntare verso una formazione solida in cui si possano via via ampliare gli orizzonti del musicista. Le sorti della musica antica e della musica etnica non sono poi così distinte da quella della popular music. Si tratta quindi di trasformare l'Alta Formazione Musicale in una formazione musicale "altra" rispetto all'angusta prospettiva che ci proviene dai vecchi conservatori.

Per quanto concerne gli insegnanti e il loro reclutamento, il problema è più che mai aperto ma esistono alcune prospettive di soluzione. Nel progettare trienni e bienni ci si è già trovati di fronte alla difficile questione dell'introduzione di materie nuove e di decisiva importanza che hanno letteralmente scardinato il vecchio sistema didattico. Si pensi che, soltanto dopo pochissimi anni (tre o quattro al massimo) di sperimentazione, una prima ricognizione fatta dal Ministero per raccogliere i titoli delle discipline insegnate all'interno degli istituti AFAM rivela che il loro numero supera i quattromila. Da una parte ciò depone

negativamente contro quella sperimentazione selvaggia che è sempre caratteristica delle innovazioni italiane, dall'altra però, rivela un grande slancio in direzione dell'aggiornamento e dell'allargamento degli orizzonti, che è tuttora in atto e che ora si spera di organizzare.

Insegnare la popular music, ma soprattutto – ripeto – allargare e rinnovare l'offerta formativa in modo che il polilinguismo musicale diventi "senso comune", richiede un notevole sforzo organizzativo oltre che scientifico. Il lento processo verso l'autonomia da parte degli Istituti AFAM consente già da ora di affidare contratti a esperti esterni, consente ovviamente di utilizzare competenze già presenti negli istituti o di affidare incarichi a docenti in servizio presso altri istituti del medesimo sistema; consente inoltre di inserire all'interno di insegnamenti dai nomi tradizionali (quali Composizione o Strumentazione) tematiche estremamente innovative svolte da docenti che possono finalmente mettere a frutto sul piano della didattica le loro esperienze professionali. Esistono inoltre concrete possibilità di scambi internazionali attraverso i noti progetti europei ed è comunque percorribile qualsiasi forma di collaborazione internazionale, più che mai necessaria soprattutto nella fase iniziale. Da una documentazione dell'Association Européenne des Conservatoires risulta che attualmente in Europa esistono poco più di quaranta centri di studio accademicamente qualificati che si occupano di popular music; il conservatorio

che dirigo sta studiando le varie impostazioni didattiche e curricolari di questi istituti per trarne le indicazioni-guida essenziali per impostare corsi analoghi.

Spero di aver altre occasioni per poter ritornare su questi argomenti dopo almeno un anno dall'avvio del quinquennio di Nuovi linguaggi e tecnologie presso il conservatorio di Parma. Spero inoltre che la nostra esperienza raccolga l'interesse di altri istituti – e di alcuni ho già avuto l'adesione – poiché, come sempre accade, al di là dei delicatissimi problemi teorici e didattici che si pongono sul cammino della sperimentazione, il problema principale è quello di trovare le risorse economiche per mettere in moto il tutto. In questa direzione si dovrà necessariamente lavorare in rete con altri istituti, associazioni, centri di studio e di ricerca e – se sarà possibile – con soggetti economici attivi nel mercato musicale.

Come ultima riflessione, vorrei riaffermare che l'interesse per le musiche e per la pluralità dei linguaggi è, secondo la mia opinione, l'unica strada per salvare il sistema dell'Alta Formazione Musicale dal collasso in cui già in buona parte ristagna e per ricollegarlo alla realtà – alle realtà – della musica d'oggi, delle sue professioni, dei suoi saperi, dei suoi mercati. Scrive la Yourcenar che «chi ama il bello finisce per trovarlo ovunque»; vorrei che gli studenti dei nostri istituti abbiano in futuro sempre più occasioni di imbattersi nella bellezza di tante musiche sciocamente negate.

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale

CONVEGNO NAZIONALE

Musica nei Licei: dalle sperimentazioni all'ordinamento?

In collaborazione con

DISMA MUSICA – CORAM - MUSICA! - RIMINI FIERA - SCUOLA MUSICAFESTIVAL

Sabato 11 marzo 2006

Rimini Disma Musicshow

Quartiere Fieristico • Via Emilia 155 – Rimini

Per informazioni: www.siem-online.it

Responsabile comitato scientifico: Andrea Paolucci andrea.paolucci@istruzione.it

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

Divulgare la popular music. Intavolature, standard, modelli

ANDREA CARPI

Nel mezzo degli anni Settanta, andai un giorno negli uffici di una grande casa discografica italiana per chiedere l'autorizzazione a pubblicare periodicamente su *Ciao 2001* – settimanale musicale di riferimento per il pubblico giovanile dell'epoca – le parti per chitarra di brani d'attualità, trascritte seguendo una notazione semplificata. Il responsabile delle edizioni musicali non nascose un marcato scetticismo verso le solite scorciatoie escogitate per evitare di studiare la musica scritta. Gli risposi allora che la notazione in questione era una forma d'intavolatura, il sistema di scrittura adottato per liuto, chitarra e vihuela nel periodo rinascimentale e barocco. Il riferimento storico sortì il suo effetto: le autorizzazioni furono accordate e la mia rubrica di chitarra *popular* poté partire e sopravvivere per diversi anni. Del resto, se l'intavolatura veniva utilizzata in un'epoca in cui il liuto vantava una posizione centrale nella musica europea, doveva pur avere una sua rilevanza metodologica nella pratica musicale degli strumenti a corde tastate.

L'ispirazione a servirmi del metodo dell'intavolatura mi era stata trasmessa dal movimento di folk revival anglosassone, che ho seguito con passione nel corso degli anni Sessanta. In quel movimento era viva la preoccupazione di diffondere una pratica musicale popolare, tentando di riproporre nella civiltà di massa i meccanismi della trasmissione orale, in contrapposizione con le procedure di un'educazione musicale colta fondata sulla scrittura. Da questo punto di vista, l'intavolatura, associata all'ascolto del documento sonoro, rappresentava

un efficace elemento di mediazione, consentendo di trasferire sulla pagina stampata una descrizione diretta dell'evento musicale, assai vicina alle tecniche di memorizzazione e visualizzazione proprie di un apprendimento musicale non legato alla scrittura. Fioriscono così, per i vari strumenti a corde, numerosi metodi che utilizzano l'intavolatura, a volte senza indicazioni di ritmo e con l'ausilio di documenti sonori, più spesso con indicazioni di ritmo o nella forma più definitiva di un doppio rigo musicale con pentagramma e intavolatura. Ricordiamo per esempio *How To Play the 5-String Banjo* di Pete Seeger (stampato in proprio, 1954²) e i vari manuali pubblicati dalla Oak (New York), come: Jean Ritchie, *The Dulcimer Book* (1963), Julius Lester & Pete Seeger, *A Folksinger's Guide To The 12-String Guitar As Played By Leadbelly* (1965) e Happy Traum, *Finger-Picking Styles For Guitar* (1966).

Un impulso determinante alla diffusione dell'intavolatura nel nostro paese si deve poi a Stefan Grossman, chitarrista statunitense che ha soggiornato a Roma tra

la seconda metà degli anni Settanta e i primi anni Ottanta. In *Ragtime Blues Guitarists* (New York, Oak, 1970), egli racconta a proposito del suo periodo d'apprendistato con il bluesman Gary Davis: «Per due anni mi sono concentrato sui numerosi stili che il reverendo Davis pazientemente mi insegnava. Ho passato ore e ore a casa sua respirando il fitto fumo del sigaro, assaggiando la cucina della signora Davis e imparando canzoni straordinarie. Da questa esperienza ho tratto l'idea di un sistema per trascrivere il materiale. [...] L'intavolatura qui presentata è il punto d'arrivo e il perfezionamento di quella sviluppata a casa del reverendo Davis» (p. 9). In questa descrizione appare chiara la corrispondenza e la continuità fra una formazione basata sulla trasmissione orale, con l'ascolto diretto e l'imitazione del maestro, e l'ausilio fornito dall'intavolatura.

Nel materiale elaborato da Grossman e dal movimento di folk revival emerge un aspetto particolare, che definirà in modo ancor più decisivo l'utilità dell'intavolatura. Si tratta dell'uso esteso delle cosiddette accordature aperte (*open tunings*), ovvero di accordature che producono, suonando le corde a vuoto, accordi maggiori, minori, di quarta sospesa o talvolta, nelle musiche di origine hawaiana, di sesta. Questo repertorio basato sulle accordature aperte darà poi origine a un numero ancor più ampio di accordature alternative, attraverso le sperimenta-

The image shows two systems of musical notation for an electric guitar solo. The first system (measures 7-9) includes chord symbols A1n7, Csur2, and CF, and features guitar-specific notations like 'WB', 'Csur2', 'CF', 'PH', and '15ma'. The second system (measures 10-12) includes the chord symbol B7(#5) and a note 'pressione dopo il manico per il bending'. The notation consists of a standard musical staff with a treble clef and a guitar-specific tablature staff below it, with fret numbers and other symbols.

