

# Musica DOMANI

Giocare all'orchestra

Raccontare Fanny

La lezione collettiva di strumento

Laboratori musicali

Libri





# 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 XXXVI, numero 139 giugno 2006

Direzione responsabile  
Mariateresa Lietti

Redazione

Luca Bertazzoni, Stefania Lucchetti,  
Luca Marconi

Impaginazione e grafica Fabio Cani / Nodo

Comitato di redazione

Maurizio Della Casa, Franca Ferrari,  
Walter Pecoraro

Segreteria di redazione

Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna  
e-mail: musicadomani@libero.it

Stampa

Stampatre, Torino

Editore

EDT srl, 17 Via Pianeza, 10149 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. 051-2916500 Fax 051-228132

cell. 339-1031354

e-mail: segreteria@siem-online.it

Un fascicolo

Italia euro 4,50 - Estero euro 6,00

Abbonamenti annuali

euro 16,00 - Estero euro 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, 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 euro 40,00 - Studenti euro 28,00 - Soci  
sostenitori euro 80,00 - Triennali ordinari e  
biblioteche euro 104,00 - Triennali sostenitori euro  
208,00 - Soci giovani euro 6,00.

Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404,  
intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale,  
Via Dell'Unione, 4 Bologna. Per comunicazioni e  
richieste: tel. 051-2916500 fax 051-228132 - cell.  
339-1031354 - e-mail segreteria@siem-online.it -  
recapito postale Siem - Casella Postale 94 -  
Succursale 22 - 40134 Bologna

Iscrizione all'ISME per l'anno 2006

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 US\$ 113. Le riviste  
sono: *International Journal for Music Education*, 2  
numeri l'anno; *Music Education International*, 1  
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.



## Pratiche educative

3 Antonio Giacometti

*Questa domenica giochiamo all'orchestra*

## Ricerche e problemi

11 Adriana Mascoli - Marcella Papeschi

*Raccontare Fanny*

## Strumenti e tecniche

16 Annibale Rebaudengo

*La lezione collettiva di strumento*

## Confronti e dibattiti

28 Franca Ferrari (a cura di)

*Indicatori di qualità per i Laboratori musicali*

30 Gian Pietro Pendini

*L'esperienza in rete di Abano Terme*

33 Mirella Orlandi

*Un Laboratorio per il confronto interculturale*

35 Maria Concetta Barone

*Suggestioni sonore nella poesia dell'altrove*

## Libri e riviste

40 Maurizio Della Casa

*Confronti e ricerche sui saperi musicali*  
(su *Enciclopedia della Musica*, Einaudi)

42 Roberto Albarea, *Rassegna Pedagogica*

43 Luca Bertazzoni, *Una nuova collana editoriale*

44 Serena Facci

*Giovanna Marini e l'arte del rispetto*

(su Marini, *Una mattina mi son svegliata*, Rizzoli  
e Macchiarella, *Il canto necessario*, Nota)

44 Luca Marconi, *Da non perdere*

47 Dario De Cicco, *Guido, teorico e didatta*

47 Mariateresa Lietti, *Un mito in musica*

## Rubriche

8 Elita Maule, LA FABBRICA DEI SUONI: *Uno zoo sonoro da costruire insieme*

15 Mariateresa Lietti, NOTE A MARGINE: *Il suono della Metropolis*

22 Susanna Pasticci, PROVE DI ANALISI: *Scherzo dalla Sonata*  
*op. 26 per pianoforte*

24 Stefania Lucchetti (a cura di), SEGNALAZIONI di Luca Bertazzoni -  
Luigia Berti - Carlo Bosi - Mariateresa Lietti - Stefania Lucchetti

27 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Storiette di pipi e popò*

38 Emanuela Perlina - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA:  
*Circolo Circassiano*

48 Roberto Neulichedl (a cura di), GIORNALE SIEM: *Musica: educazione,*  
*cultura e società*

Hanno collaborato a questo numero:

Roberto Albarea	docente di Pedagogia, Università di Udine
Luca Bertazzoni	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Fermo
Luigia Berti	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Parma
Carlo Bosi	musicologo, Bologna
Maria Concetta Barone	docente di Lettere e Latino, coordinatrice di Laboratorio musicale, Campobasso
Dario De Cicco	docente di Musica, Scuola Media, La Spezia
Maurizio Della Casa	pedagogista, Mantova
Serena Facci	docente di Etnomusicologia, Università di Pavia-Cremona
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Frosinone
Antonio Giacometti	docente di Composizione, Modena
Mariateresa Lietti	docente di Violino, Scuola Media a Indirizzo musicale, Como
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Bolzano
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Como
Adriana Mascoli	docente di Pianoforte, Liceo delle Scienze Sociali ad Indirizzo musicale, Como
Elita Maule	docente di Didattica della Storia della Musica, Conservatorio di Bolzano
Roberto Neulichedl	docente di Pedagogia Musicale, Conservatorio di Alessandria
Mirella Orlandi	docente di Violino, coordinatrice di Laboratorio musicale, Chieti
Marcella Papeschi	docente di sostegno, Scuola Elementare, Milano
Susanna Pasticci	ricercatrice, Università di Cassino
Gian Pietro Pendini	docente di Musica, coordinatore di Laboratorio musicale, Abano Terme
Emanuela Perlini	docente di Musica, Scuola Media, Verona
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Conservatorio di Milano
Arianna Sedioli	operatrice musicale, Ravenna
Mssimiliano Viel	docente di Elementi di Composizione per Didattica, Conservatorio di Bolzano
Davide Zambelli	docente di Musica, Scuola Media, Verona

Al n. 138 di "Musica Domani" del marzo 2006 sono allegati gli indici della rivista dal 1999 al 2005 (numeri 110-137) a cura di Luca Bertazzoni

## SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale

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

via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna

telefono: 051.2916500 fax: 051.228132 cellulare: 339.1031354

www.siem-online.it

e-mail: segreteria@siem-online.it

SIEM - Casella Postale 94 Succursale 22 - 40134 Bologna

### 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

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

fino al 1999: € 16,00 (n. 4 numeri di *Musica Domani* a € 2,00 ciascuno + € 6,50 *Quaderno* della SIEM + € 1,50 spese postali)

dal 2000: € 21,00 (n. 4 numeri di *Musica Domani* a € 3,00 ciascuno + € 7,50 *Quaderno* della SIEM + € 1,50 spese postali)

## diventa socio

### QUOTE ASSOCIATIVE ANNUALI 2006

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

### TRIENNALI 2006-2007-2008

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

# Questa domenica giochiamo all'orchestra

**D**a La fabbrica del cioccolato a Letizia (omaggio ad Andersen) l'appassionante percorso musicale di un compositore e di tanti ragazzini tra i 10 e i 15 anni, alla ricerca di un senso condiviso da attribuire allo studio strumentale individuale. Un'esperienza fatta d'amore e di riflessione didattica, che dalla dimensione privata dell'*Hausmusik* è riuscita ad aprirsi un varco tra le mura fortificate dell'accademia\*.

## Antefatto

L'avventura musicale de "I sei della domenica" è iniziata nel 1998 come autentico atto d'amore verso mio figlio non ancora decenne, impegnato da tre anni nello studio del flauto traverso all'interno dei corsi di avviamento strumentale organizzati dalla SIEM bresciana. A lui, figlio unico decentrato dal suo *habitat* di gioco a causa di un recente trasloco, volevo offrire l'occasione di prolungare in ambito domestico il gioco della musica d'insieme rinforzando l'amicizia coi suoi stessi compagni del gruppo SIEM: dai sessanta ai novanta minuti di note, poi tanto gioco libero e torte, pastine, salatini e aranciata.

Ma dal momento che «l'amore non basta», citando un po' impropriamente Bettelheim, questa sorta di affettuoso regalo paterno s'inserisce subito in un quadro didattico più generale, destinato a meglio definirsi e a completarsi nel corso degli anni successivi: tracciare una figura di compositore veramente "contemporaneo", capace di vedere oltre le luci della ribalta e di mettersi in gioco sul terreno insidioso ma sempre estremamente fertile dell'educazione, attivando competenze disciplinari e passione artistica<sup>1</sup>. Inoltre, c'è l'importante riferimento a quella pratica ottocentesca dell'*Hausmusik*, che nella sua versione atualizzata significa affrancare il gusto gioioso del suonare insieme dai rituali obbligati e ripetitivi della lezione scolastica. Perché se il gioco della musica d'insieme si propone obiettivi formativi e mira alla strutturazione forte di un *io musicale* cosciente e consapevole dei propri mezzi espressivi e comunicativi, allora è evidente che l'ora o le ore scolastiche non bastano. Il gioco va prolungato il più possibile nel quotidiano e, soprattutto, va spostato dalla scuola all'am-



\* Questo contributo rielabora e amplifica i contenuti della relazione *La musica d'insieme tra scuola e casa*, presentata da Antonio Giacometti nel settembre 2001 al Convegno SIEM di Perugia, e dell'articolo apparso nello stesso anno sul bimestrale "BresciaMusica", *Quando i sei della domenica diventarono nove*. Entrambi sono scaricabili dal sito [www.a-giacometti.it](http://www.a-giacometti.it), sezione "riflessioni".

<sup>1</sup> A proposito del ruolo del compositore e della sua produzione creativa nell'ambito dell'educazione musicale di base e strumentale, cfr. ANTONIO GIACOMETTI, *Scrivere musica per ragazzi: un'esperienza di formazione*, in "Musica Domani", 135, 2005, pp. 8-11.

biente familiare. Quando i bambini possono trovarsi tra loro (anche assistiti e coordinati da un adulto, ma *tra loro*) e far interagire il gioco della musica con il gioco libero, senza problemi assillanti di tempo e di comportamento, senza particolari imposizioni di obiettivi cognitivi, ma con la voglia di trovarsi a suonare “un po’” e con la testa piena del “dopo”, si crea spontaneamente un progressivo affiatamento, che alla lunga migliora la qualità del suono, l’ascolto interno ed esterno, la precisione ritmica, la reattività alle soluzioni improvvisate, l’atteggiamento nei confronti dell’errore personale e altrui.

#### Qualche coordinata pedagogica

Come in una sorta di *fiction* televisiva, la storia de “I sei della domenica” s’interrompe, appena iniziata, con la solita catena interminabile di spot pubblicitari. Spero che il lettore non se ne adonti. In fondo l’interruzione non pubblicizza yogurt o cereali, ma svela, con tutti i suoi limiti s’intende, il quadro pedagogico che sta dietro questa iniziativa e che la può legittimare come modello fruibile e adattabile da chiunque voglia provarci. La parola magica è, naturalmente, “gioco”<sup>2</sup>.

#### Un gioco sociale, un gioco di regole

Della vasta e complessa tematica dei rapporti fra musica e gioco si occupano da tempo musicologi, estetologi e psicopedagogisti, con esiti alterni, quanto a definizioni teoriche e a individuazione di campi di applicabilità didattica, sui quali non sembra il caso di porre mano, rischiando confusioni e prolissità<sup>3</sup>.

Mi sembra tuttavia opportuno considerare i due fondamentali aspetti ludici cui può ricondurre la pratica musicale d’insieme ai primi livelli dell’approccio strumentale. Il primo rimanda alle dinamiche di *condivisione* e di *competizione* tipiche dei giochi sociali<sup>4</sup>. Inserito dall’adulto in un gruppo di compagni di gioco che non conosce, il bambino è costretto ad avviare un difficile percorso di relazioni multiple, all’interno del quale il suo “giocattolo” (lo strumento) gli garantisce una sorta di *identità mediata*, senza però costituire oggetto concreto di scambio e di condivisione. La conseguente assenza di una dimensione fisica dei rapporti interpersonali genera alcuni problemi iniziali di gestione del gruppo, sia perché i bambini tendono presto a surrogare il gioco “vero” con approcci tattili di disturbo (pizzicotti, calcetti, spinte ecc.), sia perché, a misura che la tecnica strumentale s’affina, finiscono col rivolgere tutta la loro attenzione verso se stessi (cioè verso il loro strumento) e a innescare atteggiamenti conflittuali e competitivi che spesso si concretizzano, quelli sì, in liti verbali, dilleggi verso i meno pronti, risentimenti personali.

Il secondo aspetto è quello del *gioco di regole*<sup>5</sup>, che a sua volta si realizza sul piano dell’astrazione. Minimizzate le regole di tipo comportamentale attraverso il rinforzo della motivazione, infatti, tutte le regole che stanno alla base dei giochi musicali di tipo creativo ed esecutivo riguardano la sfera dell’elaborazione mentale, ideomotoria e/o logico-deduttiva. Elaborazione che, nel caso dell’esperienza d’insieme, va simultaneamente attivata dal gruppo, sia quando si tratti semplicemente di tenere la pulsazione sia quando si richieda di bilanciare una sonorità in funzione

dell’altra, o ancora nel caso d’improvvisazioni da giocare, appunto, in relazione a contenuti simbolici collettivamente condivisi.

Da queste riflessioni si possono trarre almeno due significative conclusioni:

1. Le supposte valenze di sviluppo della socializzazione e della capacità di ascolto reciproco unanimemente riconosciute alla musica d’insieme non costituiscono base di partenza del lavoro didattico, ma proprio attraverso quel lavoro vanno gradualmente attualizzate e potenziate.
2. La dimensione fisico-tattile dei rapporti relazionali tra bambini che giocano può venire sottratta alle ipoteche astrattive del gioco musicale solo se si riesce a superare la rigida settorialità del “bambino strumentista”, promuovendo attività integrate di tipo motorio, gestuale e vocale. Come si vede, siamo tanto lontani da una concezione del gruppo d’insieme come “orchestra da dirigere per fare repertorio” quanto vicini a un’idea di *laboratorio permanente*, dove s’intrecciano, con varia distribuzione di nodi e di trame piane, i fili della cognizione e dell’affettività, della crescita tecnico-strumentale specifica e della risposta collettiva a stimoli musicali di diversa provenienza.

<sup>2</sup> Mi sembra doveroso ricordare che la strada che porta all’esperienza de “I sei della domenica” e, soprattutto, il percorso di ricerca-sperimentazione compiuto su di essa, passa attraverso i “Corsi di avviamento strumentale” della sezione bresciana della SIEM, dove ho potuto lavorare per anni con gruppi di bambini e di famiglie disponibili alle... sfide al buio, avvalendomi della collaborazione attiva, convinta e critica dei colleghi di strumento e di musica d’insieme. Da questo tipo di collaborazione, spesso silenziosamente implicita, è nato il volume scritto con l’ex-allievo di composizione e docente SIEM Mauro Montalbetti *Insieme per suonare, insieme per capire*, Curci, Milano 2001.

<sup>3</sup> In Italia si è ultimamente occupato dell’argomento anche un analista come Marco De Natale, che lo affronta da una stimolante angolazione interdisciplinare (cfr. *La musica come gioco. Orientamenti per l’indirizzo musicale nel ciclo primario*, in “Analisi”, 33, 2000), correndo con coraggiosa onestà anche i rischi impliciti nella costruzione di una monumentale *summa teorica* (*La musica come gioco. Il dentro e il fuori della teoria*, Peter Lang, Bern 2004).

<sup>4</sup> Cfr. SUSANNA MILLAR, *The psychology of Play*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1968, trad. it. a cura di Silvia Gaddini, *La psicologia del gioco infantile*, Boringhieri, Torino 1974.

<sup>5</sup> FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, in “Musica Domani”, 76, 1990, pp. 32-35.

<sup>6</sup> Cfr. ad esempio GÉRARD DE VECCHI – NICOLE CARMONA MAGNALDI, *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 17-59.

<sup>7</sup> «In fin dei conti, tutto è senso. Non si può vivere senza senso! D’altro canto, il fatto di non riconoscere il senso di una stimolazione può essere angosciante (ci si sente perduti, ci si blocca, ci si tira indietro).», in GÉRARD DE VECCHI – NICOLE CARMONA MAGNALDI, *Aiutare a costruire le conoscenze* cit., p. 20.

<sup>8</sup> La presenza di un bambino strumentalmente iperdotato (attualmente, non ancora diciassettenne, alle soglie del diploma di conservatorio) ha costituito una probante cartina di tornasole per verificare il livello omeostatico del gruppo; i legami affettivi stretti coi compagni in anni di gioco comune hanno infatti impedito il manifestarsi in lui dei sintomi tipici del “complesso di superiorità”, che produce devastanti effetti erosivi, come ben sanno anche i professionisti impegnati in piccoli *ensemble* cameristici.

### Costruire senso

Se è vero, come tende a evidenziare l'attuale pensiero pedagogico<sup>6</sup>, che una progettazione didattica non può ignorare l'importanza di attribuire senso a ogni attività di apprendimento proposta al bambino<sup>7</sup>, allora si potrebbe concludere (con un buon margine di verità) che non esiste ambito di apprendimento più manifestamente dotato di senso di quello del suonare uno strumento. In effetti, il processo che porta il bambino ad acquisire le abilità motorie e a costruirsi le mappe concettuali necessarie per risolvere i problemi tecnici dello studio strumentale è direttamente connesso alla possibilità di produrre senso musicale sempre più complesso e gratificante, sia sul piano introflessivo del piacere per il prodotto musicale in sé e per la risoluzione positiva dello sforzo, che su quello estroflessivo del piacere infantile per l'esibizione spettacolare delle proprie competenze.

D'altra parte, è risaputo come questo apparente automatismo della produzione di senso nel processo di apprendimento strumentale venga spesso frenato da insorgenti difficoltà di puro ordine tecnico, particolarmente laddove si protraggano a lungo i tempi di apprendimento per l'emissione del suono, o l'allievo evidenzi persistenti difficoltà di coordinazione.

Quale che sia, allora, il livello di consapevolezza didattica dell'insegnante di strumento, la situazione di stallo rischia di compromettere l'identificazione del bambino con il senso delle manipolazioni strumentali ripetitive che gli vengono proposte in forma più o meno giocosa e più o meno vicina a prodotti musicali organizzati, con perdita progressiva anche del piacere per lo sforzo finalizzato (il bambino fatica senza produrre risultati apprezzabili).

A questa richiesta di una costruzione di senso, che parta dai primissimi approcci strumentali e sia in grado di valorizzare le pur minime competenze tecniche e musicali di volta in volta raggiunte, può corrispondere la pratica didattica della musica d'insieme, soprattutto quando si riesca ad attivare quella sorta di circolo semantico, in virtù del quale il risultato completo e gratificante dello sforzo collettivo attribuisce senso allo sforzo individuale, mentre la crescita delle acquisizioni individuali permette produzioni collettive di senso musicale sempre più complesse e coinvolgenti.

### Quando "I sei della domenica" diventarono undici

Dopo i "consigli per la didattica", la *fiction* (o, meglio, il *reality*) continua. Le prove si svolgono senza pretendere che i bambini, gravati dagli impegni scolastici e strumentali, studino la parte a casa. Qualcuno, invero, lo fa, ma sa che non è obbligato. Si costruisce tutto al momento, sollecitando la velocità di lettura e la proposta di soluzioni alternative. Per questo i brani sono brevi e scritti al di sotto delle capacità strumentali di ognuno, d'immediata comprensione del disegno formale e giocati entro diversi contesti linguistici. Ognuno contiene però almeno una difficoltà di ordine ritmico, o d'intonazione o di coordinamento timbrico dell'insieme. Il primo repertorio comprende le trascrizioni di un piccolo *blues*, di un *Children's song* di Chick Corea, di un brano modale russo, di un *Mango* basato su un complesso poliritmo additivo e della *Pavane* da *Ma mère l'Oye* di Maurice Ravel, oltre

a un brano di musica contemporanea (*Traces sur la paroi*) appositamente scritto da Alessandra Minetti, una mia allieva di composizione, con integrazioni aleatorie ed effettistica varia, che rimanda a un quadro di Miró. Tra la primavera e l'autunno del 1999 ci si presenta con questi brani a due appuntamenti, per così dire, "pubblici": un concerto tra amici e un concorso dedicato alla musica d'insieme per ragazzi. Nasce il gruppo "I sei della domenica": un flauto, due violini, un pianoforte a quattro mani, un violoncello. Età media: poco più di dieci anni.

Inutile dire che la decisione di partecipare ai due eventi viene presa di comune accordo tra me, i bambini e i loro genitori: i tempi sono maturi anche per "uscire", per comunicare ad altri quell'affiatamento che, domenica dopo domenica, va costruendosi nel gioco e nella musica. A memoria degli incontri finora svolti, non ricordo di averli mai sentiti una sola volta litigare o lamentarsi perché qualcuno sbagliava qualche nota di troppo<sup>8</sup>. Da parte mia, cerco di tenere sempre bassa la tensione e alte le motivazioni, anche mettendomi personalmente in gioco fuori dai momenti di lavoro vero e proprio, come quando spedisco bigliettini ed e-mail per scusarmi di un mio atteggiamento troppo nervoso o eccessivamente severo nei confronti di qualcuno. Tale affiatamento produce risultati tangibili nel miglioramento del suono d'insieme, nella capacità di "sentire" le intenzioni dell'altro, come dimostrano l'esecuzione in concerto, svolta col sorriso sulle labbra senza il minimo timore reverenziale per il pubblico presente, e quella davanti alla giuria del concorso, portata a termine con una precisione ritmica impressionante, considerando il fatto che sono in sei e suonano per la prima volta completamente da soli.

Durante la preparazione di queste performance una bambina di nove anni, che suona il violino da un paio d'anni, se ne sta seduta in un angolo. E ascolta. Ascolta e segue con una tale assiduità che è impossibile non comprendere la sua voglia di entrare in quel gruppetto di suonatori che ridono e giocano. La accolgono tutti a braccia aperte e l'aiutano a inserirsi, anche dal punto di vista tecnico-musicale, suggerendole i tempi d'entrata, sistemandole le arcate. "I sei della domenica" sono diventati sette. È la prima decade di novembre del 1999. A togliermi dall'imbarazzo per la non facile costruzione di un repertorio adatto a una simile, anomala formazione ci pensa una collega arpista, che mi propone un'esperienza d'integrazione con i corsi di animazione teatrale di una nota compagnia bresciana di teatro-ragazzi. Si tratta di realizzare una versione drammatizzata della *Fabbrica del cioccolato* di Roald Dahl. I ragazzi e le famiglie accettano di buon grado e, per l'occasione, si aggiungono ai sette un'arpista e un'altra flautista. Hanno entrambe dodici anni.

Si lavora così a una partitura non facile, che ho scritto pensando a una drammaturgia musicale fatta di "normale" esecuzione strumentale, ma anche d'interventi vocali, di poliritmie africane realizzate su strumenti a percussione, di gestualità e di recitazione integrata con la scena. Il ricorso al pluristilismo intende sottolineare caratteri e situazioni (dal *rap* ai contrappunti minimalisti, dalla tecnica stravinskiana dei *wrong tones* alla ricerca di sonorità timbriche inusuali), ma il riferimento costante di tutta la costruzione musicale al nucleo generativo del tema modale che presenta il protago-

nista Charlie Bucket mostra concretamente ai ragazzi come funzionano i meccanismi di trasformazione e di derivazione e quale ruolo svolgano nell'attribuire varietà e coerenza a un lavoro di quarantacinque minuti.

Impensabili i risultati raccolti da questi preadolescenti in così poche prove e commovente il loro atteggiamento, anche durante la rappresentazione, per dedizione, energia e trasmissione al pubblico di gioia di suonare, come gioco comunicativo totale e liberatorio, ma sempre affrontato col più onesto rispetto delle sue regole, perché il gioco giocato consapevolmente diverte di più e offre stimolanti spiragli alla sua rielaborazione creativa.

La rappresentazione teatrale del giugno 2000 si risolve purtroppo in un disastro, a causa degli strafalcioni, delle dimenticanze e della poca convinzione del gruppetto laboratoriale di ragazzi-attori, di per sé poco inclini all'impegno e per giunta mal seguiti sul piano didattico. Ma la musica ha colpito nel segno e i giovani strumentisti, gratificati dagli applausi del pubblico, vogliono ritentarci. Il fortuito incontro con il giovane musicista-attore Lorenzo Ricci, vocalmente versatile e naturalmente comunicativo, stimola la creazione di una drammaturgia totale: oltre a suonare e a cantare, i ragazzi reciteranno le parti dei protagonisti, in costante dialogo col narratore adulto. Nasce il "concerto narrativo" sul racconto di Dahl, che sarà destinato a un lungo futuro di repliche e soddisfazioni. Le valenze didattiche di questo lavoro appaiono evidenti a tutti fin dalla prima rappresentazione del dicembre 2000, mentre si chiarisce anche meglio la figura del compositore-didatta ideatore dell'iniziativa, al quale non è demandata solo la responsabilità di creare la musica e di coordinarne l'esecuzione, ma anche quella di osservare le dinamiche del gruppo e i suoi progressi, al fine d'indirizzare i brani originali e le trascrizioni in funzione dei raggiungimenti tecnici, delle attese e della crescita musicale dei ragazzi<sup>9</sup>. Intorno a *La fabbrica del cioccolato* si crea un clima di fattivo entusiasmo. L'organico strumentale si arricchisce di un altro flauto e di un altro violino. "I nove della domenica" sono diventati undici e in questo numero affronteranno l'ultima, emozionante esperienza: l'incisione di un CD contenente, oltre al già interiorizzato lavoro drammaturgico su Dahl, sei pezzi originali scritti per loro da altrettanti compositori bresciani di varie età e tendenze stilistiche<sup>10</sup>. Altro piccolo tassello che arricchisce il mosaico della figura del compositore impegnato nell'educazione musicale dei giovanissimi: stimolare i colleghi a scrivere per i ragazzi, aiutandoli a comprendere che non devono comporre la "musica per bambini" (che, come è stato ampiamente dimostrato, non esiste), ma essere se stessi, con le loro convinzioni estetiche e con tutte le idiosincrasie scritturali che li contraddistinguono. Perché bambini e preadolescenti, se si evita loro il massacro sistematico della curiosità e dello stupore, non rifiutano mai esperienze nuove e sono disponibili a misurarsi con l'ignoto e anche col "poco convincente", a patto che gliene si dia ragione e se ne individui il "senso" (motorio, affettivo, mentale). Lo evidenzia a suo modo anche uno dei compositori maturi coinvolti, quando dice che «il lavoro di questo gruppo di giovanissimi musicisti dovrebbe essere ovunque preso a esempio come percorso privilegiato per la formazione musicale: far musica insieme, affrontando brani scritti da com-

positori del nostro tempo, senza timori reverenziali e senza preclusioni di generi e linguaggi»<sup>11</sup>.

L'esperienza de "Gli undici della domenica" si chiude definitivamente quando la maggior parte dei componenti inizia le scuole superiori e non solo sente l'impegno domenicale come troppo gravoso rispetto al già pesante carico del doppio studio scolastico e strumentale, ma rivendica il (giusto) diritto di dedicare i pomeriggi festivi agli amici e al riposo. Nel luglio 2002 faccio l'ultimo tentativo, sottoponendo loro il libretto per un lavoro di teatro musicale simile a *La fabbrica del cioccolato*, ma in cui avrebbero dovuto suonare, recitare e cantare completamente da soli, dimostrando di aver raggiunto piena consapevolezza musicale e padronanza del palcoscenico. Una sorta di verifica creativa e produttiva di un processo educativo durato più di quattro anni. Le lettere di risposta dei ragazzi lasciano trapelare una sincera gratitudine per gli indimenticabili momenti musicali passati insieme, ma pure la dispiaciuta indisponibilità a partecipare a questa nuova avventura<sup>12</sup>. L'eredità che questo gruppo mi lascia in termini di creatività musicale e di riflessione didattica è enorme, un vero patrimonio che sarebbe delitto della coscienza lasciar esaurire nell'apatia del nostalgico ricordo. Per cui, dopo più di un anno di decantazione, nel settembre 2003 ci riprovo. E nel frattempo propongo con successo al collegio dei docenti dell'Istituto pareggiato "Orazio Vecchi" di Modena, dove sono titolare della cattedra di composizione, l'apertura sperimentale di un corso di musica d'insieme per ragazzi di età compresa tra i 10 e i 14 anni<sup>13</sup>.

### Due storie parallele

È inevitabile che le storie parallele dei due nuovi gruppi coi quali da ormai tre anni sto lavorando ("I nuovi della domenica" e il "Gruppo strumentale dei ragazzi dell'Orazio Vecchi") vengano qui riportate in forma più sintetica rispetto all'esperienza pilota che le ha generate, e ciò non solo per i limiti dello spazio concesso al presente contributo. Le finalità perseguite e la metodologia didattica applicata, pur con i necessari aggiustamenti, sono ancora le stesse, perché un progetto sperimentale ha comunque bisogno di confronti, verifiche e riscontri, in una prospettiva dinamica in grado di tener conto dei mutamenti generazionali non meno che dei diversi ambiti nei quali l'innovazione viene proposta e giocata<sup>14</sup>. In tal senso, una prima riflessione va subito svolta: nonostante il gruppo domenicale agisca fuori dall'istituzione scolastica musicale (non di rado contravvenendo a mai motivate proibizioni dei docenti di strumento), mentre quello modenese del giovedì pomeriggio lavori per un paio d'ore quindicinali con il *placet* dell'istituzione, anche se in forma opzionale e volontaria, l'intensità delle motivazioni e la consapevolezza della necessità di colmare uno spazio di crescita personale che la scuola lascia colpevolmente vuoto sono equivalenti, come testimoniano due ragazze di tredici anni che mi hanno gratificato delle loro riflessioni scritte all'indomani della loro prima uscita pubblica con *La fabbrica del cioccolato*. Ne riporto due brevi stralci che parlano da soli.

«Non sai forse nemmeno il motivo per cui ti ho scritto. Ebbene, io stasera te l'ho già rivelato e probabilmente lo avrai già capito, voglio sentirmi utile nel mondo misterio-



so della musica creato con fatica e determinazione da persone eccezionali. Se sono coinvolta da queste persone vedo il sogno del mio cuore avverarsi. La musica è il mio mezzo di comunicazione per chi lo sa comprendere [...]. Un musicista è pensiero più azione: non ha bisogno di promettere di fare una cosa. Nella sua mente è già fatta.

«Se non avessimo mai cominciato questo corso io non avrei tanta stima di me stessa, non sarei così soddisfatta, non si sarebbe mai avverato questo mio sogno [...]. Se noi non avessimo cominciato questo corso ora saremmo dei semplicissimi studenti che passano ore e ore a studiare un pezzo e che si annoiano a morte perché è talmente lungo e complicato che quando arrivano in fondo non si ricordano già niente e sono nervosi perché hanno solo perso del tempo. Noi invece siamo studenti che suonano con piacere, che non vedono l'ora di continuare a farlo, che affrontano le difficoltà con un sorriso perché il nostro maestro ci ha sempre insegnato in questo modo e noi vogliamo seguire il suo esempio».

Ce n'è abbastanza per continuare a crederci, tutti insieme, e

- 9 Vale la pena di sottolineare come sarebbe importante per il compositore che si assume tali responsabilità poter contare sull'appoggio e il contributo didattico degli insegnanti di strumento dei ragazzi, i quali nella maggioranza dei casi si rivelano inclini all'indifferenza (corsi SIEM a parte, non ho mai visto un docente di conservatorio a un concerto d'insieme dei suoi piccoli allievi, anche quando espressamente invitato), se non al disprezzo («che cosa vai a fare quelle cretinate!?) o al boicottaggio vero e proprio («non perdi un quarto d'ora di lezione per andare a divertirti»).
- 10 Il CD, dal titolo *Insieme*, autoprodotta come documento dalle famiglie in una tiratura limitata con l'appoggio prezioso delle edizioni Cluster Aosta e Rugginenti Milano, è stato inciso durante un ritiro di quasi quattro giorni in un convitto di religiose sui monti della Valtrompia. Apparecchiatura da dilettanti per un'incisione "domestica" che mostra molti squilibri e una discutibile qualità audio, ma le esecuzioni rimangono comunque significative per la precisione ritmica e l'energia fisica e mentale che questi ragazzi hanno profuso senza risparmiarsi.
- 11 Così Corrado Guarino, compositore e pianista jazz, docente di Musica jazz presso il Conservatorio "Luca Marenzio" di Brescia nell'intervento sul *booklet* del CD.
- 12 Il lavoro s'intitolava *Volevo un foglio* ed era liberamente tratto da un libro dello scrittore norvegese Jostein Gaarder. Il progetto non fu abbandonato, perché lo trasformai in un'opera di e per ragazzi che conclusi nell'ottobre 2003 in collaborazione col mio più illustre ex-allievo di composizione Mauro Montalbetti. L'opera ebbe la buona sorte di vincere il Concorso internazionale organizzato dalla Scuola di Fiesole in occasione del trentennale della fondazione e venne replicata sei volte nell'ambito della stagione di opera per bambini organizzato dal Maggio Musicale Fiorentino (ottobre 2004). L'orchestra, il coro e il cast, oltre a un tenore professionista, erano interamente formati dai più giovani allievi dei corsi di formazione strumentale della scuola fiesolana.
- 13 Tra i diversi assetti che questa formazione ha conosciuto nei tre anni di lavoro, quello attuale e verosimilmente stabile è composto da due flauti, un corno, due trombe, due violini, una viola e un pianoforte.
- 14 Pur mantenendone il respiro aperto e il carattere antiscolastico, il percorso seguito con i ragazzi di Modena è stato certamente più articolato di quello della domenica e, soprattutto, volto a un'ipotesi d'integrazione della musica d'insieme con elementi specifici di didattica del ritmo, d'improvvisazione e di composizione, come mostra la programmazione consultabile al sito [www.a-giacometti.it/lafabbricadelcioccolato](http://www.a-giacometti.it/lafabbricadelcioccolato).

per trovare la forza di lanciare nuove sfide. Come quella del concerto con lettura *Letizia (omaggio ad Andersen)*, una rivisitazione della storia di Sirenetta che rappresenta il sospirato apice della curva disegnata con "I nuovi della domenica": testo elaborato dai ragazzi su argomento e su traccia formale di un giovane scrittore; attore professionista... defenestrato e recitazione completamente affidata al gruppo; molte sezioni improvvisative e interi brani elaborati da un'allieva che ha precocemente iniziato a mettere il naso negli affari della composizione; tempi di produzione ristrettissimi che stimolano l'attenzione, la memoria, l'impegno di studio (cinquanta minuti di spettacolo in dieci incontri domenicali di tre ore ciascuno, dagli inizi di settembre, prima riunione con lo scrittore per discutere le proposte letterarie dei ragazzi, all'anteprima del 10 dicembre). Come quella di un nuovo CD, con brani di autori bresciani contemporanei. Come quella che sta coinvolgendo il gruppo modenese in collaborazione con la classe di didattica: mezz'ora di trascrizioni per raccontare ai ragazzi delle scuole, anche tramite testi e diapositive, la storia della musica occidentale dal canto gregoriano alla composizione minimalista di un ragazzo violinista iscritto da un anno al corso di Composizione. Ci sono Perotin e Corelli, Bach, Mozart e Brahms perché in questi tre anni il gruppo è cresciuto a dismisura e ha diritto alla consapevolezza di poter superare ostacoli musicali ben più impegnativi di quelli richiesti da *La fabbrica del cioccolato*.

C'è ancora qualcuno che ha voglia di chiamarla "bassa cultura"?