Esempio 1 - Trascrizione di un passaggio di un solo di chitarra elettrica di Steve Vai trascritto da S. Micarelli in *Speciale Chitarre*, 11, supplemento a *Chitarre*, 136/137, luglio-agosto 1997, p. 54.

zioni di chitarristi innovativi, che tragheranno il *finger-style* (stile pizzicato) tradizionale verso dimensioni solistiche e concertistiche in movimenti quali il *British revival* chitarristico di Davey Graham, Bert Jansch, John Renbourn, e l'*American primitive guitar* di John Fahey, Leo Kottke e Peter Lang, che lo stesso Lang e John Stropes preferiranno definire *classic American finger-style guitar*, nel loro *20th Century Masters Of Finger-Style Guitar* (Racine WI, Stropes Editions, 1982, p. 9). Stropes – che è il trascrittore ufficiale di Michael Hedges, esponente di spicco della *new age* chitarristica – è anche docente di conservatorio e presidente della Milwaukee Classical Guitar Society: l'intavolatura si fa strada negli ambienti accademici.

La vasta mole di strumenti di-

dattici messi in opera dal movimento di folk revival mostrò presto la sua efficacia anche nei confronti delle esigenze – chitarristiche e non solo – che emergevano in altri campi della popular music. I tradizionali spartiti delle canzoni – che comprendevano il pentagramma della melodia principale con la riduzione pianistica dell'arrangiamento o le sigle degli accordi, o ancora i diagrammi standardizzati degli accordi per chitarra – non rendevano ragione della complessità delle tecniche e degli stili nati dall'urbanizzazione del blues e della musica country, dal rock and roll, dalle varie forme del rock. Cominciano così a essere pubblicati spartiti di album rock in versioni che contengono le parti delle chitarre elettriche trascritte nota per nota, ovviamente con l'intavolatura, talvolta con indicazioni sulle parti di bas-

so e batteria; oppure vengono pubblicate raccolte di spartiti destinate specificamente alle parti di basso (con intavolatura) o di batteria, accanto ai più consueti spartiti pianistici.

Insomma, se pure continuano ancora a “tirare giù” dai dischi le parti di proprio maggiore interesse a orecchio, gli amanti della popular music possono oggi disporre di una quantità notevole di spartiti ben realizzati e assai dettagliati, indubbiamente di grande utilità. Tuttavia, per quanto siano accurati, questi spartiti non potranno quasi mai essere considerati come documenti definitivi. Un po' come le trascrizioni in etnomusicologia, e in continuità con quelle prodotte nell'ambito del folk revival, si tratta di trascrizioni che tentano di descrivere con la maggiore precisione possibile una realizzazione particolare di un brano, così com'è stato fissato nella registrazione sonora scelta per il disco. Anche se i meccanismi della promozione discografica inducono molti artisti a riprodurre fedelmente in concerto le esecuzioni presenti nei dischi, sono ancora numerosi gli esempi che permettono di capire come le composizioni di popular music contengano – in varia misura – parti obbligate accanto a parti destinate alla variazione se non all'improvvisazione vera e propria.

Uno studio basato esclusivamente sugli spartiti – con la notazione o con l'intavolatura che sia – non è quindi sufficiente a cogliere in pieno i meccanismi che sostengono queste musiche e l'approccio con cui dovrebbero essere suonate. La tradizione jazzistica è più attrezzata al riguardo. I *Real Book*, i libri degli standard del jazz, cioè le raccolte che contengono le canzoni divenute popolari e adottate nel repertorio jazzistico soprattutto nel periodo tra gli anni Venti e Cinquanta, presentano semplicemente il pentagramma del tema melodico accompagnato dalle sigle degli accordi, esattamente come nei tradizionali spartiti di canzoni. Nelle mani degli adepti del genere, però, queste raccolte diventano

Esempio 2 - Esercizio per chitarra acustica in stile *finger-picking* intitolato “melodia con la sinistra/percussioni con la destra”. Questa trascrizione è di supporto al filmato didattico curato da P. d’Agostino allegato a *Speciale Chitarre*, 14, supplemento a *Chitarre*, 173/174, luglio-agosto 2000, p. 34

delle palestre per esercitare sulle canzoni la propria abilità nell'interpretazione personale, nella variazione estemporanea e nell'improvvisazione melodica e armonica. Ciò è reso possibile da una solida tradizione specifica di studi, con tanto di scuole apposite (come il famoso Berkeley College of Music di Boston), metodi, manuali e riflessioni teoriche e pratiche sull'argomento.

Qualcosa di simile ha cominciato a prodursi anche nel rock e negli altri campi della popular music. Sono sorte scuole di prestigio come il Musicians Institute di Hollywood. Il vasto repertorio di trascrizioni è stato sottoposto a un lavoro di analisi, per individuare gli elementi stilistici in cui si scompone il discorso musicale complessivo: le strutture tipiche e le famiglie melodiche caratteristiche dei diversi generi, con i loro processi di variazioni e varianti; i moduli ritmici e le formule di accompagnamento; i giri armonici e le loro sostituzioni; il rapporto tra

melodia, accordi e scale utilizzate negli assoli improvvisati, con l'individuazione di diteggiature di riferimento e fraseggi standard. Il tutto all'interno di un metodo formulaico e modulare, attraverso il quale la popular music sembra orientare una continuità di comportamenti tra esecuzione, variazione, improvvisazione e composizione.

È giunto già il momento di cercare di trarre alcune riflessioni conclusive. Nella consapevolezza della complessità delle questioni chiamate in causa dall'insegnamento della popular music, nel mio intervento ho cercato di seguire un percorso che possa mettere in evidenza alcune specificità didattiche e, soprattutto, un dato fondamentale, da cui partire per ogni altra riflessione: la popular music – nella sua articolazione che va dalle forme più prossime alla tradizione folklorica, come il folk revival, fino alla canzone *mainstream*, al jazz e al rock – presenta una dialettica fe-

conda e priva di pregiudizi tra un orientamento derivato dalla tradizione orale e un orientamento fondato sulla scrittura musicale. Questi due orientamenti, come la pratica del suonare a orecchio e la capacità di leggere la musica, come la spontaneità informale e la razionalizzazione progressiva, si pongono all'interno di questo dialogo come due polarità entro cui linearmente si snoda la pratica musicale. Ogni forma musicale e – addirittura – ogni singolo musicista sembrano, da questo punto di vista, offrire una particolare "traduzione" di questa dialettica. Credo che un dialogo simile dovrebbe potersi realizzare anche tra gli studi sulla popular music, nel loro complesso, e l'educazione musicale di stampo istituzionale, senza che un indirizzo voglia prevalere sull'altro, senza pregiudizi, senza abbandonare mai l'idea che ciascun orientamento possa rivendicare fino in fondo la propria parte di validità.

Valorizzare le pratiche musicali: un'esperienza spagnola

SILVIA MARTÍNEZ

L'insegnamento musicale in Spagna dispone da anni di centri nei quali è possibile studiare gli strumenti della popular music. Questi spazi, in generale non ufficiali ma a volte riconosciuti dai governi delle diverse regioni autonome, sono perlopiù scuole di jazz che includono sezioni e docenti specifici dediti alla popular music. Ciò nonostante, sino a tempi molto recenti, i piani di studio dei conservatori non hanno previsto, se non in modo assolutamente eccezionale, la possibilità di studiare la popular music. So-

lo in casi sporadici i conservatori di livello medio e superiore offrono la possibilità di studiare gli strumenti della tradizione del jazz o del flamenco. In questo quadro, la Scuola Superiore di Musica di Catalogna (ESMUC) ha avviato nel 2001 un progetto innovativo che si pone l'obiettivo di costruire uno spazio accademico in cui gli studi superiori coprano il massimo spettro possibile delle musiche esistenti nel nostro mondo, inclusa la cosiddetta popular music.

La programmazione didattica

dell'ESMUC ha preso in seria considerazione, fin dall'avvio del progetto, l'esigenza di rispondere alle necessità reali del mercato del lavoro, e per questo ha adeguato la sua offerta educativa alle possibilità d'impiego reali degli studenti. Ciò condiziona non solo il numero di allievi ammessi per i diversi strumenti (si accettano, per esempio, pochi studenti di pianoforte classico), ma anche il profilo generale del musicista che si intende formare: un musicista versatile, che abbia familiarità con più di uno strumento, con una formazione generale, umanistica e pedagogica, capace di adattarsi al futuro lavorativo che lo attende, in grado di muoversi in aree musicali che probabilmente ignorava prima di accedere alla scuola. Con un obiettivo come questo, era impossibile non considerare la popular music nei nuovi piani di studio, ed è proprio questo il motivo per il quale l'ESMUC è in que-

sto momento l'unico conservatorio pubblico di Spagna che offre un insegnamento superiore in strumenti della popular music (tastiere, batteria, chitarra elettrica, canto ecc.).

Nel suo insieme, il ciclo superiore di studi dell'ESMUC è formato da quattro anni scolastici, secondo quanto richiede l'attuale legge spagnola di ordinamento accademico per il rilascio di un diploma. Gli studenti hanno un massimo di sei anni per terminare i loro studi. Per l'insegnamento della popular music, nell'ESMUC si seguono le direttive comuni a tutti i percorsi formativi strumentali, con una notevole quantità di materie non legate direttamente allo strumento, molte delle quali comuni a tutti i percorsi (storia della cultura, teoria dell'interpretazione, musiche del mondo, pedagogia e altri), che caratterizzano il piano di studio soprattutto nei primi due anni scolastici. L'importanza data dagli studenti alle materie direttamente legate alla tecnica strumentale e all'interpretazione – strumento principale, secondo strumento, musica d'insieme – è però infinitamente superiore a quella delle altre materie previste nel piano di studi.

Una delle principali difficoltà nell'elaborazione dei programmi di popular music è rappresentata dalla mancanza di ricerche e sperimentazioni adeguatamente approfondite e, soprattutto, sedimentate nel tempo, tanto nei repertori e nelle tecniche, quanto nel loro insegnamento. L'impressione è che, finché varie generazioni non avranno suonato, teorizzato, studiato e insegnato la popular music, sarà difficile elaborare metodi d'insegnamento e di studio di comprovata efficacia. I problemi iniziano, per esempio, già nel momento in cui si cerca di definire l'ambito della popular music. Se l'obiettivo principale di una formazione alla popular music è la sua comprensione formale, strutturale, timbrica ed estetica, la prima cosa che è logico domandarsi è proprio la definizione e la coerenza di quest'ambito. Ora, general-

mente la popular music è considerata come un insieme di repertori ed estetiche sorte nella seconda metà del Novecento, specialmente nel mondo anglosassone. Questa delimitazione ci sembra in realtà piuttosto arbitraria: perché, ad esempio, non includere la popular music delle epoche precedenti? Perché privilegiare la musica anglosassone rispetto ad altre? D'altra parte, anche nella sua accezione più ristretta, appare evidente la difficoltà di delimitare un ambito che non è caratterizzato dalla stessa coerenza formale che ritroviamo nella musica classica, nel jazz o nel flamenco. Un docente in quest'ambito si troverà dunque a insegnare stili e generi molto diversi fra loro – rock, soul, drum & bass, latin, techno, funk, pop, *nuevo flamenco* e via dicendo –, anche e soprattutto perché un importante obiettivo didattico che l'ESMUC persegue è proprio quello di sviluppare negli studenti abilità che permettano loro di adattarsi a qualunque repertorio nel quale si troveranno a muoversi durante il loro futuro professionale.

Un'altra questione complessa nel consolidamento dell'insegnamento della popular music è la sua emancipazione dall'insegnamento del jazz. Come in altri paesi, l'istituzionalizzazione dell'insegnamento del jazz ha implicato in Spagna un cambio decisivo rispetto al tradizionale insegnamento della musica classica diffuso nei conservatori europei. Il jazz, infatti, richiede una didattica basata sulla preparazione all'improvvisazione, con un orientamento molto pratico nello studio dell'armonia e del ritmo; una didattica che attribuisca una grande importanza all'educazione dell'orecchio e, in particolare, a un lavoro specifico sull'orecchio relativo che permetta di sviluppare la capacità di analizzare le relazioni delle diverse note rispetto alla nota fondamentale, a un accordo e a un determinato modo. Ovviamente, tutto questo è imprescindibile per lo studio della popular music, e per questo molti studenti e professori dell'ESMUC

considerano lo studio del jazz un prerequisito per accedere allo studio della popular music: da una parte offre gli indispensabili fondamenti del linguaggio musicale; dall'altra dispone di una tradizione istituzionale consolidata che ne facilita l'apprendimento. All'ESMUC, dunque, jazz e popular music fanno parte dello stesso dipartimento strumentale, denominato "Jazz y música moderna", e condividono anche lo schema e la struttura del piano di studi, con l'ovvia differenza che, se il jazz può vantare una tradizione accademica e una metodologia consolidate (con le quali si è formata gran parte dei professori del dipartimento), la popular music non può fare altrettanto. Il problema è che questo atteggiamento e questa struttura didattica finiscono per rinforzare determinati repertori, legati alla tradizione del blues e del jazz, discriminando lo studio delle musiche popolari di radice diversa (elettronica, folk ecc.). Così, ancor'oggi restano escluse dalla proposta educativa importanti aree e attività di studio perché non presentano elementi comuni con l'insegnamento del jazz: ad esempio, la formazione di complessi strumentali specifici, che permettano di ricreare il repertorio di gruppi fondamentali nella storia del rock, oppure corsi sugli elementi essenziali per la messa in scena e l'interpretazione della popular music, che riguardino argomenti quali l'uso delle tecnologie del suono per strumentisti, oppure la postura, l'abbigliamento e, più in generale, la capacità di stare sul palco.

Alcuni professori della scuola, brillanti strumentisti, si sono formati in modo informale andando a lezione privatamente, suonando dal vivo e, a volte, in modo autodidatta. Una simile formazione non è facile da coniugare con un piano di studi con esigenze pedagogiche formali e istituzionalizzate. D'altra parte, le *routines* previste nella vita quotidiana di un conservatorio spesso non dispongono della sufficiente flessibilità per facilitare questa integrazione, soprattutto se, co-

me l'ESMUC, si tratta di un centro che ha bisogno di unificare procedure che vedono implicate tradizioni musicali ed educative così diverse.

Di fatto, dai professori di popular music si pretendono le stesse capacità dei professori degli altri ambiti strumentali. Si esige loro un assoluto dominio del linguaggio musicale che insegnano durante le ore di pratica strumentale, nonché una conoscenza dettagliata della dimensione storica ed estetica del loro repertorio. Allo stesso tempo, si considera imprescindibile che essi siano in grado di trasmettere le conoscenze derivate dall'esercizio professionale in tutti i loro aspetti, incluse le strategie di inserimento nel mercato del lavoro. Il docente deve non solo possedere tutte queste nozioni, ma anche saper trasmettere i contenuti concettuali e operativi che permetteranno all'allievo di collocarsi nel mondo del lavoro, apportandovi contributi propri. Per questo, li si vincola ad affiancare alla docenza quotidiana un costante lavoro di aggiornamento sul panorama musicale contemporaneo e un lavoro di ricerca e di sperimentazione sulle risorse didattiche che ne possano derivare. Sembrerebbe ovvio, peraltro, che una pedagogia flessibile e capace di abbracciare un progetto di queste dimensioni debba integrarsi con una continua ricerca sulle procedure e sulle metodologie dello studio, anche se quest'aspetto non sempre riceve l'appoggio che merita da parte degli organi responsabili.

Gli stessi professori mettono in risalto la necessità che il docente mantenga vivo l'interesse per scenari musicali attuali, evitando di fossilizzarsi solo su quei repertori che gli sono più familiari. La convinzione che il musicista e il didatta debbano mantenersi in contatto con le nuove tendenze musicali e con l'innovazione nelle tecnologie del suono è dunque largamente condivisa. Le novità, nei campi del software, delle risorse elettroniche, della manipolazione del suono, delle

tecniche di campionamento e così via, sono ambiti della pratica musicale in cui il docente di popular music è tenuto a rinnovarsi continuamente. Va però tenuto conto che, di fronte al progresso continuo e vertiginoso di questi elementi, egli può a volte trovarsi di fronte a difficoltà reali.

Il primo gruppo di studenti di popular music della ESMUC ha iniziato la sua formazione nell'anno scolastico 2001-2002 e ha pertanto terminato gli studi nell'anno scolastico 2004-2005. È quindi ancora difficile avere una percezione chiara delle conseguenze a medio e lungo termine dell'inserimento della popular music nei piani di studio. Ci si aspetta però che il riconoscimento che un titolo equivalente a un titolo universitario presuppone, e l'esistenza stessa di un livello superiore di studi nei conservatori, rappresentino uno stimolo per la creazione di nuovi spazi per la popular music anche nelle tappe precedenti dell'educazione musicale.