### L'ennesimo appello

Penso che attività musicali come queste, che disegnano scenari educativi in cui apprendere e crescere non rappresentino concetti da appaltare in esclusiva al tempo scolastico, ma da innervare nella quotidianità dei rapporti interpersonali, abbiano ancora in Italia la forza prorompente dell'eresia. Ma, naturalmente, reggere e motivare un'eresia è pericoloso, impegnativo, faticoso. Saranno forse queste le ragioni per cui i molteplici appelli che ho lanciato in questi anni per trovare qualche compagno di ventura disposto a condividere e a confrontare la mia proposta sono caduti nel vuoto. Dunque ci ritento qui, sperando di avere più fortuna: adottate un gruppo di piccoli musicisti e regalate loro la gioia di suonare insieme, semplicemente per ciò che la cosa rappresenta in sé, coinvolgetene le famiglie, fatevi testimoni di quanto possa essere sano un rapporto tra adulto e bambino realizzato al sole del gioco, della creatività e dell'espressione. E non lasciatevi spaventare dalle metodologie e dal repertorio. Studiate, fatevi consigliare da un esperto didatta, se siete compositori, chiedete l'aiuto di un compositore se siete insegnanti di strumento. Soprattutto, siate fino in fondo musicisti e basta. Quelli veri. Quelli che non alzano barriere di cemento armato tra un "solo" appena interpretato con la Filarmonica della Scala e le sonorità vitree, poco temperate, di un gruppo di bambini principianti, magari anche "poco dotati". Perché è proprio lì che si annida la musica, coi suoi addentellati sociali e affettivi e con tutta la potenzialità estetica pronta a esplodere. Quando, e come, lo decideranno la vostra umiltà e la vostra pazienza nell'apprezzare, passo dopo passo, il pur minimo miglioramento individuale e d'insieme, senza affrettare i tempi, senza farsi prendere dalle ambizioni sbagliate.

# Uno zoo sonoro da costruire insieme

**F**ra i giochi sonori di un tempo un peso particolare rivestivano gli strumenti che i bambini forgiavano per imitare i suoni prodotti dagli animali. Divenuti desueti, soprattutto a seguito delle grandi trasformazioni tecniche e socio-economiche degli anni '50-'60 del Novecento, questi semplici giocattoli sono stati in seguito sostituiti da oggetti ludici in plastica, presenti in grande quantità in tutti i supermercati. Le "fattorie parlanti", approntate da tutte le più diffuse marche di giocattoli per l'infanzia, dimostrano comunque il grande interesse che i bambini, anche quelli piccolissimi, dimostrano ancor oggi per il mondo sonoro degli animali.

Nell'universo infantile lontano nel tempo e nello spazio troviamo cenni di strumenti-giochi che imitano il verso degli uccellini<sup>1</sup>, del grillo (un piccolo strumento a percussione proveniente dall'Estremo Oriente, dove una sfera di legno batte contro una tavoletta, sempre di legno); della cicala e della rana (piccoli raschiatoi, il primo tipico della Provenza, sorta di *guiri* che assumono la forma dell'animale imitato); del moscone, del calabrone, e di ogni tipo di insetti ronzanti<sup>2</sup>. Per non parlare, poi, del trotto e del galoppo dei quadrupedi, imitati da ogni tipo di oggetto percosso (noci di cocco, sassi, ecc.).

Anche la tradizione italiana offre interessanti spunti per indagare le antiche modalità di gioco sonoro dei bambini e dei ragazzi. Un semplicissimo areofono giocattolo era chiamato in sardo lo *scràmia-betu* (grida-capriolo), «usato anche come richiamo di un cerbiatto tagliando in quattro un pezzo di canna nel punto chiuso dal suo nodo naturale e soffiando all'estremità opposta»<sup>3</sup>. Il moscone (*frùll* in bresciano; *frusciu* in sardo) è noto in tutta la Penisola: nei fori di un grosso bottone da cappotto o in quelli praticati in un pezzetto sagomato di mattonella si fa passare una cordicella annodata alle estremità. Tendendo il filo si provoca la roteazione del bottone in senso inverso rispetto a quello in cui era stato precedentemente attorcigliato. La rapida rotazione ricorda, appunto, il volo di un moscone<sup>4</sup>.

Anche noi vogliamo proporre la costruzione di due semplici giochi sonori "ronzanti", costruibili, con qualche aiuto da parte dell'insegnante, già nella scuola dell'infanzia, e qualche semplice attività per un loro utilizzo in classe.

## Gli uccellini

Prendiamo alcuni contenitori vuoti di rullini fotografici. Con le forbici ritagliamo una strisciolina sottile di lato (fino a 1 cm dal fondo) in modo che ne risulti un'apertura laterale di 4 x 0,3 cm circa. Praticiamo, nel fondo, un forellino con un punteruolo e infiliamoci una cordicella fissandone l'interno con alcuni nodini in modo che non si sfili.

Richiudiamo il porta-rullini con il suo coperchio e decoriamolo a piacere.

Poiché si tratta di un ronzatoio, facendo roteare il nostro "strumento" sopra alla testa (tenendo la cordicella tra le dita) si produrrà un bellissimo verso di uccellino. Cambiando la grandezza della fessura cambierà anche il verso dell'uccellino: una fessura più grande di quella indicata sopra darà il verso di una quaglia.

## Api e insetti

### Materiali occorrenti

Uno "spiedino" di legno (ad uso culinario); un foglio di carta colorata formato A4; due perline di legno, di cui una più piccola e l'altra leggermente più grande (6 mm e 1 cm circa); un palloncino gonfiabile; colla vinavil o stick; colori (a piacere: pennarelli, acquarelli, pastelli...), matita e forbici; spago sottile o un filo di lana grossa; un segmento di tappo di sughero, anche di riciclo.

### Fasi di realizzazione

Se la costruzione del ronzatoio viene effettuata da bambini piccoli (scuola materna ed elementare), l'insegnante preparerà i bastoncini di legno appuntiti su entrambi i lati servendosi di un *cutter* (in genere gli spiedini acquistati nei supermercati presentano un solo lato appuntito). L'insegnante avrà inoltre cura di predisporre per ogni bambino un segmento di tappo di sughero (di 1 cm circa) diviso in due mezzette rondelle.

1 Come i fischietti tradizionali ancor oggi in uso in Belgio. A Lovanio si celebra, il 9 febbraio, la festa di Sainte Apolline. «In tale occasione sibilano centinaia di simili strumenti a forma di uccello, immersi anche nell'acqua per imitare il canto dell'usignolo» (GIAMPIERO TINTORI, *Gli strumenti musicali*, vol. II, UTET, Torino 1971, p. 962).

2 Della *caccavella* (napoletana) o *Waldteufel* (tirolese), detto ancora *mumusù* in sardo, altro giocattolo sonoro (sorta di tamburo a frizione) che imita il verso della cicala, del moscone o, comunque, di un grosso insetto ronzante nonché di un grande uccello, ci occuperemo nel prossimo numero della rubrica, dove forniremo anche ragguagli sulla sua costruzione.

3 *Sonos. Strumenti della musica popolare sarda*, a cura di Gian Nicola Spanu, ISRE, Ilisso edizioni, Nuoro 1998, p. 89.

4 GIULIO ANGIOINI, *Giochi e giocattoli sonori*, in *Sonos*, cit., p. 111; cfr. anche *Il ludononno. Giochi, giocattoli e filastrocche nella Cividate di un tempo*, Regione Lombardia, Tipografia Camuna 2003, p. 39.

I bambini infileranno le perline alle due estremità del bastoncino in modo che la punta sporga ancora di mezzo centimetro circa.

Sempre alle estremità del bastoncino verranno fissate le due mezzesfondelle di sughero.

Uno spago della lunghezza di 60-70 cm. verrà annodato a un lato del bastoncino tra il sughero e la perlina più piccola.

I bambini piegheranno un foglio di carta colorata nel verso della sua lunghezza; quindi disegneranno e coloreranno un insetto a piacimento su entrambi i lati della carta ripiegata tenendo presente che:

- la pancia dell'insetto deve corrispondere alla parte ripiegata del foglio (che non andrà in alcun modo tagliata);
- la pancia dell'insetto deve poter essere contenuta nel bastoncino al quale andrà fissata (quindi non utilizzeremo, nel caso, tutta la base del foglio).

Una volta ultimato, il disegno verrà ritagliato con le forbici e incollato per bene intorno al bastoncino di legno. Presteremo attenzione affinché lo spago sporga nella parte inferiore dell'insetto.

Ritagliamo, infine, un segmento circolare dalla parte più larga del palloncino (di 5 mm circa). Otteniamo, in tal modo, una sorta di elastico che andrà teso tra una rondella di sughero e l'altra del nostro insetto.

#### Modalità di esecuzione

Basterà far roteare il nostro insetto per ottenere un bellissimo e realistico suono simile a uno sciame di api, di mosche, di calabroni... Facendo roteare il nostro ronzatoio a velocità diverse otterremo suoni sempre nuovi e diversi, più o meno acuti e intensi (effetto dato dalle armoniche). La tensione dell'elastico-palloncino può modificare il suono: possiamo provarlo sostituendo il nostro segmento di palloncino con un altro più piccolo e, quindi, più teso.

#### Un gioco sonoro per i piccoli: il risveglio della fattoria

I bambini sono disposti in cerchio, seduti per terra, con gli occhi chiusi e in assoluto silenzio. Ciascuno tiene in mano un oggetto/strumento selezionato come appartenente ai suoni della fattoria (galline, uccellini e insetti da noi costruiti; raschiatoi come cicale e rane ottenibili anche sfregando due conchiglie tra di loro; giochi sonori che riproducono i versi degli animali, come le "fattorie sonore", i *peluches* parlanti ecc.).

È notte e nella fattoria tutto tace. Si sente solamente il cuculo (voce o fischietto) e l'acqua del ruscello che scorre gorgogliando (un bambino travasa lentamente l'acqua contenuta in una bottiglia dentro a una bacinella).

L'alba sopraggiunge e il gallo risveglia la fattoria con il suo canto (voce o giocattolo sonoro).

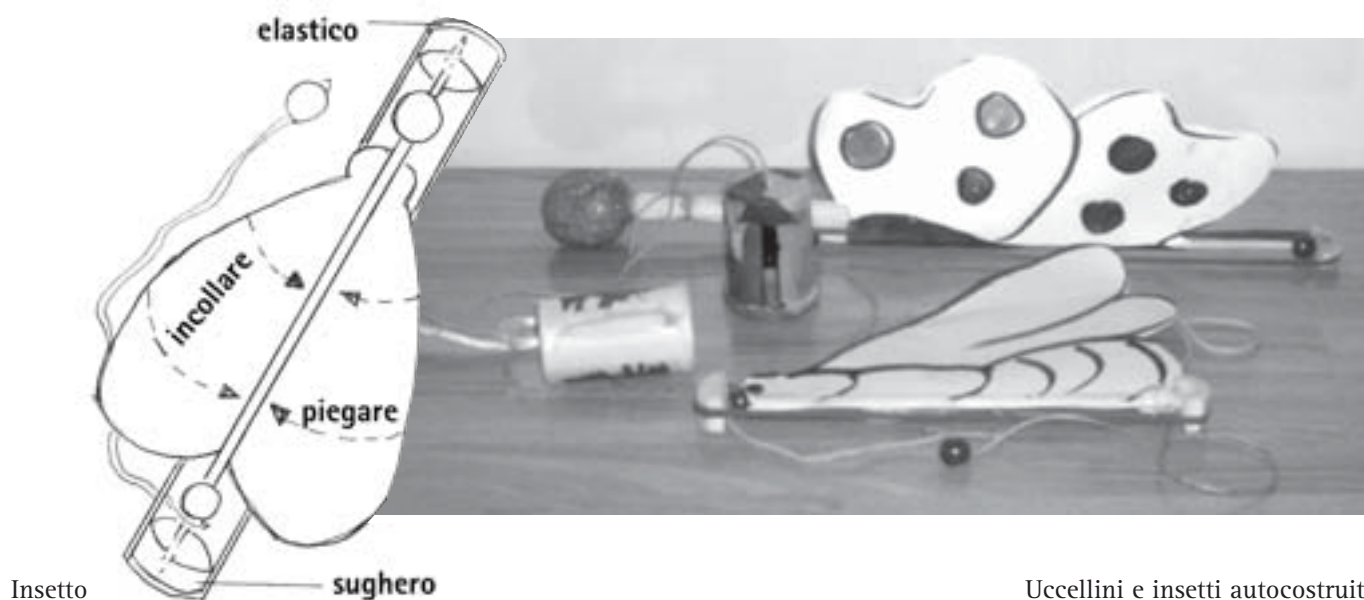
Un bambino, che funge da direttore d'orchestra, toccando leggermente la testa dei compagni a uno a uno, risveglia i suoni, finché l'orchestra della fattoria al completo è in azione. Successivamente, ritocchando la testa dei compagni, il "direttore" fa cessare i suoni, fino a ottenere il silenzio iniziale rotto solo dal suono del cuculo e del ruscello. [E.M.]

## Proposte didattiche

### Il concerto delle api, delle zanzare e dei calabroni

Ogni ronzatoio-insetto autocostruito emette un suono caratterizzato da un'altezza predominante data da una "normale" velocità di rotazione.

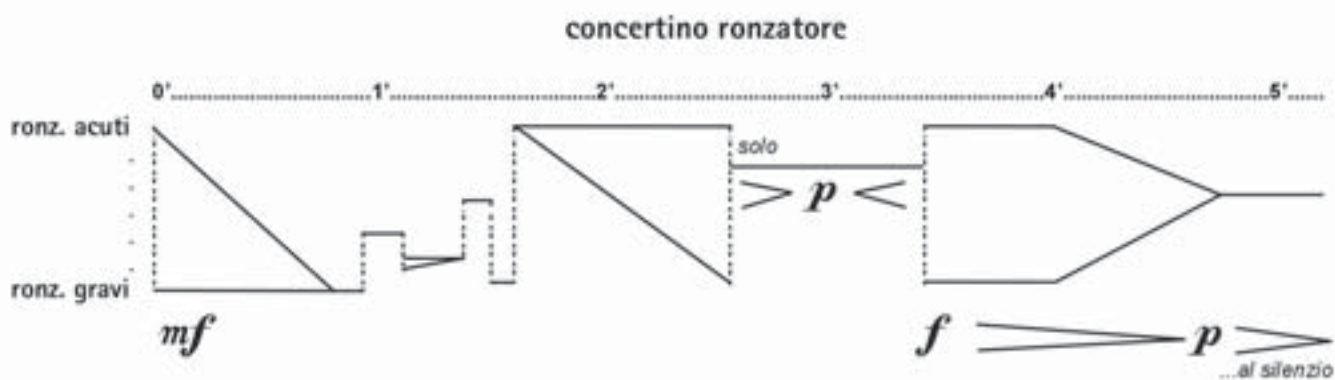
Una prima attività consisterà nel disporre i ronzatoi in ordine di altezza predominante, dal più acuto al più grave o viceversa, accogliendo le proposte in merito formulate dai bambini e formando una riga o un semicerchio. Il bambino-direttore prescelto farà suonare gli insetti indicando con la mano l'esecutore di turno, che smetterà di suonare non appena il direttore indicherà un nuovo esecutore. È anche



Uccellini e insetti autocostruiti

possibile introdurre la pausa, rappresentandola con il pugno chiuso o abbassando il braccio, e la dinamica, intesa come velocità di rotazione dello strumento, che induce anche modifiche in altezza e timbro. Basterà individuare tre velocità (una media, una più lenta e una più rapida), espresse dal direttore muovendo le mani in sintonia con la maggiore o minore rotazione degli strumenti. Con questa semplice tecnica di concertazione sarà possibile realizzare tante melodie, anche e soprattutto improvvisate. Sono inoltre possibili varianti come, ad esempio, quella in cui il direttore usa ambedue le mani in modo da indicare fino a due bambini alla volta, oppure quella in cui due direttori gestiscono, rispettivamente, il gruppo uccellini e il gruppo insetti.

Una variante più complessa si viene a creare se cambiamo la tecnica del direttore: adesso quest'ultimo indicherà il bambino non più con la semplice mano, ma con le due braccia tese in avanti come una sorta di vigile urbano. Se i bambini sono disposti in semicerchio, quelli che si troveranno all'interno dell'area indicata dalle braccia del direttore ruoteranno il ronzatoio; quelli che si troveranno all'esterno staranno in silenzio. In questo modo, il direttore potrà improvvisare o eseguire una semplice partitura allargando o stringendo l'angolo formato dalle due braccia. La trascrizione su carta della performance diventa una vera e propria partitura grafica in cui il percorso delle due linee segue il movimento delle braccia del direttore e le indicazioni piano, mezzo forte e forte con crescendo e diminuendo suggeriscono la velocità di rotazione dei ronzatoi e quindi la dinamica:



### Ascoltare suonando gli uccellini e gli insetti

Un secondo tipo di attività, adatto ai bambini della primaria o dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia, consiste nell'accompagnare brani musicali che hanno a che fare con gli strumenti autocostruiti in quanto contengono imitazioni più o meno stilizzate di uccellini e insetti. Si tratterà di individuare le sezioni (ritornelli, *bridges*, frasi) in cui l'imitazione degli animali è più presente, così che possa essere accompagnata dai piccoli musicisti. In questo modo, oltre a fornire l'occasione per ascolti attivi di brani stilisticamente eterogenei, sarà anche possibile indurre nei bambini la sensibilità per la forma musicale.

Per gli insetti, si può proporre, ad esempio, *Il volo del calabrone* di Rimskij-Korsakov (dall'opera *Lo Zar Saltan*): i bambini si uniranno alla musica, suonando i loro strumenti con la tecnica del "suoniamoci su", in ognuno dei tre at-

tacchi del tema e poi sull'ultima nota del brano. Su *Twisted Hair* di Robbie Robertson (da *Music for the Native Americans*) si può invece invitare i bambini a creare uno sfondo delicato da aggiungere alle armonie fornite, nel brano, dal canto dei grilli. Per gli uccellini, alcuni possibili brani utilizzabili in classe sono: la parte finale di *Blackbird* dei Beatles (da *White Album*) o il primo movimento della *Sinfonia dei giocattoli* di Leopold Mozart, seguendo la parte del fischietto ad acqua. In *Grantchester Meadows* dei Pink Floyd (da *Ummagumma*) possiamo creare uno sfondo continuo di uccellini autocostruiti. Si può, eventualmente, anche alternare due gruppi, uno (uccellini) per la strofa e l'altro (insetti ronzanti) per il ritornello: questi ultimi continueranno a suonare anche nel brano successivo che inizia con il ronzio di un moscone. [M.V.]