Ci si aspetta inoltre che la parità di dignità e condizioni di ambiti musicali di prestigio sociale così diverso mettano in evidenza il monopolio esclusivo di cui la musica classica ha goduto sinora nell'educazione musicale, e la conseguente discriminazione di altre musiche, completamente trascurate dalle istituzioni educative. Certamente alcuni potranno obiettare che ciò costituirebbe una sorta di discriminazione a rovescio a danno della musica classica, ma questa non è altro che il risultato di una reazione transitoria, generata dall'asestamento implicato dall'inserimento di repertori molto diversi dalla musica classica nello spazio educativo superiore. In realtà, l'uguaglianza di opportunità che si pretende di ottenere non può ancora essere del tutto effettiva, visto che gli studenti che provengono dallo studio tradizionale della musica classica entrano all'ESMUC con una *routine* di studio adatta al conservatorio e già abituati a un programma di lezioni intensivo, mentre gli strumentisti di popular music generalmente provengono

da percorsi formativi molto meno rigorosi, cosicché il loro adattamento a un piano di studi intensivo e a un programma di lezioni che occupa la maggior parte del loro tempo non è sempre facile. Per questo, di fronte alla convenienza o meno di riformare gli studi musicali partendo dall'alto, le opinioni sono divise: se prima fossero stati riformati i cicli educativi inferiori, certo si sarebbe riusciti a formare studenti preparati ad affrontare la didattica dei livelli superiori. Ciò nonostante, si è pensato di cogliere l'opportunità di riformare il ciclo superiore sperando di poter generare una sorta di effetto domino, che spinga i centri che impartiscono l'insegnamento dei livelli inferiori a inserire progressivamente la popular music nel loro programma di studi.

In modo analogo, i piani di studio dell'ESMUC spingono gli studenti che si stanno formando a professioni non specifiche alla popular music – compositori, musicologi, interpreti, pedagogisti, fonici ecc. – a inserire la popular music nell'insieme delle loro conoscenze, sia come arricchimento culturale generale, sia come fonte diretta da cui attingere risorse creative e interpretative. Si spera infine che, grazie alla collaborazione e alla stima reciproca, gli strumentisti acquisiscano col tempo competenze e atteggiamenti che abitualmente non si considerano propri della cultura professionale della popular music. Le differenze tra il formarsi come batterista rock da autodidatta e il farlo entro le regole di un conservatorio superiore sono evidenti, e si spera che la normalizzazione di questo tipo di studi modifichi nel futuro il profilo degli stessi musicisti professionisti.

Questo articolo è stato elaborato con la collaborazione di Manel Camp, Santi Carcasona, Pep O'Callaghan, Oriol Saña, Josep Maria Vilar e Luca Chiantore, dell'ESMUC. Traduzione dallo spagnolo di Luca Chiantore.

Rhône

[FRANCIA]

EMANUELA PERLINI — DAVIDE ZABELLI

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

www.siem-online.it

Posizione di partenza: file di 5-6 coppie contrapposte, la dama porge la spalla destra al pubblico.
Introduzione: le 2 ultime misure della melodia



- 1 Tutte le coppie si muovono con quattro passi verso il rispettivo partner con saluto
- 2 quattro passi per tornare alla posizione di partenza
- 3 ripetere i passi della misura 1
- 4 ripetere i passi misura 2, ma la prima coppia si ferma al centro della fila prendendosi per mano
- 5 la prima coppia esegue 4 galop verso il fondo della fila
- 6 4 galop di ritorno
- 7 la prima coppia si divide e, passando all'esterno della propria fila, esegue 4 passi saltellati, dirigendosi verso la fine della fila
- 8 con altri 4 passi saltellati la prima coppia prende il posto dell'ultima mentre le altre, con 4 passi laterali si spostano di una posizione.

A questo punto la seconda coppia diventa prima, la terza seconda e così via, mentre la prima diventa ultima. Si ripete la danza tante volte quante sono le coppie: nella nostra proposta, sei volte.

Pur essendo una danza molto elementare dal punto di vista coreografico, è possibile semplificarla ulteriormente per adattarla alla scuola d'infanzia e ai primi anni della scuola primaria.

Questa danza francese in linea, vuol imitare il flusso del Rodano. Per questa ragione si può lavorare su tutto ciò che riguarda acqua e fiume, partendo anche da ascolti musicali, o su improvvisazioni di movimento legate all'acquaticità e al concetto di flusso.

Variante semplificata. Saluto: 4 passi avanti e 4 passi indietro, ripetere un'altra volta. La prima coppia raggiunge l'ultima posizione con 8 galop laterali verso la sinistra della dama, accompagnata dalla battuta di

mani delle altre coppie, quindi tutti eseguono 8 piccoli passi laterali verso la destra della dama per spostarsi di una posizione (la seconda coppia prende il posto della prima e così via).

Seconda variante. Una versione coreografica più articolata da proporre agli alunni più grandicelli può essere la seguente. Saluto (vedi sopra), la prima coppia esegue 8 grandi galop verso la sinistra della dama e 4 galop piccoli per posizionarsi alla fine della fila, quindi tutti eseguono 4 passi laterali verso la destra della dama per spostarsi di una posizione.

Proposte di movimento. In realtà la danza presenta difficoltà notevoli se si vuol partire sul battere e non sul

Lam Rem Lam Sol Fa Mi Lam Rem Lam Sol Fa Mi Lam

Melodia 1

Melodia 2

Glockenspiel

Xilofono

Basso

Piano

Lam Rem Lam Mi Lam Lam Fa Lam Mi Lam Lam Mi Lam

Mel. 1

Mel. 2

Glk

Xil.

Bas.

Pno.

levare, problema che indubbiamente non ci si pone con alunni piccoli, ma può essere un'interessante fonte di attività per i più grandi.

Lavoro sul levare: l'insegnante o un alunno esegue tre pulsazioni sul tamburello e due crome sul quarto tempo (♪♪♪♪♪) dopo di che gli alunni eseguono quattro passi. Invece come gioco di preparazione dei quattro passi laterali finali l'insegnante propone 8 crome sul tamburello seguite dai 4 passi. Poiché la tendenza degli alunni è l'esecuzione di galop troppo grandi rispetto allo spazio a disposizione, si può lavorare sull'intensità del segnale sonoro associando il suono forte a movimenti grandi e il suono debole a movimenti piccoli. Può essere interessante provare il contrario.

Proposta esecutiva. La danza è prevista per 5-6 coppie, quindi i ritornelli saranno dello stesso numero cercando un crescendo strumentale.

Prima e seconda volta: melodia 1, mano sinistra del pianoforte, basso, sonagli sul secondo e quarto tempo. Terza e quarta volta: melodia 2, pianoforte e chitarra, xilofono, glockenspiel, tamburello sui tempi forti e sonagli. Quinta e sesta volta: tutti.

Le percussioni possono essere arricchite in base alla sensibilità degli insegnanti e al gruppo-classe.

Discografia: *Leichte Tänz*, Cd delle edizioni Fidula, 4440, www.fidula.de/shop/suchen.php3#

Proposte di danza per la scuola

FEDERICA BARONTI

Le danze tradizionali collettive e il movimento strutturato costituiscono lo strumento privilegiato per lo sviluppo del senso ritmico e per l'organizzazione delle coordinate spazio/temporali nei bambini e nei ragazzi.

La corporeità e la dimensione collettiva offerte dalle danze consentono di trovarsi nella condizione ideale per un concreto apprendimento dei principali elementi della ritmica; infatti il corpo assimila le regole musicali prima con l'ascolto e, solo in un secondo tempo, con la produzione.

La casa Editrice Mela Music, consapevole del valore e dell'importanza delle danze tradizionali in ambito scolastico, sia dal punto di vista sociale che educativo, ha pubblicato negli ultimi anni un ricco corpus di testi dedicati al movimento e alla danza rivolti a un'utenza che va dalla scuola dell'infanzia alle scuole medie inferiori.

Tra i testi pubblicati nell'ambito della psicomotricità e del movimento, *Danziamo con i suoni*, curato da Emanuela Perlini e Davide Zambelli risulta tra i più interessanti dal punto di vista didattico perché, come spesso accade, non si limita a dare semplici e approssimative indicazioni coreografiche su una linea melodica supportata solo da una base strumentale, bensì offre utili indicazioni in merito al grado di difficoltà della coreografia di ogni danza, corredandola di illustrazioni molto chiare per i passi più difficili e particolari, oltre che di una partitura ben arrangiata e con parti staccate per i singoli strumenti.

Il secondo volume di *Danziamo con i suoni*, oltre che del consueto supporto audio, viene inoltre integrato con una videocassetta nella quale ogni danza è prima

presentata molto chiaramente nelle sue parti principali dall'insegnante e poi realizzata dai ragazzi di una scuola media. L'opportunità di vedere realizzate concretamente quelle danze che nella loro versione descrittiva cartacea spesso appaiono solo come complessi codici indecifrabili, ne facilita l'interiorizzazione sia per il docente che per i ragazzi che hanno così la sensazione di assistere proprio a dei video musicali realizzati da coetanei.

In generale, le danze presentate in questo testo sono più semplici e varie rispetto al primo. Il cd allegato è realizzato con gli strumenti elettronici secondo le partiture in esso contenute e opportunamente arrangiate per il livello di preparazione e l'organico strumentale presente nelle nostre scuole medie.

Il passaggio dalle danze codificate all'analisi dei principali elementi della ritmica o dei ritmi veri e propri, attraverso l'uso di questi testi, avviene in modo agevole e disinvolto; l'esperienza nella pratica didattica dimostra come il procedimento che parte dalla danza per arrivare al ritmo risulti molto spesso un'autentica strategia per l'insegnamento di sequenze ritmiche molto complesse o poco conosciute. Il testo *Danze e suoni dei Balcani* offre proprio diverse opportunità per avvicinare i bambini e i ragazzi a tempi irregolari, non usuali nella nostra tradizione popolare, che spesso costituiscono un arduo ostacolo anche per le esecuzioni strumentali; infatti molti balli popolari provenienti dall'est europeo hanno un ritmo dispari come la bulgara *Trugnala Rumjana* o le macedoni *Lesnoto e Ivanica*.

L'esecuzione delle danze balcaniche contenute nel cd allegato al

testo è stata realizzata dal gruppo veronese *Fanfara Ziganka* composto da diversi strumenti a fiato (clarinetto, sax soprano/contralto/basso, flauti), fisarmonica e percussioni, una formazione strumentale che introduce opportunamente i danzatori nell'atmosfera delle feste e dei villaggi della Bulgaria o dell'Ungheria dove l'accompagnamento musicale per le danze è spesso affidato proprio a piccole bande di zingari o militari.

Silvio Lorenzato, esperto di didattica della danza popolare, ha curato la parte introduttiva del testo facendo un'analisi dettagliata e molto interessante delle principali tematiche e del ruolo sociale delle danze balcaniche, insistendo sul legame fisico fra i danzatori che spesso si tengono per mano o per la cintura mentre ballano. Non a caso, nella parte iniziale di questa originale raccolta, compare un paragrafo dedicato soltanto alle prese delle braccia, corredato da illustrazioni e da dettagliate descrizioni. Di ogni danza viene infine fornita l'esatta provenienza, il contesto di esecuzione e, se presente, il testo originale con la traduzione.

Un'operazione analoga è stata compiuta anche per il testo *Danze e suoni di Israele*, una raccolta comprendente sedici balli che con rara e apprezzabile semplicità presenta i passi tipici delle danze ebraiche, come il passo mayim, il passo yemenita o lo swing israeliano avvalendosi di qualcuna tra le melodie ebraiche più celebri, come *Nigun Schell Yossi* o *Hashual*. Diverse danze contenute in questo libro, tra le quali *Hava Nagila*, *Samoth* e *CherKessiya* presenti anche nel volume *Danziamo con i suoni 2*, possono essere qui ascoltate nelle versioni realizzate dal gruppo *Folkamazurka* che finalmente ci offre l'opportunità di mettere da parte le datate e tremolanti registrazioni che spesso costringevano gli operatori del settore a improbabili restauri casalinghi per togliere fruscii o rumori di sottofondo che, seppur affascinanti, ne rendevano complessa l'utilizzazione a livello didattico dove elemento indispensabile è

proprio la chiarezza a livello timbrico/melodico.

Questi volumi vengono inoltre incontro alle esigenze di una multietnica popolazione scolastica che sempre più spesso porta alla ribalta la necessità di un'educazione interculturale per tutti gli ambiti disciplinari. Nell'ottica pertanto di un confronto tra bambini con diverse tradizioni nazionali e familiari, che è innanzi tutto elemento di crescita e apprendimento comune per tutti, si pone il volume che ha come protagoniste le danze della Comunità Europea, *Danziamo con i Suoni d'Europa*. Questo testo, la cui organizzazione interna ricalca quella dei precedenti *Danziamo con i suoni 1 e 2*, offre l'opportunità di fare un vero e proprio viaggio musicale in Europa, partendo dal Portogallo con *Indo Eu*, passando per la Danimarca con *Seven Jumps*, immancabile in tutte le antologie di danze popolari, fino ad arrivare alla tradizionale *Klapptanz* austriaca e alla nostrana e originale *Do passi*.

Il cd allegato al testo, realizzato con strumenti elettronici, segue fedelmente le partiture in esso contenute: è possibile apprezzarne la validità degli arrangiamenti anche sulla videocassetta allegata, dove ogni danza è eseguita da ragazzi della scuola media, prima su musica registrata e successivamente, nel momento della *performance* pubblica, accompagnata dai ragazzi stessi con flauti, tastiere e piastre dello strumentario Orff.

L'opera completa di Emanuela Perlini e Davide Zambelli per la Mela Music rappresenta quindi un indispensabile supporto per ogni formatore o per chiunque si occuperà dell'insegnamento della musica nella scuola di oggi e di domani, attraverso l'utilizzazione della danza e del movimento, anche come strumento socializzante e aggregante, al fine di armonizzare sempre più le diverse culture, seppure nel pieno rispetto delle varie tradizioni dei popoli del mondo occidentale. A quando pertanto il prossimo testo sulle danze dell'Oriente, visti gli attuali interscambi culturali con la Cina e gli altri paesi asiatici?

Emanuela Perlini, Davide Zambelli, per le edizioni MelaMusic: *Danziamo con i suoni – 9 semplici danze popolari*, 2000, con cd o mc; *Danziamo con i suoni 2 – 11 facili danze popolari*, 2002, con cd o mc o vhs; *Danziamo con i suoni d'Europa – 14 danze popolari dell'Unione Europea*, 2003, con cd o mc + vhs; *Danze e suoni di Israele – 16 facili danze ebrai-*

che, 2003, con cd o mc; *Danze e suoni dei Balcani – 16 facili danze balcaniche*, 2004, con cd o mc.

Tutti i materiali possono essere richiesti direttamente a MelaMusic: Via San Valentino, 12, Busso-lengo (VR), tel. 045/6703466 oppure tramite internet su www.melamusic.it, dove sono indicati anche i costi dei singoli volumi.

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Luca Del Fra, "E se il sistema musicale facesse crac?", *Il Giornale della Musica*, n. 2, 2005, pp. 3-4.

Andrea Talmelli, "Eutanasia dei Conservatori", *beQuadro. Rivista trimestrale del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale*, anno 24-25, nn. 96/97, ottobre 2004-marzo 2005, pp. 7-10.

Giuseppina La Face Bianconi, Maurizio Della Casa, "Musica e cultura a scuola", *Il Saggiatore Musicale*, anno X, n. 1, 2003, pp. 119-133.

Daniele Sabaino, "Musica, discipline musicali e formazione degli insegnanti. Note a margine di una questione culturale", *Il Saggiatore Musicale*, anno XI, n. 1, 2004, pp. 143-155.

Le prospettive future dell'educazione musicale e più in generale della vita musicale in Italia in seguito agli atti governativi realizzati nei loro confronti (le riforme della scuola e dei conservatori promulgate dal ministro dell'Istruzione Moratti e le previsioni 2005 per il Fondo Unico dello Spettacolo presentato dal ministro per i beni e le attività culturali Urbani) sono state al centro di numerosi articoli pubblicati recentemente.

Luca Del Fra riflette sull'attuale crisi delle attività musicali italiane, intervistando a tale proposito Walter Vergnano (presidente delle fondazioni liriche italiane), Carlo Maria Badini (presidente dell'Orchestra Mozart), Giorgio van Straten (sovrintendente del Maggio Musicale Fiorentino), Luca Francesconi (fondatore di Agon) e Sandro Cappelletto (in rappresentanza dell'Associazione nazionale dei Critici Musicali). Su tali temi il 18 e 19 febbraio si è svolto a Fiesole il convegno "Sistema Musica: problemi e prospettive" (di cui si trova un'ampia informazione nel sito www.giornaledellamusic.it) al termine del quale è stato approvato un documento pubblicato nel numero 3 del 2005 del *Giornale della Musica*.

Andrea Talmelli, direttore dell'Istituto musicale pareggiato "Peri" di Reggio Emilia, si concentra sulla riforma dei conservatori con toni assai critici, sollevando numerosi dubbi sulla possibilità che per loro vi sia un futuro diverso da quello di una inesorabile estinzione.

I due articoli del *Saggiatore Musicale* segnalati si occupano invece delle sorti dell'educazione musicale nell'ambito della scuola di base. Dopo una breve introduzione fornita da Giuseppina La Face Bianconi, Maurizio Della Casa propone un aggiornamento di alcune considerazioni da lui svolte nell'articolo "Riflessioni e proposte per un curriculum musicale" (*Musica Domani*, n. 108, 1998, pp. 5-13).

Daniele Sabaino, coordinatore dell'indirizzo Musica e Spettacolo della ssis Lombardia, considera alcune recenti vicende di politica culturale che hanno riguardato le istituzioni deputate a formare gli insegnanti di materie musicali della scuola italiana (le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario universitarie e le Scuole di Didattica della musica presenti nei conservatori). Alla luce di tali considerazioni, viene formulato l'auspicio che si sviluppino forme di collaborazione tra le due istituzioni, in modo che ciascuna possa assicurare l'apporto delle sue specifiche competenze alla formazione dei futuri insegnanti. Su questo problema, la Siem ha redatto recentemente un "Documento programmatico di proposta per la ridefinizione degli ambiti di competenza relativi alla formazione iniziale degli insegnanti di musica", reperibile nel nostro sito on-line all'indirizzo www.siem-online.it nella sezione "Documenti".