# Raccontare Fanny

**L**n occasione della pubblicazione del romanzo *Fanny Mendelssohn*. Note a margine<sup>1</sup> le autrici propongono una riflessione sul percorso narrativo intrapreso per raccontare la storia di una grande musicista.

Il testo è sicuramente un po' anomalo in questa sezione, ma abbiamo pensato di estendere l'interpretazione di "Ricerche e problemi" anche ad ambiti che sfiorano e attraversano la didattica, pur non riguardandola direttamente. Ricerca quindi di una genealogia femminile che legittimi l'operato delle musiciste oggi; ricerca della vita, del pensiero e della musica di Fanny Mendelssohn; ricerca di una modalità di scrittura che riesca a parlare dei suoni; ricerca di esperienze forti da mostrare alle allieve (ma anche agli allievi) per permettere al loro desiderio di musica di crescere.

## Raccontare una vita

Jane Austen, in *L'abbazia di Northanger*, fa dire alla protagonista, un'appassionata lettrice di romanzi, che leggere i libri di storia è noioso e irritante perché le donne non ci sono mai.

Rintracciamo in quel giudizio una certa affinità con il nostro modo di sentire: si tratta di una richiesta di rappresentazione di genere e di una denuncia di parzialità della storia ufficiale, ma è insieme anche una dichiarazione di sintonia con le forme della narrativa, con il raccontare che dà spazio alle esperienze reali, alle vite.

Come ci ricorda un po' provocatoriamente Hannah Arendt, la storia di una vita non ha nessun autore: essa risulta semplicemente dalle azioni del soggetto<sup>2</sup>.

Abbiamo pensato alle azioni di Fanny Mendelssohn come a una trama in cerca del suo racconto.

Il nostro romanzo, prendendo spunto dalle lettere e dal diario (ancora inediti in Italia), narra i fatti salienti della biografia di Fanny Mendelssohn Bartholdy, pianista e compositrice vissuta a Berlino nella prima metà dell'Ottocento. Fanny cresce in una famiglia ebraica che si converte al Cristianesimo, riceve una solida educazione a fianco del celebre fratello Felix e suona, compone e organizza concerti sostenuta dal marito, il pittore Wilhelm Hensel.



1 ADRIANA MASCOLI – MARCELLA PAPESCHI, *Fanny Mendelssohn. Note a margine*, Manni Editore, Lecce 2006.

2 Cfr. ADRIANA CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 37.

Fin dai primi anni della giovinezza assume con straordinario impegno il ruolo di “direzione artistica” dei concerti domenicali che si svolgevano nell’abitazione di famiglia, sceglie i programmi (il salone di casa Mendelssohn è un luogo centrale nella vita musicale di Berlino tra il 1820 e il 1847), allestisce gruppi da camera, dirige cori, suona il pianoforte, compone e concerta le proprie composizioni.

Il desiderio di pubblicare i propri lavori, emerso nell’ultimo decennio della sua vita, trova un ostacolo insormontabile nella contrarietà del fratello Felix. Ma nonostante questo Fanny riesce a portare a pubblicazione le proprie opere.

Ascoltare e suonare i lavori di Fanny ed entrare via via nella sua vita attraverso le pagine scritte ci ha immerso in una dimensione quasi teatrale dove abbiamo riconosciuto un progetto creativo con la musica e dentro la musica.

Abbiamo visto una Fanny che si muove nel mondo maturando progressivamente una propria autonomia, fino a decidere, nell’ultimo anno di vita, di consegnare a un editore alcune delle sue composizioni. In un contesto sociale, storico e culturale che reclamava il suo silenzio, Fanny “prende la parola”; l’esperienza del viaggio in Italia, in particolare, risulta determinante per la decisione di pubblicare le sue musiche.

#### Raccontare per rintracciare un disegno

«Karen Blixen racconta una storia che le raccontavano da bambina. Un uomo che viveva presso uno stagno una notte fu svegliato da un gran rumore. Uscì allora nel buio e si diresse verso lo stagno ma, nell’oscurità, correndo in su e in giù, a destra e a manca, guidato solo dal rumore, cadde e inciampò più volte. Finché trovò una falla sull’argine da cui uscivano acqua e pesci. Si mise subito al lavoro per tapparla e, solo quando ebbe finito, se ne tornò a letto. La mattina dopo, affacciandosi alla finestra, vide con sorpresa che le orme dei suoi passi avevano disegnato sul terreno la forma di una cicogna.

“Quando il disegno della mia vita sarà completo, vedrò, o altri vedranno una cicogna?” si chiede a questo punto Karen Blixen. Noi potremmo aggiungere: il percorso di ogni vita si lascia alla fine guardare come un disegno che ha senso?»<sup>3</sup>.

Facendoci guidare dalle parole di Adriana Cavarero, abbiamo interrogato la storia della musica per trovare un senso al percorso di vita di Fanny Mendelssohn.

Senza mai pensare di allontanarci dal rigore di una prospettiva storiografica, abbiamo provato a osservare con attenzione i fatti di una vita per lasciare che ne emergesse il disegno, quella cicogna che solo a conclusione di un percorso riesce a rivelarsi.

L’occhio che vede porta con sé tutta la propria soggettività ed è impossibile pensarlo imparziale.

I nostri occhi hanno visto la cicogna di Fanny in quel desiderio di portare la musica nel mondo, quasi fosse un destino. Abbiamo visto nel suo muoversi, nel suo procedere, quel *qualcosa* che c’è in ogni vita che non si sa cos’è e a cui non si può rinunciare (Simone Weil lo chiamava «deposito di oro puro»<sup>4</sup>).

Come ci ricorda Hannah Arendt, i fatti possono brillare di luce propria. Possiamo pertanto guardare alle azioni di Fanny come ad azioni luminose che nella fragilità dell’agire umano si consumano nell’attimo stesso del loro apparire, ma che, dopo la fine della vita, ci consegnano la loro narrabilità, insieme all’invito ad essere salvate dall’oblio.

Il disegno che rintracciamo è labile, come le orme della fiaba di Karen Blixen, e non ha nessuna pretesa di dare immutabilità alla vita narrata di Fanny Mendelssohn. Non dimeno le azioni della protagonista sanno illuminare anche oltre il disegno tracciato.

Assumendo la simbologia che l’animale cicogna ci suggerisce, si tratta di *portare*, di *trasportare*, di *tramandare* ciò che si è manifestato.

#### Raccontare per in-trat-tenere

Il desiderio di rileggere una vita, regalándole la sua cicogna, è sostenuto dalla necessità di trattenere un percorso che si rivela esemplare e che sentiamo essere un riferimento importante nel nostro lavoro di donne musiciste e insegnanti.

La voglia di conservare quell’apparizione fugace del senso di una vita diventa voglia di raccontare ad altri, voglia di intrattenere.

È sempre un altro che riesce a guardare il disegno di una vita, il significato dell’identità è sempre affidato al racconto altrui. E dal racconto si avviano nuove catene di relazioni, nuove voci che cantano le melodie di Fanny, nuove mani che restituiscono senso alle sue note.

#### Raccontare per rintracciare una genealogia femminile

Conoscere l’esperienza di donne musiciste del passato ci salva da una sconfinata solitudine e ci riallaccia alla nostra genealogia femminile.

Scriva Virginia Woolf: «Perché, se siamo donne, dobbiamo pensare il passato attraverso le nostre madri. È inutile andare a chiedere aiuto ai grandi uomini, per quanto piacevole possa essere rivolgersi a loro»<sup>5</sup>.

I dubbi e i tormenti di Fanny Mendelssohn per decidere di vivere il ruolo di compositrice sarebbero stati tanto sofferti anche in presenza di modelli femminili esemplari?

Stare a fianco del fratello riconosciuto, sostenuto e rappresentato allontana più che mai Fanny dal rintracciare quel «forte filo ininterrotto di amore, approvazione ed esempio, da madre a figlia, da donna a donna, di generazione in generazione» che avrebbe potuto evitare di lasciarla «vagare in un territorio ostile»<sup>6</sup>.

Qualche anno prima di morire Fanny incontra la giovane Clara Wieck che, anche per la sua appartenenza a una diversa classe sociale, svolge con successo la carriera di pianista (il suo ruolo di compositrice continua invece a tormentarla). Dopo un’intensa esperienza comune, la conduzione in coppia di una *domenica musicale*<sup>7</sup>, Clara accompagna la svolta decisiva nella biografia di Fanny: la scelta di pubblicare la propria musica.

Abbiamo visto come illuminante la forza emersa dall’incontro con un’altra donna compositrice.

A pagina 11 e in questa pagina:  
due ritratti di Fanny Mendelssohn di Wilhelm Hensel.  
A pagina 14:  
Fanny al pianoforte in un disegno di Felix Mendelssohn.



Una donna insegna: perché ciascuna possa venire al mondo come soggetto radicato nel proprio genere «la mediazione prima e più importante è un'altra donna: un ponte che crea un nuovo territorio»<sup>8</sup>.

Ne consegue il nostro riconoscimento di una Fanny posta come origine e traccia della nostra storia in cui ella stessa è generatrice di parola, di musica, di genealogia femminile.

#### Raccontare per dare risonanza alle vibrazioni sonore

Il catalogo delle opere pubblicate di Fanny Mendelssohn è andato ampliandosi negli ultimi anni, anche con la riscoperta di interessanti lavori per tanto tempo dimenticati<sup>9</sup>. Ora possiamo leggere le sue note e finalmente suonarle.

Come tante giovani benestanti appartenenti alla ricca borghesia tedesca, avendo ricevuto un'ottima istruzione musicale, Fanny si dedica in larga misura alla composizione di *Lieder*. È il genere considerato adeguato alla condizione di donna, è la forma musicale che viene fruita nei salotti, adatta per le occasioni familiari. A Fanny viene riconosciuta una grande facilità di invenzione melodica; lo stesso fratello apprezza profondamente alcuni suoi *Lieder*, tanto

da volerne pubblicare a suo nome, tanto da suonarne uno che ama particolarmente durante un incontro con la regina d'Inghilterra, alla quale si trova poi a confidare in onestà, avendo ricevuto speciali apprezzamenti, che proviene dalla mano della sorella.

Ma Fanny avverte la costrizione sociale del rimanere confinata nell'ambito della produzione liederistica. Lo studio approfondito dell'opera bachiana e le lezioni di composizione le hanno dato gli strumenti per cimentarsi con la musica strumentale: con l'apprensione e con il timore di andare oltre un limite, Fanny porta a termine, tra l'altro, un *Quartetto* d'archi, un'*Ouverture* per orchestra, un *Trio* per violino, violoncello e pianoforte, un *Quartetto* con pianoforte, la cantata *Faust* per soprano, coro femminile e pianoforte.

Nei *Lieder senza parole* per pianoforte è lei stessa a chiedere ai suoni di esprimere ciò che la parola non sa dire.

Di ritorno dall'Italia, Fanny affida alla musica pianistica, ancora una volta senza l'uso della parola, il bisogno di conservare e comunicare la ricchezza del viaggio: compone una sorta di diario, *Das Jahr*, un ciclo di tredici brani, i dodici mesi dell'anno seguiti da un postludio.

L'amore per le sue composizioni ci ha spinte a un paradosso: chiedere alla parola di lasciar risuonare la musica.

In nessun modo la parola può dar conto di quello straordinario percorso espressivo che si svolge attraverso i suoni. E tuttavia narrare le azioni che hanno portato a una determinata composizione può consentire di sperimentareintonie profonde.

Ci piace pensare che, così come la didattica strumentale afferma che l'immagine mentale del suono è fondamentale per poterne sperimentare e controllare una buona qualità, anche nella produzione narrativa il lavoro dell' "immaginare una vita", in primo luogo a partire dalla musica, possa aprire importanti spazi espressivi.

3 ADRIANA CAVARERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti* cit., p. 7.

4 Citato in CHIARA ZAMBONI, *Autorità femminile, autorità maschile nel lavoro filosofico*, in ANNAMARIA PIUSSI, *Educare nella differenza*, Rosenberg Et Sellier, Torino 1989, p. 65.

5 VIRGINIA WOOLF, *Una stanza tutta per sé*, Einaudi, Torino 1995 (ed. orig. 1925), p. 156.

6 ADRIENNE RICH, *Nato di donna*, Garzanti, Milano 1977, p. 249.

7 Fin da ragazza Fanny anima concerti-intrattenimento domenicali in casa Mendelssohn.

8 ANNAMARIA PIUSSI, *L'affiliazione magistrale*, in *Educare nella differenza* cit., p. 89.

9 Le edizioni *Furore* di Kassel ([www.furore-verlag.de](http://www.furore-verlag.de)) propongono il catalogo più ricco di composizioni di Fanny Mendelssohn.

### La musica delle parole

Le parole suonano: la gioia che può indurre una poesia o una semplice prosa si avvicina a volte alla gioia dell'ascoltare musica. Il fascino esercitato dalla scrittura è forse legato al desiderio di continuità, di permanenza: i suoni volano via, i segni restano.

Dopo l'incontro con la musica di Fanny ci ha emozionate l'incontro con le sue parole. Fanny scrive al fratello, scrive alla famiglia, scrive ai suoi amici. E in alcuni periodi della sua vita scrive anche a se stessa attraverso un diario.

La sua voce si è amplificata dentro di noi. Abbiamo dato ad essa un nuovo spazio, ipotizzando con parole nostre certe pagine non scritte: ci siamo strettamente attenute a narrazioni e atmosfere ricavate da letture intorno a lei, alla sua musica e al contesto storico-culturale dell'epoca.

### Storia di contesti e relazioni

Convinte che il percorso di una vita sia leggibile nel contesto e nelle relazioni in cui si esprime, abbiamo affrontato l'"avventura archeologica" dell'accostare le fonti.

Dopo la decisione di privilegiare le fonti "private", la corrispondenza con la famiglia e soprattutto il diario, abbiamo voluto ricostruire il suo percorso di vita immergendoci nelle atmosfere e nei paesaggi che Fanny Mendelssohn ha incontrato.

C'è una dimensione appassionante nella ricerca delle tracce di una vita: l'esperienza diretta di entrare nell'albergo di Varenna, prima sosta italiana di Fanny, o di restare a lungo a Brera di fronte a un dipinto da lei citato, provando a riviverlo con i suoi occhi, ascoltare la musica da lei ascoltata, leggere diari di viaggio paralleli al suo per ritrovare altri possibili punti di vista; tutto questo ha dato avvio all'immaginazione di una protagonista intrecciata con le nostre vite, fino a portarci a vedere la gallina bianco-olivastra servita a tavola, fino a farci toccare la pelle liscia della cartelletta sullo scrittoio del padre Abraham (che è anche un altro scrittoio), fino a condurci a passeggiare in un bosco di faggi (che sono anche altri faggi).

Questo percorso è stato possibile anche al di là del diretto contatto con le fonti.

La storia di Fanny è la storia di un desiderio che prima è stato accolto, poi letto e decifrato, e infine trasformato in gesti e azioni che hanno determinato una scelta.



Nella storia del suo desiderio abbiamo rintracciato i nostri desideri e il difficile cammino che essi percorrono per concretizzarsi. E non sono solo strutturali gli ostacoli che un desiderio, come quello di pubblicare le proprie opere, può incontrare.

Rendere pubblica una propria opera significa separarsene, accettare che viva una vita autonoma anche senza di noi, significa inoltre divenire riconoscibili, non rimanere più trasparenti al mondo, ma presentarsi alla interpretazione e al giudizio di mondi esterni e non protetti.

### La scelta di dar voce alla propria voce

Come è maturata in Fanny la scelta di pubblicare?

Abbiamo ravvisato in una partecipazione individuale alla corralità della vita, uno degli elementi che più di altri le ha procurato forza.

Essersi proposta come interprete delle musiche del fratello, portando con determinazione il suo contributo alla fase di composizione e anche a quella esecutiva, ed essersi manifestata agli altri in questa sua rilettura e interpretazione, sono probabilmente i passi che hanno condotto Fanny verso la consapevolezza della propria voce espressiva.

E non solo. L'esperienza del viaggio in Italia è stata secondo noi un momento essenziale e determinante per la sua svolta.

Il viaggio, a cui abbiamo dedicato una larga parte del nostro lavoro di ricerca e narrazione, ha offerto a Fanny l'opportunità di proporre la sua immagine al di fuori della stretta cerchia di conoscenti e familiari.

Nel suo soggiorno romano Fanny ha incontrato persone che hanno raccolto le sue offerte espressive dando loro risonanza. Ha inoltre avuto modo di vivere emozioni individuali molto intense ed esclusivamente sue, ha potuto confondersi e fondersi con opere d'arte musicali, architettoniche e pittoriche in piena autonomia. Ha trovato allegria, spensieratezza e leggerezza, ha sperimentato l'ascolto della propria musica in contesti nuovi, ha avuto riconoscimenti slegati dalla sua collocazione familiare e dal legame stretto con il fratello.

Non possiamo inoltre negare l'importanza fondamentale del rapporto con il marito Wilhelm Hensel. Forse perché esponente di spicco di un linguaggio diverso dal suo, quello pittorico, Hensel ha instaurato con lei un legame di fiducia e dialogo che a noi è parso privo di competizione e di emulazione e che, in diverse occasioni, si è anzi rivelato come un percorso a due voci.

### Scrivere in due

Abbiamo scritto questa storia in due.

Non sappiamo più rintracciare con certezza le pagine di singola appartenenza: una di noi scriveva un capitolo e l'altra lo ampliava e proseguiva con il successivo. Un gioco a rimbalzo di scrittura, lettura, e produzione.