Musica e adolescenti: una ricerca e una riflessione pedagogica

MAURIZIO DISOTEO

Il testo di Giancarlo Gasperoni, Luca Marconi e Marco Santoro nasce da un'approfondita ricerca quanti-qualitativa sul rapporto tra la musica e gli adolescenti promossa dalla Siem in collaborazione con la IASPM e l'Università di Bologna. Più di 1200 gli adolescenti (e i giovani, visto che si arriva sino ai 24 anni d'età) coinvolti nella ricerca, in parte attraverso la somministrazione di un questionario, mentre per un numero molto più ristretto tramite interviste non strutturate.

In questa scelta stanno già, in parte, il valore e il limite della ricerca. Infatti, l'ampiezza del campione consente di disporre di dati statisticamente attendibili ma costringe all'uso del questionario, strumento poco elastico per scavare una realtà complessa e multiforme come quella che emerge invece dai frammenti di intervista pubblicati e che si intravede anche analizzando le risposte date al questionario stesso.

Chi frequenta quotidianamente il mondo musicale giovanile non resterà particolarmente stupito dai risultati della ricerca, se non, forse, per l'evidenza con cui la musica si conferma fondamentale nella vita degli adolescenti, che la collocano al terzo posto nelle loro priorità, dopo l'amicizia e la famiglia. Tuttavia, la lettura di questo libro è interessante, dal punto di vista degli educatori musicali, perché invita necessariamente a una riflessione sulla qualità e significatività dell'educazione musicale come è praticata oggi in Italia, sulle modalità più opportune di raccordare esperienza scolastica ed extrascolastica e infine sui valori e vissuti che si condensano attorno a tali esperienze.

Una riflessione in cui gli autori accompagnano il lettore, in quanto alcuni nodi problematici sono già

suggeriti in un saggio posto a conclusione del libro, firmato da Luca Marconi, che propone un «bilancio in prospettiva educativa» dei dati della ricerca. Un saggio, quest'ultimo, che si fa apprezzare non solo per la qualità delle riflessioni e dei suggerimenti di approfondimento, ma anche per la contestualizzazione che Marconi sa fare delle proprie proposte educative in relazione alla letteratura esistente sull'educazione musicale, a volte ridiscussa, a volte solo citata per evidenti motivi di spazio (ma anche la semplice citazione bibliografica è di grande utilità per il lettore che vuole approfondire).

La riflessione degli autori prende spunto, ovviamente, da alcuni dati della ricerca per tracciare delle ipotesi di miglioramento dell'educazione musicale istituzionale. Alla base di tale percorso sta la constatazione che «l'incidenza sulla formazione musicale degli adolescenti dell'acculturazione vissuta fuori dalla scuola è molto forte, di solito assai superiore a quella degli apprendimenti scolastici» (p. 129), che le esperienze musicali extrascolastiche sono in genere ritenute più significative e che, infine, le figure che incidono di più sulla formazione di gusti e condotte d'ascolto sono in genere i coetanei e gli amici di età superiore e raramente gli insegnanti.

Gli autori attribuiscono questa situazione, in gran parte, allo schiacciante prevalere del tempo di esposizione ai media musicali rispetto alle esperienze musicali scolastiche. Affermazione certamente credibile, ma probabilmente esiste anche un fatto qualitativo, legato alle condizioni e condotte d'ascolto e a ciò che i giovani cercano nella musica. Anche questa ricerca, come praticamente tutte le altre condotte nel mondo musicale dei giovani, a

partire dallo storico *Crescere con il rock* curato da Mario Baroni e Franco Nanni (CLUEB 1989) conferma che l'ascolto giovanile è prevalentemente un ascolto di tipo «emotivo», in cui si cercano «svago e divertimento» più che «crescita personale» con la presenza anche di elementi di proiezione al di fuori della realtà («La musica mi aiuta a provare qualcosa di diverso dalla mia vita di tutti i giorni», p. 102). Ancora, emerge che l'ascolto musicale è spesso, nell'esperienza giovanile, «integrato nelle convenzioni, nelle routine e nelle scene della vita quotidiana» e che «raramente ha quei caratteri di esclusività [...] come pratica totalmente consacrata al suo oggetto» (p. 91). Ancora, la ricerca conferma la «tesi di quanti considerano la musica una delle fonti principali di identità adolescenziale, che è tale anche perché si può coltivare nei propri spazi personali» (p. 89).

Tali pratiche e condotte mal si adattano, evidentemente, a un contesto istituzionale, ma ancor più, a mio avviso, producono nei giovani una concezione dell'educazione musicale diversa da quella delle altre materie scolastiche. L'educazione musicale, per le sue profonde connessioni con la vita e soprattutto con le emozioni e i vissuti extrascolastici, non è, per gli adolescenti, riducibile a una materia (o almeno a una materia come le altre), né di certo è una disciplina scolastica.

Una concezione della musica fondata sulle modalità d'ascolto sopra descritte, tende forzatamente a sviluppare le competenze musicali solo sui generi frequentati, interessandosi poco alle altre musiche, così come a non affrontare le diverse musiche con differenti condotte d'ascolto. Appare quindi ben motivata la lista di obiettivi che Marconi pone all'educazione musicale in relazione al contesto descritto, suggerendo anche qualche percorso tutt'altro che usuale.

Tra tali obiettivi, ci sembrano particolarmente significativi lo sviluppo della *curiosità musicale* e il desiderio di *autocoscienza musicale*, che si pongono come una possibile risposta dell'educazione musicale scolastica alla realtà che emer-

ge dalla ricerca e mi sembra importante che nel libro si usi spesso il termine di ricerca e di scoperta di «piaceri musicali» in nuovi territori musicali e nello sviluppo della ricerca sulla propria identità musicale. Anche se gli autori ci avvertono che «Come nel caso della curiosità musicale, è evidente che si possono insegnare dei metodi per realizzare [...] attività di ricerca della propria identità musicale, ma non il desiderio e l'intenzione di praticarle» (p. 148). Un richiamo al fatto, ben noto ma che è sempre bene ricordare, che qualunque progetto pedagogico, prima di pensare a insegnare, dovrebbe cercare di motivare.

Il rapporto tra musica e adolescenti viene preso in esame, nel testo di cui discutiamo, anche dal punto di vista del fare musica e non solo dell'ascoltare. Purtroppo, i dati in merito appaiono piuttosto inquietanti. Infatti, se oltre il 60% degli intervistati afferma di saper leggere la musica e suonare uno strumento, e addirittura il 43% di aver suonato o cantato in pubblico, gli stessi autori della ricerca invitano alla cautela rispetto a questi dati che sembrerebbero attestare una grande competenza musicale. È infatti evidente che su questo terreno, relativo a delle competenze pratiche, lo strumento questionario può indurre a dei malintesi. Non si deve dimenticare che l'obbligatorietà dell'Educazione musicale nella scuola di base comporta che tutti i giovani abbiano un contatto con la notazione e con forme elementari di pratica musicale; tuttavia non sempre questo contatto sembra prolungarsi nel tempo e soprattutto evolvere in forme espressive più complesse, se per esempio solo il 12% dei giovani dichiara di suonare in un gruppo (ma non sappiamo come e cosa) e solo il 4% segue o ha seguito un corso di conservatorio.

Opportuno quindi il richiamo di Luca Marconi a inserire, tra gli obiettivi prioritari dell'educazione musicale lo sviluppo dell'*espressività musicale*. Ma forse è proprio su questo terreno che le difficoltà appaiono più forti, perché la questione rimanda direttamente alla for-

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Edda Ducci (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma 2004, pp. 154, € 14,50.

Le riflessioni raccolte in questo libro, difficile e affascinante insieme, si riallacciano al precedente *Preoccuparsi dell'educativo*, della medesima autrice, professore ordinario di Filosofia dell'educazione presso la Terza Università di Roma e alla LUMSA.

Già il titolo è significativo e ambivalente. Non allude al cliccare sulla voce *paideia* in internet e al lavorare su un'informazione, o rete di informazioni esaustiva e ordinata che va da Talete ai nostri giorni. No. Il titolo (quell'*aprire su*) allude a ben altro. Allude al saper riattingere alla fonte il senso infinito e indefinito di *paideia* per esplorare pagine di chi, sofferto l'umano nel felice, nel doloroso e nel tragico, parla (senza nominarla) di *paideia*, e inquieta zone ireniche del divenire umano. Infatti al primo contributo di Edda Ducci (dal titolo *La comunicazione da anima a anima è ancora auspicabile?*) sono affiancati altri tre saggi.

Quello firmato da Gilberto Scaramuzza prende le mosse da uno scritto di Pirandello, *Non parlo di me*, che descrive lo sviluppo di un artista dalla nascita all'età adulta. Il testo pirandelliano è ricco di annotazioni pedagogiche, e ci si accorge che il diventare adulto, sia per un artista sia per chi non lo è, è la risposta piena che l'essere umano può dare al fondamento che incarna. «Questo fondamento è dicibile come *una propria parola* di cui ciascuno è portatore, in maniera originale, dalla nascita, e che prestissimo si manifesta come un *singolare sentire*» (p. 42). Da ciò consegue che ogni essere è portatore di un *senso* della vita. In esso c'è la possibilità di cogliere sé come vivente, ma anche la necessità di demandarlo fuori di sé, nel mondo.

Il contributo di Giuseppe D'Alessandro, *Il primo uomo: il bisogno di umanarsi tra solitudini e legami*, parte da alcuni appunti di Albert Camus, riordinati sotto il titolo *Le premier homme*: chi si appresta a questa lettura avverte subito di trovarsi coinvolto in un viaggio. Il viaggio è dunque (in senso letterale e in senso metaforico, come nella migliore tradizione pedagogica) segno di un cammino umanizzante; ne conserva tutto il gusto e la fatica. Non esiste libertà che non sia situata dentro a un legame. Il legame cercato da Camus (ma forse anche da altri giovani contemporanei) è insieme educativo e amoroso. «Fuori da questo legame non sei un uomo ma un mostro». Libero è veramente colui che, scoprendosi amato, ha imparato ad amare. La libertà umana è autentica quando è orientata all'amore. E chi ha il compito di formare, a sua volta, non può promettere niente di predefinito, solo la sua vicinanza, la sua compagnia: essa ci affranca dal rischio di sentirci i primi, gli unici, i già arrivati.

Il saggio di Lazzaro Gigante, *Uscite di insicurezza. Salvataggio dell'istruzione e artifici educativi*, affronta la profonda crisi di credibilità della scuola entro lo scenario fosco del mondo contemporaneo, quasi una caverna (dal mito di Platone) che pone la domanda sulla possibilità di una via d'uscita con il percorso educativo della *paideia*.

continua a pagina seguente

mazione degli insegnanti e ai contesti in cui si fa musica nella scuola. Inutile sottolineare ancora una volta la necessità che gli insegnanti seguano percorsi di formazione (non solo iniziale, ma forse soprattutto in servizio) più articolati e vasti di quelli attuali, che li mettano in grado non solo di eseguire, ma di improvvisare, di suonare con mentalità orale, di usare le nuove tecnologie, ricordando che «assai difficilmente si riesce a favorire lo sviluppo dell'espressività musicale altrui se non si è prima riusciti a sviluppare la propria attraverso molteplici esperienze concrete» (p. 164).

Più importante, piuttosto, sottolineare la rilevanza dei contesti (attenzione presente nel libro), di cui si è sempre parlato meno, anche nei recenti dibattiti volti a riaffermare l'importanza della presenza della musica nei programmi scolastici. È assurdo che in Italia si sia creduto per anni che per fare educazione musicale nella scuola fosse sufficiente affermarne la presenza nei programmi ministeriali, senza fornire le scuole di aule attrezzate e strumenti adeguati, in situazioni contestuali in cui la frustrazione degli insegnanti è stata a volte direttamente proporzionale alla loro competenza. A questa situazione relativa ai materiali, si aggiunga la scarsa qualità del contesto relazionale (classi troppo numerose, orari formulati solo su esigenze burocratiche) condivisa certo con le altre materie, ma senz'altro specificamente più grave per l'educazione musicale proprio per i suoi significati profondamente sociali e relazionali. Una situazione che probabilmente è una delle cause della scarsa significatività delle attività scolastiche denunciata dai giovani intervistati, in quanto svolta spesso in situazioni poco adatte a sviluppare esperienze musicali che possano provocare quelle emozioni estetiche che sono alla base della motivazione e della maturazione personale e musicale.

Giancarlo Gasperoni, Luca Marconi, Marco Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004, pp. 186, € 12,00.

continua da pagina precedente

L'analisi prende in considerazione lo sforzo della scuola a uscire dalla sua solitudine superando i confini delle discipline tradizionali, insufficienti a garantire una *paideia* a misura delle sfide della nostra società, con un curriculum sempre più allargato e comprensivo delle diverse "educazioni". Tuttavia come pervenire, si direbbe, a una formazione comprensiva e integrale senza disperdersi in sollecitazioni effimere e di moda? È nella qualità pedagogica delle proposte, secondo l'opinione di chi scrive, e non nella loro quantità e nella sovrabbondanza di informazioni che si costruisce una educazione a tutto tondo. Da qui nasce anche l'educazione alle scelte e al saper scegliere. Infatti se il nucleo dell'educazione ha una natura sostanzialmente etica, e trascende le singole discipline, le questioni riguardano il *come* l'istruzione può affrontare i valori (in altre parole: cosa succede quando ciò che deve essere comunicato come *arte* si comunica come *scienza*) e le condizioni per attingere al libero compito di vivere una relazione interpersonale (educativa) qualificante. Da qui la prospettiva di una via di uscita insicura ma critica, non verso una onnipotenza dei contenuti o delle *performance* ma fondata di uno stile educativo del docente.

In effetti tutto il libro ruota attorno alla provocazione iniziale di Edda Ducci.

Dice l'autrice: nell'*Apologia* Platone fa esprimere a Socrate il senso primitivo del suo insegnamento. Il «sapere umano umanante» che egli coltiva, gli ha svelato che c'è una distinzione netta tra sapere e sapere. Il termine sapere appare spaccato: esso veicola due realtà molto diverse, che fanno fatica a convivere. «C'è il sapere che, trasmesso, fornisce agli uomini informazioni utili, conoscenze superbe, e li immette nel mondo vasto della cultura, della politica, dell'economia (sapere A). Alimenta il flusso del progresso, è impartito da autorità riconosciute, è oggetto di sicuro apprezzamento. E c'è il sapere che, accolto, risveglia illumina sconvolge direziona o ridireziona il vivere personale verso la pienezza umanamente possibile (sapere B). Esso non condiziona né costringe, accende il potenziale umano fin nel fondo libero della sua natura, e fa avvertire le necessità ultime. È un incendio che per sé si propaga, e interessa la qualità primaria della convivenza. È insidioso verso i sistemi, che mal ne sopportano l'apparire. Si fonda su sicura autorevolezza, ma nessuno sembra potersene attribuire l'autorità» (p. 16).

Nei periodi di totalitarismo, politico mediatico economico o tecnologico che sia, quando i poteri dell'uomo si affievoliscono, ma anche nella storia delle democrazie, nei loro momenti critici, il sapere A sembra ottenebrare il sapere B, oppure si fa vivida la durezza di questa spaccatura o addirittura, paradossalmente, non la si avverte più (e questa è la peggior disgrazia).

Ora, e qui sta il nocciolo della proposta, questa spaccatura fra il sapere A e il sapere B, deve essere mantenuta, non ricomposta, continuamente vivificata, nella sua valenza arricchente e contraddittoria. Il pericolo ricorrente, dice la Ducci, è che si levi la spaccatura (per indifferenza, per opportunismo e comodità, per inadeguatezza e incapacità, per paura); che il sapere A, quello che da un certo punto di vista è più potente e il più visibile, cancelli il B; che si viva una parte ritenendola il tutto, e la si viva come se fosse il tutto.

Per evitare riduttivismi di ogni genere, così vicini al consumismo e alla superficialità manipolatrice imperanti, occorre permettere al soggetto tutti i movimenti necessari, nella constatazione e nella fiducia verso la natura profondamente eterogenea dell'animo umano.

Imparare la musica suonando assieme

ANNIBALE REBAUDENGO

La didattica strumentale diceva: impara a suonare da solo e poi suonerai con gli altri; adesso dice: se vuoi imparare a suonare da solo suona con gli altri, imparerai ad ascoltarti e ad ascoltare gli altri, a mantenere il tempo, a intonare, a imitare chi ha più esperienza di te, conoscerai musiche inaudite, ritroverai musiche ascoltate da gruppi da camera, orchestre e ora trascritte per te, imparerai a intervenire quando è il tuo turno e a rispettare il turno degli altri secondo il modello di una conversazione tra persone ben educate.

Da qui un fiorire d'iniziativa editoriali per la musica d'insieme per i primi livelli strumentali che, dai paesi dell'est europeo prima, da quelli dell'area anglo-americana e centro-europea poi, si stanno sviluppando adesso anche nei paesi mediterranei. Per avere un'idea della quantità di proposte si può navigare su www.siem-online.it/link/rebaspadolink.htm.