Ma soprattutto un'esperienza di ascolto e di rispetto: ascolto di Fanny e ascolto delle nostre risonanze.

Rispetto per la pagina altrui e per la voce che non è la nostra ma che può appartenerci come tale. Come quando ci si accosta a una pagina musicale.



Mariateresa Lietti

# Il suono della Metropolis

Le suggestioni che si ricevono guardando un quadro sono sicuramente molte e di vario tipo, non solo visive. Spesso i suoni entrano in gioco fortemente e non si può fare a meno di sentirli, anche se non sono realmente presenti.

È il caso della mostra *Metropolis. La città nell'immaginario delle avanguardie 1910/1920* (Torino, Galleria d'Arte Moderna, 10 febbraio - 10 giugno). Si tratta dell'esposizione di circa 180 opere - quadri, ma anche fotografie e filmati - che mostrano e suggeriscono diversi aspetti e diverse idee (ma anche diverse sonorità) di città.

L'energia, la velocità, il progresso, lo sviluppo dei quadri futuristi, a fianco dell'angoscia, della solitudine, dell'abbandono di quelli espressionisti. La città degli scontri e dei conflitti sociali e quella delle luci, degli hotel, dei luna-park; le fabbriche e i cantieri a fianco dei giardini e dei caffè; il caos e il traffico dei centri e le periferie desolate; la folla concitata e la solitudine dei singoli. Lo spazio urbano viene rappresentato come nodo centrale di incontro, di scambio, di comunicazione: vie, incroci, ferrovie, stazioni, porti, tram, carrozze, ma anche manifesti, pubblicità, cartelloni, insegne. In alcuni casi si tratta di città reali come Parigi, Londra, Berlino, New York, in altri di città immaginarie, utopiche, possibili. In alcuni dei quadri esposti le suggestioni sonore sono suggerite esplicitamente dai titoli come nel caso di *Luce + velocità + rumore* di Gino Severini, *Il rumore della stazione* di Otto Möller o *Rumore della strada* di Otto Dix. In altri il sonoro è implicito, ma evidentissimo come nel caso di *Fabbriche. Futurismo* di Natal'ja Gončarova, di *Ora di punta. New York* e *Grand Central Terminal* di Max Weber o *La forza di una strada* di Boccioni<sup>1</sup>, per fare solo alcuni esempi.

Alcuni dei pittori in mostra hanno teorizzato l'ingresso dei suoni nelle loro opere. Si pensi ad esempio al manifesto del 1913 di Carlo Carrà *La pittura dei suoni, rumori e odori*, o a Luigi Russolo che ha affermato, relativamente al suo quadro *La musica*, di aver voluto «fare una specie di trascrizione pittorica delle impressioni melodiche, ritmiche, armoniche, polifoniche e coloristiche che formano il complesso dell'emozione musicale». Luigi Russolo, musicista oltre che pittore, ha inoltre scritto *L'arte dei rumori*, che viene considerato il manifesto della musica futurista, dove sostiene la necessità di rompere il «cerchio ristretto dei suoni puri e conquistare la varietà infinita dei suoni-rumori». Proprio per creare questi suoni-rumore costruì diversi «intonarumori»: urlatori, rombatori, sibilatori, gorgogliatori, crepitori ecc. con i quali tenne un concerto a Milano nel 1914 (in realtà per nulla apprezzato dagli ascoltatori che si dice abbiano coperto con proteste e insulti il suono degli stessi intonarumori)<sup>2</sup>.

Proprio in omaggio a Russolo, Daniele Lombardi ha compo-

sto il brano *Metropolis* - commissionatogli dalla Galleria d'Arte Moderna di Torino - che fa da sfondo musicale alla mostra. Si tratta di una composizione in tre parti (1. *La città che sale*; 2. *Drops*; 3. *Gorgogliatoremix*) per intonarumori e computer in cui sono state fatte interagire vecchie registrazioni di intonarumori con le odierne tecniche digitali.

Daniele Lombardi, già curatore della interessante antologia sonora *Musica Futurista*, pubblicata da Fonit Cetra nel 1986, scrive nelle note introduttive del libretto che accompagna il CD<sup>3</sup>: «Ero a New York per un concerto. Durante la notte mi sono svegliato e sentivo un rumore, un fruscio costante. Lì per lì lo attribuii al ronzio del condizionatore dell'aria nella camera dell'hotel, ma quando mi sono alzato per andare a chiuderlo mi sono reso conto che era spento. Ho capito che era il rumore notturno di Manhattan, il respiro della metropoli che entrava orizzontalmente dallo spiraglio della finestra. Mi tornò in mente la descrizione del suono costante: un tono, talora anche un accordo che predomina nell'insieme delle sue vibrazioni irregolari, come si legge nell'*Arte dei Rumori* di Luigi Russolo, la base del panorama sonoro di una città, un affascinante miraggio che contiene, approfondendo l'ascolto, un caleidoscopio di microvariazioni. In quel momento mi fu chiaro che le sue utopie, così lontane nel tempo, appartengono alla nostra realtà di tutti i giorni».

Anche in seguito alla traduzione italiana del testo di Murray Schafer *Il paesaggio sonoro*<sup>4</sup> questi argomenti sono stati spesso al centro di interessanti lavori didattici. Questa mostra, con l'apparato critico che la accompagna, può essere fonte di molti interessanti spunti: quali suoni scaturiscono dai singoli quadri? Quale musica fa da sfondo alle diverse città? Quale musica si accompagna alle diverse forme e colori sulla tela?

Un interessante esempio è rappresentato da *Berlino, sinfonia di una grande città*<sup>5</sup>, film muto di Walter Ruttmann del 1927, per il quale Edmund Meisel compose una partitura che, come era prassi comune, veniva eseguita dal vivo. La pellicola è presentata in mostra con la colonna sonora composta nel 1993 da Timothy Brock.

1 Tutte le opere in mostra sono contenute nel catalogo *Metropolis. La città nell'immaginario delle avanguardie 1910/1920*, Edizioni Fondazione Torino, Torino 2006.

2 Su Luigi Russolo è in corso, fino al 17 settembre, una mostra al MART di Rovereto.

3 DANIELE LOMBARDI, *Metropolis per intonarumori e computer music*, Mudima Music, Milano 2006.

4 R. MURRAY SCHAFER, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi Unicopli, Milano 1985.

5 Il filmato dura 62 minuti ed è disponibile in DVD presso la Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea di Torino ([www.gamtorino.it](http://www.gamtorino.it)).

# La lezione collettiva di strumento

**D**alla riflessione pedagogica sull'apprendimento cooperativo alla contestualizzazione didattica: indicazioni metodologiche e strategie di conduzione della lezione collettiva di strumento.

## Una questione di lessico, per evitare equivoci

A volte confondiamo la musica d'insieme con la lezione collettiva di strumento. Non sono espressioni equivalenti: l'unica affinità è data dalla presenza di più allievi. La musica d'insieme (dal duo all'orchestra) punta a formare un gruppo omogeneo a partire dalle differenti individualità: in questo ambito didattico si apprenderà a controllare la propria personalità per fonderla nel gruppo. Si dovrà, per esempio, cercare una sonorità omogenea, una maniera condivisa di realizzare una figurazione ritmica. L'obiettivo è la coniugazione delle singole sensazioni, intenzioni, intuizioni, conoscenze musicali, abilità strumentali a quelle dei partner per realizzare un progetto musicale destinato a un *ensemble*. Nella musica d'insieme, quindi, l'individuo è al servizio del gruppo. La lezione collettiva, al contrario, utilizza il gruppo per far emergere la personalità di ognuno: si tratta di un modello pedagogico destinato a un individuo attraverso l'intermediazione del gruppo. La lezione collettiva ben condotta è infatti un insegnamento individuale dello strumento che si appoggia sulla presenza del gruppo con cui si stabilisce una positiva dinamica relazionale. Il grande pianista e didatta francese Alfred Cortot l'ha denominata «lezione in comune»<sup>1</sup>, i suoi connazionali adesso la chiamano la *Pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* (BIGET 1998), in effetti potremmo anche noi chiamarla «lezione di gruppo» come la moderna pedagogia consiglierebbe (COMOGLIO - CARDOSO 1996). Tuttavia per questo articolo, in omaggio ai miei allievi con cui condivido questa didattica laboratoriale da quasi dieci anni, utilizzo ancora l'espressione «lezione collettiva», malgrado il datato rimando sovietico.

A margine vorrei segnalare che a volte anche la lezione



singola è confusa con la lezione individuale. Mentre la prima s'incardina su un unico percorso per tutti gli allievi, la lezione individuale presuppone invece l'individuazione dei problemi e delle soluzioni per ogni singolo allievo. La prima prevede lo stesso "primo approccio" allo strumento, lo stesso "primo libro", gli stessi obiettivi musicali-strumentali indipendentemente dai prerequisiti dell'allievo, dalle sue motivazioni, aspettative, vissuti musicali, età, conformazione psico-fisica, stile cognitivo, disponibilità di tempo, ambiente socio-familiare di provenienza. La seconda presuppone invece un'attenzione da parte dell'insegnante ai succitati elementi che favoriscono la personalizzazione del percorso formativo: obiettivi musicali-strumentali, scelta di repertori iniziali e no, appropriate strategie d'insegnamento, personalizzate metodologie d'apprendimento. In sintesi: la lezione collettiva è una lezione individuale all'interno di un gruppo di allievi partecipanti all'attività didattica.

### I modelli pedagogici di riferimento

L'intrecciarsi delle esperienze quotidiane in classe, delle letture di testi pedagogici, dei confronti con i colleghi, permette un adattamento *in progress* di attività didattiche pur consolidate. A maggior ragione una prassi innovativa e in evoluzione come la lezione collettiva di strumento ha necessità di modelli pedagogici di riferimento, verifiche e rispecchiamenti con altre esperienze. Prima di citare i testi che la mia attività di appassionato e disordinato lettore mi fan ritenere utili per capire lo sfondo pedagogico della lezione collettiva di strumento, è necessario fare una premessa. I componenti del gruppo che apprende a suonare cooperando vengono dall'esperienza personale dell'insegnamento individuale (se non singolo), mentre i componenti del gruppo a cui sono interessati i pedagogisti provengono dall'esperienza della lezione frontale di classe. L'analogia tra i due gruppi di lavoro è solo numerica, in quanto il vissuto degli allievi proviene da "storie" didattiche opposte: da un lato la lezione collettiva di strumento aumenta il tradizionale numero dei partecipanti alla stessa attività didattica da uno a cinque/sette; viceversa, il piccolo gruppo scolastico degli altri insegnamenti, per favorire l'insegnamento collaborativo, fraziona la classe. I risvolti di questa osservazione non sono da poco. Nell'insegnamento strumentale la comunità scolastica (insegnanti, allievi, dirigenti scolastici, famiglie) potrebbe avere dei pregiudizi sulla possibile e reale attenzione dell'insegnante ai problemi dei singoli allievi. Se la lezione non è ben condotta, se i risultati non sono efficaci, si rischia infatti di configurarla solo come una maniera per ridurre le spese dell'istruzione a discapito della qualità.

Il piccolo gruppo che apprende, i cui componenti sono della stessa età e livello strumentale-musicale hanno come

riferimento i modelli pedagogici della *Peer Education* o, ancor meglio, della *Empowered Peer Education*. «L'educazione tra pari è andata diffondendosi soprattutto come modello di lavoro con gli adolescenti» (PELLAI - RINALDIN - TAMBORINI 2002, p. 42). I coetanei, non solo adolescenti, avrebbero scambievoli «zone di sviluppo prossimale». Con questa espressione, Vygotskij intende «la distanza tra il livello attuale di sviluppo [...] e il livello di sviluppo potenziale» (*ivi*, p. 43). In questo orizzonte dell'educazione, l'allievo riconosce a un altro allievo più esperto la possibilità di fargli sperimentare "la distanza" con il suo sapere o eventualmente un altro sapere, consentendogli - proprio attraverso l'esperienza di gruppo - il processo d'apprendimento, ancorandosi a quanto già conosce e sa fare. Possiamo trovare una ricaduta didattico-strumentale del succitato modello nella lezione di gruppo proposta da Biget (1998) che indica, tra le condizioni per uno svolgimento efficace del modello, gruppi di allievi della stessa età e livello per favorire lo stesso stile comunicativo da parte dell'insegnante e progetti musicali più facilmente mirati a raggiungere identiche conoscenze e abilità.

La mia esperienza di lezione collettiva è quella d'insegnante di pianoforte in Conservatorio dove, come tutti sanno, sono presenti allievi di livelli molto differenziati, almeno per ora. Molti aspetti, non tutti, dell'esperienza di cui parlerò sono vicini alla prospettiva didattica indicata dal *Cooperative Learning*. In questo ambito pedagogico «i gruppi cooperativi sono di solito formati secondo criteri di eterogeneità in relazione sia alle caratteristiche personali che alle abilità dei suoi membri» (COMOGLIO - CARDOSO 1996, p. 24). Gli studiosi, per formare i gruppi, descrivono quattro procedure:

- a) Per scelta casuale (la mia); si basa sul principio per cui l'estrazione casuale da un universo (la classe) dovrebbe assicurare la presenza di tutti gli elementi che la caratterizzano.
- b) Per scelta casuale secondo un criterio di stratificazione; i componenti sono preventivamente inseriti in una sorta di graduatoria, a sua volta suddivisa in quattro stadi, dal migliore al peggiore rispetto a una valutazione scolastica, poi si sceglieranno in successione gli studenti che occupano la prima posizione, l'ultima e le due intermedie, e così via.
- c) Per scelta dell'insegnante che collocherà i più bisognosi d'aiuto con i soggetti più disposti alla collaborazione.
- d) Per auto-selezione degli studenti; in questo caso il pericolo è che si formino gruppi omogenei per livelli, status sociale o altro (COMOGLIO - CARDOSO 1996, pp. 157-161).

Nella mia esperienza la casualità è dovuta al contesto in cui insegno: le classi strumentali di Conservatorio sono formate da 10/12 allievi, avrei potuto formare due gruppi, ma ogni anno motivi contingenti l'hanno di fatto impedito. Attualmente la lezione di gruppo è seguita da 7 allievi, dal terzo corso al diplomando (decimo corso), dai tredici ai vent'anni. La lezione dura due ore una volta la settimana ed è alternata alla lezione individuale.

Per parlare di *Cooperative Learning* è necessaria la presenza di alcune caratteristiche specifiche che ho riscon-

1 «Nella lezione in comune, non abbiate timore di domandare agli allievi presenti la loro impressione sull'esecuzione di un compagno. Stimolerete così il gusto dell'analisi» (CORTOT 1960, p. 16).

trato affini alla mia esperienza: «l'interdipendenza positiva, l'insegnamento e l'uso di competenze sociali nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, la revisione e il controllo costante dell'attività svolta e la valutazione individuale e di gruppo» (COMOGLIO - CARDOSO 1996, p. 24)

Altri elementi affini sono:

1. Gli studenti sviluppano la motivazione ad apprendere grazie all'opportunità di aiutarsi l'un l'altro.
2. Gli studenti condividono le indicazioni dell'insegnante, si ascoltano, accettano le differenze individuali.
3. Gli studenti sviluppano la convinzione e la sensazione di essere personalmente responsabili dell'efficacia dell'andamento della lezione grazie a una acquisizione di competenze sociali che sono attentamente insegnate nel contesto cooperativo: comunicazione verbale – oltre che musicale –, reciproca fiducia, ascolto delle ragioni interpretative dei compagni, oltre a quelle dell'insegnante.
4. L'insegnante controlla i comportamenti che si riferiscono al compito strumentale-musicale e alle dinamiche relazionali (adattato da COMOGLIO - CARDOSO 1996, pp. 28-29).

L'esperienza della lezione collettiva di strumento vede la presenza costante dell'insegnante che guida il gruppo anche quando cede a turno il proprio ruolo agli allievi. A differenza del *Cooperative Learning*, dove l'insegnante compone piccoli gruppi di 4/5 allievi che agiscono in autonomia, nella lezione collettiva il docente è comunque presente per commentare poi il comportamento di chi l'abbia eventualmente e provvisoriamente sostituito. L'aspetto pedagogico della lezione collettiva di strumento che la differenzia poi da tutti i metodi cooperativi, anche musicali (GASTALDELLI - ADDESSI - DOZZA 2006), riguarda il "prodotto" del lavoro di gruppo: non è il gruppo che suona contemporaneamente, ma il singolo allievo che impara a suonare da solo, ma con la cooperazione del gruppo durante il processo d'apprendimento. Non è escluso, naturalmente, che gli studenti nella lezione collettiva possano imparare meglio a suonare insieme, anzi, ma questa pur indispensabile attività didattica non è che una delle attività contemplative.

### L'esperienza di un didatta russo

Vale la pena citare per intero quanto il didatta russo Neuhaus (1985) scrive: «Ricordo la riuscita di un esperimento organizzativo delle lezioni nella mia classe, un esperimento che corrispondeva appieno alle mie esigenze che si svolse al Conservatorio di Sverdlovsk durante gli anni di "guerra patriottica". Si faceva così: gli allievi che s'interessavano alle mie lezioni si misero d'accordo con la direzione e con gli insegnanti delle altre discipline, per poter essere liberi di seguire le mie lezioni, mentre studiavo in classe. Erano presenti non solo i miei allievi, ma anche gli allievi delle altre classi, e anche di altri strumenti; in questo modo le lezioni, di per se stesse individuali, si trasformavano in collettive<sup>2</sup>. Questa situazione m'incoraggiava, naturalmente, alla comunicazione e anche alle enunciazioni teoriche molto di più che le lezioni rigidamente individuali, e così la lezione pratica acquistava un carattere profondamente metodologico. Ovviamente per l'insegnante è molto più interes-

sante una lezione nella quale ciò che vuole comunicare raggiunga venti, trenta ascoltatori e non si limiti a interessare un solo individuo. È sorprendente che, nonostante la tendenza dell'amministrazione e dei professori dei nostri conservatori a migliorare continuamente lo studio, non si riesca in nessun modo ad adottare questo semplice utilissimo provvedimento. Eppure si tratta di un metodo vecchio, noto e praticato da tanto tempo. Quando studiavo da Godowsky alla *Meisterschule* di Vienna (la Scuola per maestri all'Accademia di musica), noi che suonavamo eravamo dieci, ma erano presenti venti, venticinque uditori (*Hospitanten*), che non suonavano mai, ma ascoltavano tutto. Alla fine di ogni lezione insieme a Godowsky si metteva a punto un programma preciso per la lezione successiva, e venivano assegnate le composizioni ai vari esecutori; gli allievi e gli uditori venivano alla lezione seguente con i libri di musica e le osservazioni del professore indispensabili e con essi seguivano attentamente l'esecuzione dell'allievo» (NEUHAUS 1985, pp. 263-264).

La citazione merita alcuni commenti: il Maestro "studia-va" alla presenza degli allievi; anche gli allievi di altri strumentisti potevano cogliere gli aspetti comuni (trasversali) a tutte le specificità strumentali che tanto angustiano i vari esperti di didattica strumentale; nei primi anni del Novecento esistevano a Vienna le scuole per "insegnare a insegnare" a suonare, sembra che adesso con un secolo di ritardo ci si appresti anche da noi, pur con le perplessità di non pochi colleghi dei nostri conservatori; nella *Meisterschule* viennese i futuri docenti "suonavano", da noi ferve il dibattito tra i pedagogisti della musica se nei percorsi di studio per la formazione dell'insegnante di strumento l'allievo debba ancora "perfezionarsi", cioè approfondire altri repertori con la maturità di studio acquisita proprio dalla riflessione didattico-pedagogica; la lezione collettiva di strumento non è una diavoleria inventata da insegnanti inquieti e sperimentatori, ma è stata una prassi didattica tanto ben apprezzata da chi l'ha conosciuta e praticata, quanto non formalizzata da indicazioni amministrative. È evidente che i contesti cambiano nel tempo e nei luoghi d'insegnamento, ma la condivisione del sapere tra l'insegnante e un gruppo di allievi è più efficace che la trasmissione dall'insegnante a un allievo singolo.

### L'esperienza diretta

Dopo la prima esperienza (REBAUDENGO 1999) in cui avevo affrontato con buoni risultati la lezione collettiva su un unico tema, la musica di Kurtág, mi sono chiesto su quali altri contenuti avrei potuto trasferire questa modalità didattica. Poco alla volta, visto che stavo sperimentando "sulla pelle" degli allievi, non solo ho spostato in questo ambito

- 2 Ecco da dove ho preso l'espressione "lezione collettiva" con tutti i suoi rimandi al comunismo reale! Me ne sono accorto adesso che sto citando il libro di Neuhaus, docente di pianoforte in URSS negli anni dello stalinismo. Hanno studiato con lui Gilels, Richter, Ashkenazy.
- 3 La dinamica, a seconda del progetto, potrebbe non modificarsi durante l'esecuzione, oppure contemplare *cresc.* e *dim.*

i tradizionali temi della lezione individuale (la tecnica, la lettura a prima vista e i repertori), ma soprattutto, finalmente, ho inserito il trasporto, l'improvvisazione anche su generi non accademici e la cura del controllo di sé davanti al pubblico.

Ecco come organizzo la lezione.

*Composizione del gruppo dell'anno in corso: 7 allievi dal terzo al decimo corso.*

*Tempi: una volta alla settimana per due ore. La lezione viene alternata nella settimana alla lezione individuale.*

*Obiettivi e contenuti:*

L'allievo:

1. sviluppa le abilità strumentali con scale e arpeggi;
2. sviluppa la percezione auditiva e gestuale dell'armonia tramite il dettato armonico proposto dagli allievi;
3. improvvisa in generi diversi (quest'anno con musica tonale tradizionale: dal rapporto cadenzale I-V-I al I-IV-IV alterato-V-VI-V-I; negli anni precedenti il gruppo ha improvvisato sulla forma e lo stile del *Blues*, della musica modale, delle canzoni);
4. analizza, legge e trasporta a prima vista;
5. rinforza il controllo di sé in pubblico suonando anche i pezzi individuali di studio;
6. impara a valutare e ad autovalutarsi (oralmente, con la scrittura in seguito a domande, tramite il diario di bordo di classe);
7. acquisisce competenze verbali parlando della musica suonata, oltre che della propria esecuzione;
8. sa relazionarsi positivamente con i propri compagni e con l'insegnante.

### Attività didattica

#### 1. Abilità strumentali (scale o arpeggi)

L'insegnante comunica al gruppo la tonalità su cui esercitarsi e la pulsazione da mantenere. Un primo allievo stabilisce, senza comunicarlo al gruppo, il proprio progetto esecutivo comprendente la figurazione ritmica, che varia a seconda del livello dell'allievo, la dinamica dal *pp* al *ff*<sup>3</sup> (consegna per tutti uguale), il timbro dal brillante al cantabile (consegna per tutti uguale); il procedimento con cui eseguire l'esercizio tecnico varia a seconda del livello di studio (dalla scala a moto retto a note semplici a quella a doppie seste o a doppie ottave). Un primo alunno suona, poi valuta se la sua esecuzione corrisponda al suo progetto non ancora dichiarato; a questo punto a turno gli allievi e per ultimo l'insegnante dicono cosa hanno ascoltato (figurazione, dinamica e timbro); l'allievo che ha suonato dichiara il suo progetto. È il primo impatto con la differenza tra le intenzioni comunicative di chi suona e la percezione di chi ascolta. Oltre a esercitare le proprie abilità strumentali si mettono a punto i progetti esecutivi che si radicalizzano per una condivisa valutazione della comunicazione. A turno, nel giro di pochi minuti ognuno esegue la scala o l'arpeggio con lo stesso processo relazionale. Segue il gioco del "serpentone". Consegne: sempre mantenendo la pulsazione, ma questa volta per otto pulsazioni (due misure di 4/4) un primo allievo suona una scala o un arpeggio, il secondo allievo e poi via via tutti gli altri, senza

soluzione di continuità, eseguono l'esercizio nell'identica tonalità, con la stessa dinamica e timbro, variando solo, a seconda del livello, la figurazione e il procedimento tecnico. Con questo "gioco" si sviluppano le capacità di saper aspettare il proprio turno, di saper suonare in tempi delimitati e di saper imitare. Un secondo "serpentone" è simile al *domino* musicale: ognuno riceve e imita il progetto esecutivo del compagno che ha appena suonato per poi modificarlo e consegnarlo al compagno successivo. Tre annotazioni: la prima dice che a queste tre attività possono partecipare anche allievi di strumenti diversi (nel mio caso sono gli amici degli allievi che a turno vengono invitati a partecipare alla lezione). La seconda dice che saper entrare per imitazione nel suono di un altro strumento è una capacità che è propedeutica alla musica d'insieme. La terza è evidente ai lettori di "Musica Domani": questi giochi sono modulati dalle attività dell'Educazione musicale. Gli insegnanti di base e i pedagogisti della musica non si rendono ben conto, secondo me, di quanto la conoscenza delle loro prassi didattiche possa essere utilizzata con profitto anche dagli allievi avanzati di strumento. E viceversa. Il tempo di ogni gioco dura 5/6 minuti, non sempre si realizzano tutti e tre. All'inizio dell'anno ci si ferma più sul primo, in seguito sugli altri due.

#### 2. Dettato armonico

Ogni allievo progetta, senza comunicarla, una sequenza armonica (per es. I-V-IV-I), l'esegue e i compagni devono dire quali accordi sono stati suonati. Attenzione! Non è l'insegnante a proporre il dettato, ma ogni allievo. Perché è educativo non solo imparare a distinguere con l'orecchio gli accordi, ma lo è altrettanto progettare e suonare una sequenza armonica. Questa attività è anche propedeutica all'improvvisazione tonale. Il tempo del dettato è anch'esso di 5/6 minuti.

#### 3. Improvvisazione

Ogni allievo, a turno, suona su una sequenza armonica prestabilita con consegne che variano: solo accordi, con arpeggi preludianti, con arpeggi e scale, aggiungendo abbellimenti. L'improvvisazione può essere realizzata con indicazioni dell'insegnante sul numero delle misure da improvvisare (da due a otto) o con libertà nel gestire la durata. Nel primo caso l'obiettivo è imitare un preludio formalizzato, nel secondo simulare una cadenza che poi gli allievi potrebbero realizzare nei pezzi classici che prevedono il punto coronato. Ogni allievo in questa attività, ancor più che nelle altre, mette in gioco le proprie capacità strumentali e le conoscenze armoniche che in questa sede possono essere fondate, oltre che sviluppate. Anche l'attività improvvisativa può essere realizzata a "serpentone". Per questa attività si possono prevedere 15/20 minuti.

#### 4. Analisi, lettura a prima vista, trasporto e improvvisazione

Ogni allievo riceve una fotocopia di un breve pezzo tonale. Il gruppo individua la tonalità e le armonie; è meglio che sia l'insegnante a fare le domande a turno a ogni allievo per evitare che siano sempre i più pronti a rispondere. Man mano che si analizza la composizione gli allievi sono invitati a visualizzare la tastiera e simulare il progetto gestuale corrispondente alla futura esecuzione. A

seconda della difficoltà del pezzo l'insegnante decide chi è il primo a suonare (in genere i più piccoli), segue la valutazione e un secondo esecutore suonerà con una consegna più complessa (in genere si tratta di consegne interpretative che alla prima lettura non sempre sono curate); segue un'analisi più approfondita sulle funzioni armoniche (non si dirà più accordo di *do maggiore*, ma di I grado, non più di *fa maggiore*, ma di IV grado ecc.). Il gruppo entra in fibrillazione perché sa che è il momento del trasporto. L'insegnante assegna il compito all'allievo più avanzato, mentre gli altri si preparano mentalmente a suonare e seguono con attenzione l'esecuzione. Dopo la prima esperienza di trasporto ne seguono altre su diverse tonalità. Dopo il trasporto è possibile, ed è gradita dagli allievi, un'attività improvvisativa che sostituisce quella sopra descritta. Si svolge così: il primo allievo, lasciando immutata la melodia, sostituisce l'accompagnamento con un altro *pattern* (l'armonia rimane immutata, se l'allievo è al primo o secondo anno di studio potrebbe eseguire solo l'accompagnamento, lasciando la melodia a un compagno), poi, mantenendo l'accompagnamento scritto, si cambia la melodia, quindi si cambiano l'uno e l'altra, si modifica l'andamento ritmico, la modalità, il pezzo diventa un valzer, un tango, una marcia funebre ecc. An-

che qui la consegna non si ripete mai tra un allievo e l'altro ed è sempre più complessa affinché l'attenzione degli allievi sia costante. Il tempo da dedicare all'attività che va dalla prima vista all'improvvisazione è di 20/30 minuti, che vengono dimezzati se l'attività è "solo" di lettura a prima vista e trasporto.

#### 5. Il controllo di sé e l'autovalutazione

*Il concerto del venerdì.* Venerdì perché in quel giorno si svolge la lezione collettiva che prevede uno spazio per l'esecuzione di ogni allievo di un proprio pezzo deciso nella lezione individuale del martedì. Ognuno suona (da uno studietto a un tempo di Concerto), poi si autovaluta partendo dagli aspetti positivi, seguono i commenti da parte di ogni componente il gruppo – compreso l'insegnante, naturalmente –, poi, sempre iniziando da chi ha suonato, il gruppo è invitato a trovare gli spazi di miglioramento. Anche gli allievi più piccoli sono coinvolti e imparano a confrontare le loro valutazioni con quelle dei più grandi. L'insegnante fa una sintesi delle osservazioni e decide se chi ha suonato dovrà far risentire il pezzo nella lezione seguente, oppure se sia il caso di considerare concluso lo studio per passare a un altro repertorio. Questa attività, forse la più prevedibile nella lezione collettiva, ha lo scopo di abituare gli studenti a suonare in situazione di responsabilità oggettiva e soggettiva, a sviluppare

### La lezione collettiva vista dagli allievi dei corsi d'aggiornamento

Dopo l'esperienza della lezione collettiva nei corsi d'aggiornamento ho chiesto ai partecipanti le loro considerazioni. Ne estraggo alcune.

La lezione collettiva:

- Favorisce la formazione musicale-strumentale attraverso un positivo atteggiamento relazionale.
- Ottimizza il tempo e l'energia.
- Diminuisce la competitività tra gli allievi.
- Favorisce la cooperazione e ne chiarisce i vantaggi.
- Favorisce la formazione della classe: vi è l'aspetto affettivo dato dalla socialità, la possibilità di collaborazione, circolano idee ed esperienze. Di conseguenza consente la crescita dell'allievo (e dell'insegnante) grazie all'intervento di tutti.
- Favorisce l'apprendimento anche non suonando, attraverso l'attenzione, la simulazione, l'imitazione e il confronto.
- L'allievo si sente protagonista perché coinvolto attivamente.
- L'allievo si confronta con altri, quindi relativizza i problemi (la lezione collettiva insegna anche ad analizzare gli errori).
- Stimola i più timidi.
- Fa entrare la musica nella vita e la vita nella musica.
- Aumenta le motivazioni degli allievi coinvolti in un contesto socializzante.
- Favorisce l'autovalutazione.
- Favorisce la capacità d'ascolto e la formazione dell'orecchio musicale.
- Favorendo la partecipazione di chi ascolta, lo trasforma in protagonista.
- Consente una formazione musicale che armonizza il sapere con il saper fare, la teoria con la pratica.
- È un continuo test di capacità multiple.
- Restituisce la musica all'ascolto, anche con la presenza dell'aspetto visivo.
- Valorizza il lavoro dell'altro.
- Favorisce in maniera determinante l'attenzione di chi ascolta.
- Rispetta l'identità di ognuno.
- Offre una diminuzione dei sensi di colpa e dell'insicurezza. La solidarietà e la condivisione degli obiettivi da raggiungere attenuano le difficoltà dell'apprendimento.
- Sollecita la creatività didattica, anche grazie al maggiore spazio delle risposte/proposte degli allievi.
- Diminuisce l'ansia da performance per il continuo rimettersi in gioco e per la familiarità con il suonare mentre altri ascoltano e valutano.
- Aumenta la considerazione di sé con il rispecchiamento sui vincoli degli altri.
- Favorisce una positiva relazione insegnante/allievi, che a sua volta favorisce lo star bene a scuola e in definitiva aumenta la motivazione del far musica.
- Consente di arricchire il progetto didattico con l'intervento degli allievi.
- Fa emergere particolari propensioni e risorse degli allievi. È quindi indispensabile per colmare le lacune, valorizzare le capacità di ognuno e orientare il proseguimento degli studi musicali.
- È più coinvolgente anche per il docente.
- Riconsidera il rapporto economico dei costi tra docente e numero di allievi e permette di negoziare il compenso degli insegnanti in condizioni favorevoli.
- Favorisce il processo partecipato.



l'autovalutazione confrontata con la valutazione di altri. L'esecuzione del repertorio di studio ha tempi molto differenziati a seconda della vicinanza a una esibizione pubblica o del periodo dell'anno scolastico. In questi casi potrebbe assorbire anche un'ora e mezza delle due ore a disposizione. Normalmente il tempo da dedicare a questa attività è, nella mia classe, è di 45/60 minuti.

*Il diario di bordo.* Ho utilizzato alcune tipologie di diario di bordo. La prima è quella descritta nel progetto Kurtág (REBAUDENGO 1999): il diario raccoglieva solo ed esclusivamente l'esperienza del laboratorio ed era tenuto singolarmente da ogni allievo. Poi ho utilizzato un diario collettivo che ancora adotto in classe. Un quaderno è sempre posato a lato del leggio di un pianoforte, gli allievi sanno che possono scrivere quando e cosa vogliono. Non sempre è semplice far loro commentare una lezione, se non sono invitati a farlo. Dipende da come vengono impostate le prime pagine. Voglio dire che gli studenti, prima di scrivere, leggono cosa hanno scritto i loro compagni. Un anno fu veramente una specie di confessionale laico-scolastico. Senza bisogno di mie sollecitazioni c'era chi scriveva dei suoi problemi di gestione del proprio tempo scolastico tra conservatorio e università, chi commentava la propria lezione facendo promesse di studiare meglio, chi gioiva per una lezione particolarmente positiva. Anch'io partecipavo al diario commentando le lezioni, in genere incoraggiandoli e segnalando i loro aspetti positivi a cui immediatamente rispondevano come in una *chat*. Quest'anno, visto che non si decidevano a scrivere, l'ho strutturato con domande nei momenti salienti dell'anno scolastico. Chiedo i loro commenti dopo le numerose esibizioni pubbliche che il conservatorio milanese organizza per loro, dopo alcune lezioni collettive. Fornisco loro anche dei foglietti che poi

allego al diario con domande su cosa hanno imparato, come, da chi. A volte alle lezioni ospitiamo altri strumentisti e gli allievi sono pronti a capire e scrivere quanto siano utili questi incontri. Chiedo agli allievi anche cosa, come e da chi hanno imparato fuori dall'aula. Le occasioni d'apprendimento sono le più disparate: dal *recital* alla conversazione con l'amico violinista, dall'ascolto di CD al concerto del "Coro degli alpini".

#### 6. Le competenze comunicative verbali.

Da quest'anno, ogni tanto, invito gli allievi a presentare la musica che suoneranno, preparandosi nei giorni precedenti. Anche i più piccoli (per me sono piccoli quelli di terza media) analizzano la musica, cercano riferimenti storici ed estetici, riflettono e imparano ad anticipare la loro esecuzione con una sorta di guida all'ascolto. Questa attività formativa ha avuto dei risvolti in *performance* pubbliche. Gli allievi non solo hanno presentato i pezzi che avrebbero suonato, ma avendo acquistato disinvoltura nella comunicazione verbale, hanno interagito con il pubblico in un dialogo giocoso sui titoli dei pezzi in programma.