Poche musiche originali, più spesso trascrizioni facilitate, a volte con indicazioni dei livelli di difficoltà, quasi sempre con l'invito all'insegnante di adattare la partitura in maniera flessibile alle capacità degli allievi e/o alla presenza/assenza di uno o più strumenti nell'organico del gruppo strumentale scolastico. In un panorama editoriale molto vasto e in espansione svetta *Fare musica insieme n. 2 per gruppi strumentali. Esperienze per interpretare e inventare musica*, a cura di Gabrielangela Spaggiari. Per capirne le ragioni è necessario iniziare a leggere il libro dalla fine, per moto retrogrado. Dalla discografia comprendente cinque titoli di Ligeti e il *Lamento della ninfa* di Monteverdi si passi alla bibliografia con l'imprescindibile *Le figure della musica da*

Beethoven a oggi di Sciarrino (Ricordi, 1998). Con l'ascolto dei primi e la fertile guida analitica del secondo si leggano le *Indicazioni per l'insegnante*, e poi la parte che propone le attività di elaborazione creativa delle musiche proposte all'ascolto e all'esecuzione. In questa sezione – da p. 60 a p. 78 – si trova la parte più significativa e innovativa del libro: un vero e proprio saggio propositivo di completa formazione musicale. A partire dall'ascolto de *Lo spazio inverso* di Sciarrino, si arriva a giocare con la musica attraverso l'intervento degli esecutori, che sono edotti su «come mettere in campo diverse strategie di trasformazione» delle musiche proposte nella prima parte del libro. Il capitolo dedicato a «riconoscere e utilizzare alcuni principi costruttivi della musica» armonizza in un'unica unità di apprendimento l'ascolto finalizzato all'analisi, la conoscenza di alcuni processi compositivi, l'immediato utilizzo da parte degli allievi in composizioni estemporanee. I tre assi dell'educazione musicale: l'ascolto, la produzione creativa e l'esecuzione, non sono più scissi in autonome attività, ma proposti con efficacia in maniera globale.

La prima parte del libro comprende le composizioni da suonare, scelte dal repertorio colto, da Händel a Mahler, in ordine di difficoltà crescente, trascritte ipotizzando un'orchestra con quasi tutti gli strumenti tradizionali e possibile partecipazione di strumentario Orff.

Spaggiari nella *Premessa* scrive che «il quaderno si rivolge soprattutto agli allievi delle scuole di musica e delle scuole medie a indirizzo musicale» e dei futuri licei musicali, auspica il recensore. Un'improvvida scelta editoriale non allega uno o due cd con le

musiche proposte all'ascolto come ci si sarebbe aspettato. Con un certo ottimismo un po' sbrigativo si dice che dovrebbero «far parte del materiale discografico di ogni scuola di musica». Le felici oasi musicali delle scuole di musica dell'Emilia e, in particolare, dell'Istituto musicale "Peri" di Reggio Emilia, dove Spaggiari insegna, devono aver giocato un brutto scherzo a chi ipotizza che le scuole di musica in Italia abbiano registrazioni da far ascoltare nella classe di musica d'insieme. Comunque mi sono fornito di un paio di cd che raccolgono le musiche proposte e me li porterò insieme al libro durante i seminari di didattica della musica d'insieme.

Gabrielangela Spaggiari, *Fare musica insieme n. 2 per gruppi strumentali. Esperienze per interpretare e inventare musica*, Ut Orpheus (Collana "Fare musica. Quaderni per la formazione musicale"), Bologna, 2005, pp. 79, € 18,00.

I brani contenuti nel quaderno sono disponibili anche come set di parti strumentali separate. Il Quaderno e le parti separate sono acquistabili anche direttamente su www.utorpheus.com.

LIBRI RICEVUTI

CARULLI F. (revisione di Roberto Fabbri), 2002, *Metodo completo per chitarra Op. 27*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 2000, *Il mio Bach*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 1999, *Il mio Mozart*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 1998, *Lezioni di piano. Metodo per lo studio del pianoforte classico*, Carisch, Milano.

CONCINA F., 2001, *Pianoforte facilissimo. Antologia di brani facilitati*, Carisch, Milano.

DESIDERI G., 1999, *Il solfeggio cantato e il dettato melodico*, Carisch, Milano.

DESIDERI G., 1995, *Teoria della musica*, Carisch, Milano.

VACCA M., *Il musigatto. Metodo per lo studio del pianoforte. Livello preparatorio* (1998), *primo livello* (1996), *secondo livello* (1997), *terzo livello* (1999), Carisch, Milano.

VACCA M., *L'enigmistica musicale. Corso di teoria musicale per bambini con giochi e quiz. Prima parte* (2000), *seconda parte* (2002), Carisch, Milano.

Un progetto esemplare

DARIO DE CICCO

La significatività della collaborazione tra le sezioni Siem e gli enti territoriali trova a La Spezia una testimonianza che riteniamo di proporre anche come modello. Dario De Cicco, che firma l'articolo che segue è presidente della sezione spezzina. La sua capacità organizzativa può produrre dei risultati così importanti anche perché l'intero direttivo di sezione, formato da giovani entusiasti e capaci, è coinvolto nei progetti, nella realizzazione e nella verifica delle attività di sezione. (Annibale Rebaudengo)

Tra le attività svolte dalla sezione territoriale Siem della Spezia particolare rilevanza ha la costituzione e il funzionamento di un laboratorio musicale di rete. L'iniziativa è l'esito di un percorso pluriennale di formazione del personale docente della scuola primaria e dell'infanzia che ha visto nell'ultimo biennio oltre duecento insegnanti del territorio comunale impegnati in attività formative laboratoriali condotte sulle Indicazioni Ministeriali. L'intento è quello di avvicinare e sensibilizzare le nuove generazioni al linguaggio musicale attraverso la sinergia di vari enti: Siem, Comune della Spezia, Istituzioni scolastiche, Conservatorio "G. Puccini", Scuola media statale "Pellico-Frank", Società dei concerti, Liceo classico "L. Costa". L'amministrazione scolastica regionale è presente con l'ispettore tecnico del MIUR Manlio Erta, presidente della rete. Scuola capofila, con funzione amministrativa, è il IV circolo didattico della Spezia presieduto da Paola Maggiordomo. La Fondazione CARISPE, presieduta da Matteo Melley, ha reso possibile il varo delle iniziative attraverso un sostanzioso aiuto economico.

La fase progettuale ha avuto un momento propeudeutico, finalizzato al monitoraggio della situazione esistente presso le scuole aderenti alla rete, che ha evidenziato una ricchezza di pratiche educative in ambito musicale (a livello contenutistico, metodologico e artistico), linee di sviluppo fattibili e punti nevralgici che dovranno essere affrontati. Il documento di progetto, consultabile in rete all'indirizzo web www.comunespezia.it, è stato redatto da Mario Piatti e dal sottoscritto. Nucleo operativo e punto di forza dell'iniziativa è il dinamismo inter-associativo e inter-istituzionale tra organismi territoriali operanti da tempo in ambito musicale in un orizzonte gestionale ecologico: un modello organizzativo che «considera i diversi e molteplici aspetti come elementi organici e complementari di un sistema» nella consapevolezza «dell'interdipendenza e dell'interazione tra gli esseri viventi e il lo-

ro ambiente» con «continui riequilibri, alla ricerca di una unità dinamica».

Scopi della rete sono: la promozione della cultura e della pratica musicale, favorire la socializzazione delle esperienze didattiche, costruire connessioni forti e organiche tra scuole ed enti territoriali, favorire la formazione continua dei docenti in ambito musicale, contribuire alla elaborazione e al monitoraggio di un curriculum unitario per la scuola di base, attivare servizi coordinati per le scuole.

Il laboratorio musicale garantirà alle scuole aderenti servizi di consulenza, produzione e documentazione. Tali servizi saranno funzionali:

a) allo scambio informativo sulle iniziative in atto o in fase di programmazione nelle singole realtà scolastiche relativamente all'educazione musicale e alla consulenza in merito a sussidi e attrezzature adeguate alle specifiche attività musicali;

b) al coordinamento e alla co-progettazione di attività ed eventi musicali;

c) alla documentazione delle esperienze, ponendo particolare attenzione agli indicatori di qualità e valorizzando anche le risorse tecniche del territorio (centri audiovisivi e multimediali, biblioteche ecc.).

Il laboratorio musicale intende quindi valorizzare tutte le risorse musicali del territorio, integrandole e correlandole, in funzione di progetti formativi che costruiscano ponti tra le varie scuole, tra scuola ed extra-scuola, tra generi musicali, tra gusti generazionali, tra tradizione e innovazione, tra pratiche di studio e pratiche di divertimento.

Alla rete aderiscono tutte le istituzioni scolastiche (scuola primaria e secondaria di I grado) operanti nel territorio di competenza del comune della Spezia per mezzo di referenti appositamente nominati dai collegi di appartenenza sulla base di competenze in ambito musicale acquisite tramite l'attività formativa Siem svolta negli anni passati. Gli alunni che beneficeranno delle attività di formazione seguite dagli insegnanti, su richiesta coadiuvati da operatori Siem di sezione, sono stimati in circa 5000 unità. Le iniziative programmate per il corrente anno scolastico 2005-06 hanno preso avvio con un corso tenuto da Mario Piatti dal titolo "Progettare un curriculum di musica" che ha visto l'entusiastica partecipazione dei referenti delle scuole e un gruppo di operatori Siem. Il tema della vocalità sarà il filo conduttore delle attività che verranno svolte nel corso dell'anno, tendenti a creare all'interno delle nostre istituzioni scolastiche lo spazio ideale per proficui "esercizi di libertà" per mezzo della musica.