#### Conclusione

Non è facile descrivere l'attività scolastica in genere e quella musicale in particolare. Mancano i suoni timbrati delle parole scambiate, i suoni della musica, le accelerazioni del battito cardiaco per le emozioni che ci danno i nostri allievi, i loro occhi che si spalancano per lo stupore dell'inatteso e dell'inaudito, mancano i colori dei loro stravaganti abbigliamento, rimangono solo le asettiche considerazioni di chi scrive con la consapevolezza che il meglio non si riesce a comunicare.

#### Bibliografia

- ARLETTE BIGET, *Pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris 1998.
- MARIO COMOGLIO - MIGUEL ANGEL CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.
- ALFRED CORTOT, *I principi essenziali della lezione pianistica*, Curci, Milano 1960.
- ROBERTA GASTALDELLI - ANNA RITA ADDESSI - LILIANA DOZZA, *Educazione musicale e relazioni interpersonali*, in "Musica Domani", 138, 2006, pp. 4-7.
- DAVID W. JOHNSON - ROGER T. JOHNSON - EDYTHE J. HOLUBEC, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo in classe*, trad. it. di L. Marinelli, Erickson, Trento 1996 (tit. orig. *The nuts and bolts of cooperative learning*, Interaction Book Company 1994).
- HEINRICH NEUHAUS, *L'arte del pianoforte*, Rusconi, Milano 1985.
- ALBERTO PELLAI - VALENTINA RINALDIN - BARBARA TAMBORINI, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento 2002.
- GIAN PIERO QUAGLINO - SANDRA CASAGRANDE - ANNA MARIA CASTELLANO, *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Cortina, Milano 1992.
- ANNIBALE REBAUDENGO, *In margine a una commissione ministeriale*, in "Musica Domani", 107, 1998, pp. 3-4.
- ANNIBALE REBAUDENGO, *Giochi di Kurtág in Conservatorio*, in "Musica Domani", 110, 1999, pp. 28-31.
- KEITH TOPPING, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, trad. it. di M. Belli - F. Frangini, Erickson, Trento 1997 (tit. orig. *The peer tutoring handbook*, Kent, Croom Helm).

# Scherzo dalla Sonata op. 26 per pianoforte [Ludwig van Beethoven]

**C**i sono pezzi, come lo Scherzo dell'op. 26 di Beethoven, che pur presentando un'articolazione formale semplice e lineare contengono passaggi di non agile interpretazione analitica. Chiunque voglia avvicinarsi con consapevolezza a questo brano – sia come semplice ascoltatore che come esecutore – dovrà comunque mettere a fuoco una serie di criteri utili a orientare la sua interpretazione. Più che presentare un'analisi esaustiva del pezzo, la nostra riflessione si concentrerà su alcuni aspetti particolari, per evidenziare alcune linee di metodo utili alla formulazione di domande analitiche correlate alle esigenze dell'interpretazione. Formulare una domanda precisa e circostanziata è infatti il compito primario dell'attività analitica: non ha molto senso avviare un percorso di indagine se non si hanno ben chiari gli obiettivi che si intendono conseguire. Se nella definizione delle domande si è inteso privilegiare il punto di vista dell'esecutore, le risposte analitiche sono state invece messe a punto tenendo conto delle dinamiche di ascolto: le due prospettive sono tutt'altro che incompatibili, perché l'esecutore non è semplicemente un tramite tra la traccia scritta e la realizzazione del pezzo in termini sonori, ma è anche, e soprattutto, il primo ascoltatore dei suoni che produce.

**L**a forma del pezzo ripercorre la consueta divisione tripartita: Scherzo (in tonalità di *lab* maggiore) – Trio (in *reb* maggiore) – ripetizione dello Scherzo (senza ritornelli). L'articolazione fraseologica, determinata dall'interazione fra elementi melodici, armonici e ritmici, evidenzia un andamento regolare, basato sulla successione di frasi di quattro battute. La prima sezione dello Scherzo (batt. 1-16) presenta infatti due periodi di otto battute: dal momento che il secondo periodo non è altro che una ripetizione lievemente variata del primo, alla fine della prima sezione non compare il consueto segno di ritornello. Il primo periodo – e, di conseguenza, il secondo – si compone di due frasi di quattro battute: la prima frase si conclude con una cadenza sulla dominante della tonalità d'impianto (*mib*), la seconda con una cadenza alla tonica (*lab* maggiore). La struttura semplice e lineare che abbiamo fin qui descritto ricalca il modello del periodo di otto battute che nello stile classico caratterizza i movimenti lenti o i tempi di danza come il minuetto e lo scherzo: un costrutto simmetrico che, grazie al bilanciamento delle sue due metà, si presenta come un'unità perfetta e in sé conclusa.

Nonostante la regolarità dell'articolazione fraseologica, l'esperienza di ascolto di questo passaggio non ci restituisce tuttavia l'immagine di un periodo perfettamente calibrato, o comunque del tutto rispondente ai canoni consueti. Un primo elemento di "disturbo" è costituito dall'accordo di battuta 1,

che rappresenta un inizio abbastanza inusuale nella letteratura pianistica dell'epoca: si tratta, infatti, di un accordo di *fa minore*, il VI grado della tonalità di impianto, che risolve alla battuta successiva sull'armonia del V. Un piccolo sfoggio di arguzia che contribuisce a creare una situazione di *suspense*, e che non a caso viene citato nei manuali di composizione come un esempio emblematico della possibilità di iniziare un pezzo utilizzando una successione armonica "anomala" rispetto alla sua consueta collocazione e funzione formale. Di solito infatti, le cadenze ausiliarie vengono utilizzate all'interno di una sezione modulante proprio in virtù della loro capacità di conferire un forte slancio dinamico alla fluidità del procedere armonico. In questo caso, invece, collocando questa cadenza all'inizio del pezzo, il compositore introduce un elemento di tensione che posticipa le "legittime" attese dell'ascoltatore, che tendenzialmente non si aspetta che un pezzo inizi con qualcosa di diverso da una chiara affermazione della tonalità d'impianto.

C'è tuttavia un altro elemento che concorre a rafforzare il senso di ambiguità che caratterizza l'esperienza di ascolto di queste prime battute. Nello stile classico, infatti, le due frasi di un periodo iniziale svolgono abitualmente la funzione formale di antecedente e conseguente; l'antecedente (frase 1) inizia con un motivo di due battute, seguite da un motivo contrastante di due battute che conduce alla cadenza di metà periodo. Il conseguente (frase 2) ripete il motivo iniziale dell'antecedente, ma modifica il motivo contrastante in modo da determinare una cadenza conclusiva più "pesante" di quella della prima frase. La prima cadenza rinvia alla seconda in modo tale che quest'ultima, all'ottava battuta, rappresenta il baricentro dell'intero periodo, il suo principale polo di attrazione dinamica. In tal modo il periodo si configura come un gioco gerarchizzato di attese e rinvii, e cioè come un'unità *goal oriented*, orientata direzionalmente verso un evento finale.

Lo Scherzo dell'opera 26 si discosta in modo sostanziale da questo modello: la seconda frase del periodo (batt. 5-8), infatti, non è altro che una trasposizione della prima frase (batt. 1-4) a distanza di un intervallo di quarta ascendente. Il presupposto fondamentale affinché una frase possa effettivamente svolgere il ruolo di antecedente – l'idea che debba concludersi su una cadenza più debole di quella del conseguente – viene in tal modo violato, poiché la prima frase si conclude a battuta 4 con una cadenza perfetta in *mib* il cui "peso" armonico è esattamente identico a quello della cadenza perfetta in *lab* con cui si conclude la seconda. L'effetto formale ed estetico implicito nel rapporto antecedente-consequente viene attutito da questo eccesso di simmetria: la prima frase è già un'unità in sé conclusa, che non sembra sollecitare una continuazione risolutiva; la seconda frase, a cui normalmente spetta il compito di dare "risposta" alle attese e alle spinte dinamiche poste in es-



Lab maggiore: ( II - (V) - I IV - -V - I ) - I  
 (=Mib maggiore: )

### Esempio 1

sere dalla prima, non è altro che una ripetizione trasposta della "domanda" iniziale.

Non vi è ombra di dubbio, tuttavia, che il nostro orecchio tenda a percepire la seconda cadenza come il principale polo di attrazione dell'intero periodo, reinterprestando in retrospettiva la cadenza di battuta 4 come una fase di temporanea tonicizzazione della dominante. Per spiegare questo fenomeno occorre ricordare che la consapevolezza di un centro tonale viene determinata non solo dalla dimensione verticale, ma anche e soprattutto dal moto delle parti. L'esempio 1 sintetizza i principali movimenti della condotta delle parti all'interno di questo passaggio: poiché l'attenzione uditiva tende a concentrarsi prevalentemente sulle linee estreme del tessuto armonico-contrappuntistico (melodia e basso), il grafico evidenzia come la nostra percezione, più che soffermarsi sui singoli elementi musicali battuta per battuta, tenderà a proiettare l'interpretazione dei dettagli in un arco più ampio, orientato direzionalmente verso la cadenza di battuta 8. Anche di fronte a un periodo composto di due metà identiche, dunque, il nostro orecchio non potrà fare a meno di attivare una percezione dinamica, interpretando l'intero passaggio come un dispiegamento delle note dell'accordo di tonica *lab* sull'asse temporale. Le legature che corredano il grafico dell'esempio 1 mettono in luce i rapporti di gerarchia strutturale ed evidenziano le tappe principali di questo percorso di elaborazione compositiva della triade di tonica: il *do* di battuta 1, il *mib* di battuta 2, che continua a esercitare il ruolo di principale polo di attrazione uditiva fino a battuta 4 (come viene evidenziato dalla legatura tratteggiata che collega i due *mib*) e, infine, il *lab* di battuta 8.

La seconda sezione dello *Scherzo* (batt. 17-44) ha inizio con una nuova trasposizione del motivo iniziale, e manifesta importanti analogie con la prima. Ancora una volta, infatti, il criterio costruttivo è quello della concatenazione di unità fraseologiche di quattro battute che vengono trasposte su vari gradi della scala, mentre la linea del basso imprime una precisa direzionalità al procedere armonico attraverso un movimento cromatico che dal *lab* di battuta 17 conduce al *do* di battuta 24, passando per il *sib* di battuta 20. Al di là dell'apparente linearità dell'articolazione formale, tuttavia, anche questa sezione presenta alcuni problemi interpretativi. A partire da battuta 24, infatti, il movimento armonico subisce un brusco arre-

sto sull'accordo maggiore di *do*, che con l'aggiunta della settima e, a partire da battuta 29, della nona, assume una funzione dominantica che viene perpetuata fino a battuta 44. A battuta 45, con la ripresa del motivo iniziale al basso sull'accordo di *fa minore*, ha finalmente inizio la terza sezione dello *Scherzo* (batt. 45-67), che ripete in forma variata la sezione iniziale. Ma come interpretare le battute 24-44, in cui l'assoluta stasi del contenuto armonico è rafforzata da una significativa latitanza di movimento melodico? Qual è la funzione di un episodio così straniante, che ha quasi l'effetto di sospendere e arrestare il flusso temporale?

Per interpretare l'ambiguità di questo passaggio occorre richiamare in causa l'accordo di *fa minore* di battuta 1. Anche se gli eventi delle battute successive hanno già ampiamente provveduto a sciogliere l'enigma iniziale, chiarendo senza ombra di dubbio che il primo accordo non esprime la tonalità d'impianto, nella seconda sezione l'ascoltatore viene tuttavia messo di fronte alla possibilità di rimettere in discussione questo dato acquisito, e di accreditare un'ipotesi alternativa in merito alla effettiva funzione del *fa minore*. Ascoltare la dominante di *fa minore* (*do*) per 21 battute consecutive – e cioè per un lasso di tempo corrispondente a circa un terzo dell'intero scherzo – è sicuramente il mezzo più efficace per avvalorare un'interpretazione ingannevole della funzione dell'accordo di *fa minore*, su cui la dominante risolve puntualmente a battuta 45, in corrispondenza dell'inizio della ripresa.

Un altro degli espedienti utilizzati per destabilizzare le attese percettive dell'ascoltatore è rappresentato dai numerosi segni di sforzando di cui è costellata la partitura, la cui resa esecutiva pone non poche difficoltà all'interprete. In un'articolazione fraseologica basata sulla successione di frasi di quattro battute, gli accenti metrici (determinati dall'interazione tra tensioni armoniche e alternanza di tempi "leggeri" e tempi "pesanti") tendono naturalmente a collocarsi in corrispondenza della seconda e della quarta battuta. Un rapido sguardo alla partitura consente di verificare che i segni di sforzando non coincidono mai con gli accenti metrici (tranne una sola, significativa eccezione a battuta 28): collocati in posizioni sempre diverse, essi hanno la funzione di disturbare la regolarità del continuum fraseologico, introducendo una serie di accenti sussidiari che costringono l'ascoltatore a rimettere continuamente in gioco i punti fermi della sua percezione.

## La forza della musica

Il 2 agosto 1980, alle 10,25 una bomba esplose nella sala d'aspetto di seconda classe della stazione di Bologna provocando 85 morti e 200 feriti. Tra le iniziative per ricordare la strage ci sarà il consueto concerto che dal 1995 si tiene il 2 agosto in Piazza Maggiore a Bologna. Contrapporre la musica alla logica di morte è di per sé un fatto importante, ma ancora più significativo è il progetto che sottende questo concerto. Vengono infatti eseguiti, oltre a lavori appositamente commissionati a compositori e compositrici italiani e stranieri, anche le opere vincitrici del Concorso Internazionale di Composizione "2 Agosto". Il concorso, giunto alla sua dodicesima edizione, si propone di collegare il tragico evento alle nuove generazioni, trasmettendo quindi la memoria dei fatti, ma modificandone il segno: dalla negatività della strage alla positività della creazione artistica.

«Se il terrorismo aveva cercato di provocare paura e timore, sconcerto e dolore, bisognava allora rispondere evocando e suggerendo i sentimenti opposti», si legge sulla storia del concorso che compare sul sito [www.stragi.it](http://www.stragi.it). L'iniziativa, promossa dall'Associazione familiari delle vittime, è stata sostenuta con forza dai presidenti Torquato Secci inizialmente e Paolo Bolognesi ora e coordinata, dal punto di vista artistico, da Fabrizio Festa. Significative sono le scelte musicali compiute: non opere celebrative, ma una continua ricerca sul piano musicale e artistico. Un concorso di composizione, quindi, che non resta all'interno delle regole accademiche, ma che spazia in generi e repertori diversi. A un primo triennio di tipo più classico, ma con significative aperture, è seguito un triennio dedicato alla musica rock e jazz che ha visto ogni anno alcuni strumenti protagonisti (percussioni nel 1998, chitarra elettrica nel 1999 e sassofono nel 2000) e, successivamente, alcune edizioni dedicate agli strumenti della tradizione popolare. Nel 2006 è stata posta al centro la figura di Mozart, richiedendo partiture con espliciti riferimenti a *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni*, *Il flauto magico*. Di nuovo un tema classico, ma nel bando si specifica: «poiché intento di questa composizione è suggerire e sollecitare l'incontro tra diverse culture, invitiamo i concorrenti a far uso, se lo vogliono, anche di stili musicali tratti da tradizioni folkloriche, dal jazz, dal blues e dal rock». La qualità artistica dei concerti di Piazza Maggiore e la condivisione profonda dei valori centrali della giornata del 2 agosto da par-

te di tutti quelli che vi hanno partecipato a diverso titolo, è una conferma del fatto che «la memoria poteva essere tenuta viva solo dal rinnovarsi dell'azione artistica», come sostenuto dagli ideatori dell'iniziativa. [M.L.]



## Nuove proposte per la didattica strumentale

Didattica strumentale: cosa e soprattutto come si insegna in Europa? Riflessioni, esperienze e proposte metodologiche sono state presentate al primo Symposium Internazionale di Didattica Strumentale *L'avvio allo studio dello strumento*, organizzato dal Conservatorio "Respighi" di Latina (18-19 novembre 2005) nell'ambito delle manifestazioni della Settimana delle Arti promossa dal MIUR. Un incontro riuscito nel suo intento principale: abbattere le barriere accademiche tra docenti di strumento dei conservatori e insegnanti di altri ordini di scuole, attivando tra addetti ai lavori dei diversi ambiti educativi musicali un primo importante momento di contatto e di confronto. Un buon esito dovuto in particolare alla folta presenza di rappresentanti delle diverse realtà scolastiche: docenti, studenti ed esperti, che, grazie alla formula aperta del simposio, hanno potuto prendere parte attivamente alle proposte anche operative dei relatori. Molti gli spunti di discussione emersi insieme a un generale interesse per il rapporto *strumentista-strumento* e a una diffusa e marcata attenzione alla *persona* oltre che allo *strumento*, che pure mantiene il suo ruolo di protagonista. Le nuove proposte ruotano attorno a campi concettuali come: creatività, espressione/comunicazione, motivazione, gratificazione, relazione docente/allievo, divertimento, improvvisazione. Il *leit-motiv*: lavorare in maniera creativa sulla/con la persona garantendo al contempo le basi di una formazione di alta qualità musicale.

Ad aprire i lavori è stato Jan Ericson (Nacka School of Music - Svezia) con la presentazione di un metodo per pianisti principianti basato sull'improvvisazione e sul trasporto di semplici melodie in tutte le tonalità, rigorosamente senza uso dello spartito. No al pentagramma anche per Stefan Kamilarov, docente di violino presso l'Università della Musica e della Arti di Vienna, che punta invece su giochi di movimento e rilassamento, guidati da metafore e spunti fantasiosi. Docente di Pedagogia e Didattica stru-

mentale per insegnanti presso la stessa università austriaca, Michael Hruby ha presentato in forma di workshop il modello viennese delle *Lehrpraxen*, esercitazioni didattiche di conduzione di una lezione programmata e conseguente riflessione pedagogica.

L'originalità del metodo presentato da Sonoko Kase, docente di pianoforte presso la Sollentuna Music School (Svezia), risiede invece nell'uso didattico dei cluster: le particolari forme di movimento che entrano in gioco per suonare i cluster si rivelano infatti straordinariamente adatte ad affrontare difficoltà specifiche della tecnica pianistica.

Esiste un modo per insegnare ai musicisti ad essere espressivi e a comunicare in modo efficace? Alcuni spunti sono arrivati dall'intervento di Marianne Jacobs (Malmö Academy of Music, Svezia), mentre Karin Greenhead (Dalcroze Society, UK, Manchester Metropolitan University, UK) ha mostrato i vantaggi dell'applicazione del metodo Dalcroze alla didattica strumentale, con la tecnica da lei sviluppata e denominata *Dynamic Rehearsal*.

Si basa invece sul processo attivo di creazione e sulla consapevolezza compositiva *Tiger Tango*, il metodo presentato dal compositore svedese Mats Persson (Accademia Reale di Stoccolma), ideato per accostare i bambini alla musica contemporanea sfruttando in particolare il fascino dell'improvvisazione su strutture aleatorie e la pratica della musica d'insieme. La *gestalt-therapist* olandese Ineke Drabbe (Conservatorio di Musica di Rotterdam) ha infine posto un'altra importante questione: come fronteggiare l'ansia da palcoscenico.

Il coordinatore del simposio e moderatore Francesco Mario Possenti, docente della Scuola di Didattica del Conservatorio di Latina ha confermato, a quattro mani con il direttore Luigi Sacco, la volontà di proseguire sulla strada intrapresa pubblicando gli atti del convegno e promuovendo incontri monografici di approfondimento.

Luigia Berti

## Progetti socio-educativi con la popular music

Sabato 15 settembre 2006 si terrà a Lecco una giornata di studio sui progetti socio-educativi dedicati alle musiche giovanili. L'iniziativa è promossa da due realtà lecchesi: "La linea dell'arco" e il CRAMS che hanno dato vita, rispettivamente, ai progetti: *Sottosuono* e *Cantieri sonori*. Nell'ambito di quest'ultimo, nella prima metà di settembre, si svolgerà a Lecco la seconda edizione della rassegna "Lecco ArtLab 2006", che ospiterà una serie di concerti di popular music e di stage condotti da autorevoli professionisti del settore e rivolti a giovani musicisti.

La giornata di studio è copromossa dagli Assessorati Cultura e Istruzione della Pro-

vincia di Lecco e dal neonato CRT (Centro Risorse Tematico) Musica del CSA di Lecco. Durante la mattinata del 15 settembre, si alterneranno interventi dei responsabili di alcuni dei più interessanti progetti culturali sulle musiche giovanili sviluppati recentemente nel Nord Italia. Nel pomeriggio l'attenzione sarà concentrata su un tipo di prodotto frequentemente praticato dai gruppi giovanili: la cover, ossia il rifacimento di un brano già esistente. Oltre agli interventi di alcuni noti studiosi, verrà presentata *C-over garden*, iniziativa in corso di svolgimento, ideata nell'ambito del progetto *Sottosuono* in collaborazione con il Centro Studi Musicali e So-

ciali Maurizio Di Benedetto e con la sezione italiana della IASPM (International Association for the Study of Popular Music): si tratta di un concorso di cover realizzate da giovani musicisti italiani e svizzeri, i vincitori del quale verranno presentati in una CD-compilation e in alcuni concerti che si terranno nella primavera del 2007.

Per informazioni sulla giornata di studio e sui progetti *Sottosuono* e *Cantieri sonori*, è possibile rivolgersi ai seguenti indirizzi di posta elettronica: [info@sottosuono.org](mailto:info@sottosuono.org) e [info@cantierisonori.it](mailto:info@cantierisonori.it) o consultare i rispettivi siti indicati dal dominio.

Luca Bertazzoni

## Un convegno sull'ascolto musicale

Si è svolto a Bologna dal 23 al 25 febbraio 2006, presso la Scuola Superiore di Studi Umanistici e presso il Conservatorio di Musica "G. B. Martini", il Terzo Simposio Internazionale sulle Scienze del Linguaggio Musicale dal titolo *L'ascolto musicale: condotte, pratiche, grammatiche*. Tale tema è stato affrontato considerando molti repertori e con approcci assai diversificati, seppure sotto l'insegna comune della linguistica e della semiotica.

Ha aperto i lavori Bernard Vecchione (Université de Provence, Aix-Marseille I) che ha analizzato opere pittoriche e musicali del Rinascimento, confrontando l'ascolto con la lettura di testi verbali e visivi; quindi Maria Pia Pozzato (Università di Bologna) ha proposto un'applicazione di modelli socio-antropologici all'analisi semiologica di una canzone popolare, Mario Baroni (Università di Bologna) si è chiesto se gli intellettuali abbiano ancora oggi la possibilità di formulare giudizi estetici sui brani musicali, mentre Lelio Camilleri (Conservatorio "G. B. Martini" di Bologna) ha affrontato la presenza della dimensione spaziale nell'ascolto musicale.

Antoine Hennion (Csi, École des Mines de Paris) ha proposto una lettura antropologica delle formulazioni teoriche del concetto di tonalità, mentre Zohar Eitan (Tel Aviv University) ha presentato una propria ricerca sperimentale sulla percezione della coerenza nella musica tonale. La temporalità della percezione musicale è stata poi affrontata da Xavier Hascher (Université Marc-Bloch, Strasbourg; Institut d'esthétique des Arts contemporains, Université de Paris-1/CNRS) in chiave filosofica, da Eero Tarasti (Helsingin Yliopisto) sulla base della sua "semiotica esistenziale" e da Paolo Aralla (Conserva-

torio di Bologna) attraverso l'utilizzo di un modello formale algoritmico. Mauro Mastrospasqua (Università di Bologna) ha discusso il concetto di "ascolto strutturale" alla luce delle teorie di Riemann, Besseler e Adorno, mentre William Echard (Carleton University, Ottawa) ha tratto da Deleuze le basi teoriche per conciliare la concezione logico-linguistica e quella spaziale, energetica e gestuale della musica. Rubén López Cano (Escola Superior de Música de Catalunya) ha applicato alla musica il concetto percettivo di *affordance* elaborato da Gibson, mentre Marie-Anne Lescourret (Université Marc-Bloch, Strasbourg) ha mostrato l'inevitabile emergenza dell'emozione anche in approcci analitici che pretendano la più pura e disincantata oggettività.

Adriano Guarneri (Conservatorio di Bologna) ha evidenziato l'incidenza dei cambiamenti tecnologici in campo fonologico sull'ascolto musicale, dopodiché Jean-Jacques Nattiez (Université de Montréal, Québec, Canada) ha considerato il timbro come un elemento essenziale della sintassi musicale, intesa in un'accezione non meramente logico-linguistica. Andrea Valle (Università di Torino) ha riletto il *Traité des objets musicaux* di Schaeffer come base per la descrizione analitica dell'oggetto sonoro e Antonio Alcázar Aranda (Universidad de Castilla-La Mancha) ha confrontato un'analisi poetica e una estetica di un brano di musica elettroacustica, mentre Paolo Magaudo (Università di Padova) ha descritto le condotte d'ascolto degli appassionati di alta fedeltà e di chi utilizza software di tipo *peer-to-peer* e *mp3*. Susanna Pasticci (Università di Cassino) ha poi presentato un'analisi semiotico-diegetica del film *Moulin*

*Rouge*, mentre Rossana Dalmonte (Università di Trento) ha proposto un modello di segmentazione delle frasi musicali vocali. Michel Imberty (Université de Paris X - Nanterre) ha applicato il concetto di "affetto vitale" proposto da Stern all'analisi della percezione delle strutture musicali, mentre Lucio Spaziante (Università di Bologna) ha rilevato la presenza nell'ascolto di popular music di ritualità collettive.

È stato poi letto un contributo di Johannella Tafuri (Conservatorio di Bologna), impossibilitata a partecipare al convegno, sulle condotte di ascolto infantili, mentre Anna Rita Addessi (Università di Bologna) ha mostrato come i bambini interagiscano con il *Continuator*, un software in grado di rispondere alle frasi suonate con una tastiera.

Nell'ambito poetico, Cristina Landuzzi (Conservatorio di Bologna) ha parlato di un concetto di creatività immanente, capace di definire e perfezionare chi la pratica, mentre Eila Tarasti (Helsingin Yliopisto) ha presentato la musica pianistica del finlandese Carl Hirn.

Infine, Gino Stefani (Università di Roma) ha affrontato alla luce delle teorie sulla globalità dei linguaggi la presenza della dimensione corporea nell'ascolto musicale, mentre Francesco Spampinato (Université de Provence, Aix-Marseille I) ha proposto la definizione di una "condotta materica" per studiare le metaforizzazioni dell'ascolto (che, ad esempio, parlano di una musica "vaporosa", "compatta" o "dura") che considerano il suono come un oggetto.

È prevista la pubblicazione degli atti del convegno. Per ulteriori informazioni è possibile consultare il sito [www.musicalsignification.org/slm3.htm](http://www.musicalsignification.org/slm3.htm).

Carlo Bosi

## I nuovi mostri

A Venezia si è concluso con lo spettacolo di teatro musicale per l'infanzia *La casa dei mostri* (19 e 20 aprile) il progetto didattico *Paure e coraggio: l'arte di raccontare, raccontarsi e mettere in scena* ideato da Domenico Cardone.

Il percorso – realizzato dall'Area Formazione, Ricerca, Progetti innovativi della Fondazione Teatro La Fenice in collaborazione con gli Itinerari Educativi del Comune di Venezia – prevedeva un corso di Formazione metodologica per insegnanti ed è stato integrato dalla produzione di altri due spettacoli (*PierViolino e il Lupo* e *Il racconto del Flauto magico*).

Godibilissima l'operina con musiche di Paolo Furlani (Edizioni Ricordi), una produzione già presentata nel 2003 a Mestre (Auditorium Candiani) e nel 2005 a Genova (Teatro Carlo Felice). Questa volta lo spazio scenico particolarmente suggestivo, costituito dal Teatro delle Fondamenta Nuove, è stato sfruttato appieno grazie all'attenta e intrigante regia di Elisabetta Brusa e agli allestimenti scenici curati da Massimo Checchetto.

Le musiche – composte per un organico essenziale (saxofono, trombone, percussioni) ed eseguite da musicisti fuori scena coordinati dal direttore Giovanni Porcile – erano contrappuntate da musica elettronica registrata, dall'incalzante invenzione video realizzata dallo studio MM&T di Milano e dagli interventi live electronics di Davide Tiso; il tutto confluiva in una percezione d'insieme avvolgente e perfettamente integrata, capace di evocare il clima notturno, fantastico e dichiaratamente tecnologico richiamato dal tema. Protagonista assoluta Eugenia Amicano, attrice-soprano, affiancata dal vocalista Renato Gatto e da due mimi. Uno spettacolo coinvolgente e interattivo che rifacendosi al teatro didattico di Britten invita il pubblico a partecipare cantando ritornelli e frammenti a canone.

Chi sono i nuovi mostri? Il libretto tratto dalla novella di Maria Vago (Piemme edizioni) diventa occasione per parlare delle (nuove) paure dei bambini: il Mostro dei Dolci che si identifica nei problemi legati al rischio dell'obesità e alla cattiva igiene alimentare; il Mostro del Ripostiglio, collegato all'ancestrale paura del buio; il Mostro Topastro connesso al timore di diventare preda e cibo altrui per fame (orchi, streghe & Co), ma anche per invidia (i concorrenti) o per troppo affetto; i Mostriragnateli che alludono alle percezioni sensoriali sgradevoli (le puzze, il disgu-

stoso, la sensazione di essere sporchi o confusi) e, da ultimo, il Mostro della Televisione, capace di fagocitare e di distogliere dal dialogo familiare, non tanto causa quanto piuttosto alibi per giustificare l'incomunicabilità. Le risorse di Livia, la bimba protagonista della storia, per sfuggire a tali pericoli sono il coraggio e la capacità di inventarsi da sola i suoi giochi.

Lo spettacolo si congeda con l'appendice *Voci mostruose*, in cui i bambini scoprono come il computer può intervenire per modificare le caratteristiche espressive delle voci dei personaggi, e con alcune invenzioni sonore, visive e verbali prodotte da bambini delle scuole

primarie della provincia di Venezia sul tema *Mostri in mostra*.

Lo spettacolo riassume ed evidenzia quell'approccio interdisciplinare che contraddistingue il progetto didattico nel suo assieme, basato sull'intreccio di linguaggi (verbale, corporeo, visivo, sonoro) e dei mezzi espressivi (tra cui il computer). Un progetto che mira a trasformare l'Area Formazione, Ricerca, Progetti Innovativi della Fondazione Teatro La Fenice in centro di supporto e documentazione per gli insegnanti, attraverso l'accesso ad un archivio multimediale relativo all'opera in musica.

Stefania Lucchetti

## Musica solidale

La collaborazione tra l'Istituto Pace Solidarietà e Innovazione Aci, la Feltrinelli e le Edizioni Curci, ha dato vita ad una "Collana di arte solidale". Fino ad ora sono stati pubblicati due CD, a metà dicembre e a metà marzo, che andranno a sostenere specifici progetti. Il primo, dal titolo *Tra le tue braccia*, appoggia "Educatori sociali" a Salvador De Bahia in Brasile: progetto che prevede azioni volte a qualificare e formare educatori di comunità e a promuovere l'orientamento, la formazione professionale e l'avvio al lavoro di ragazze e ragazzi dai 15 ai 25 anni. Nel CD l'orchestra sinfonica "Nova Amadeus" diretta da Flavio Emilio Scogna esegue la *Sinfonia n. 3 op. 36* per soprano e orchestra di Henryk Mikolaj Górecki e *O infinito silenzio*, canto per baritono e orchestra di Cristian Carrara su testo di David Maria Turoldo. Nel libretto sono contenute note critiche di Nicola Sani che inquadrano la celebre sinfonia, spesso utilizzata in documentari o filmati relativi alla Shoah e alla deportazione, in un quadro musicale più generale.

Il secondo CD, *Il principe felice*, è dedicato al progetto "Sviluppo di comunità" in Kosovo che, come esplicitano le note di

copertina, «si sviluppa in tre direzioni: costituzione e sostegno a sei centri di aggregazione comunitaria, spazi di incontro, formazione e partecipazione; costituzione ed accompagnamento di due istituzioni di microfinanza, composte da persone di differente etnia, provenienza, sesso e religione, per la gestione di un fondo di microcredito destinato a contadini e piccoli artigiani; sostegno alla costruzione di occasioni di dialogo tra differenti gruppi etnici e tra generi».

*Il principe felice* è una fiaba musicale di Silvio Amato, basata sul celebre testo di Oscar Wilde e interpretata dalla voce di Gabriele Lavia e dall'Ensemble Strumentale Scaligero diretto da Flavio Emilio Scogna. Le note critiche, di Luca Del Fra, forniscono un'analisi della musica in rapporto al testo.

Tutti e due i CD, per il loro contenuto musicale, possono essere oggetto di lavori didattici specifici, rivolti a diverse fasce d'età. Oltre, ovviamente, a far riflettere sul ruolo che può avere la musica nell'affrontare problematiche di impegno sociale e politico.

Mariateresa Lietti



# Storiette di pipì e popò

«Una sera quando, come al solito, la piccola Talpa mise fuori la testa dalla tana per controllare se il sole se n'era andato, ecco cosa successe: Era rotondo e marrone – pareva un po' una saliscia – e il peggio fu che le cadde proprio in testa – splic».

Avete capito, l'onomatopea *splíc* si riferisce proprio a una cacca!

«Chi me l'ha fatta in testa?», esclamò. Ma miope com'era non poteva scoprirla da sola».

Così, la piccola protagonista va alla ricerca del colpevole e interroga sulla puzzolente faccenda diversi animali. I sospettati le descrivono la propria popò, sottolineandone i particolari sonori!

Il piccione le fa notare il suo sprizzo lattiginoso che fa SPLUSH; il cavallo la impressiona con le sue grosse e grasse pallottole che rimbalzando echeggiano un ritmico PUFF PUFF PUFF PUFF PUFF; la lepre le solletica le orecchie con il PIT PIT PIT di tanti pisellini crepitanti; la capra le sforna al momento tanti gnocchetti color cioccolata che cadendo suonano come campane GLAN-DI GLA-DI GLAN-DI, e la Talpa non può fare a meno di trovarli carini! Ma l'immensa focaccia verdastra della mucca, che con un colossale PAPATAFF si deposita al suolo, la lascia senza parole. Per ultimo, il maiale che proietta con un sonoro PRUFF il suo monticello bruno sul campo.

La Talpina confronta attentamente la cacca piovuta sulla sua testa con quelle di tutti gli animali che incontra, fino a scoprire, con l'aiuto di due mosche esperte, che...

Questa storia esilarante, che permette ai bambini di nominare l'innominabile, liberando la "parola proibita", è anche una straordinaria "partitura onomatopeica".

Le sonorità delle cacche, modulate dalla voce del narratore, entrano in scena e concertano: si ascoltano timbriche contrastanti, ritmi regolari e accelerati, passaggi repentini da sonorità acute a sonorità gravi, silenzi. Gli effetti voca-

li si alternano alle parole, colorano le azioni e danno concretezza alle descrizioni.

Spontaneamente i bambini imitano le onomatopee, inserendosi nel racconto, quasi in una sorta di contrappunto che ne amplifica il senso e l'efficacia.

Le forme delle stesse popò, se ripotate su un grande foglio, possono diventare scrittura musicale, da interpretare e da tradurre non solo con la voce, ma utilizzando oggetti, materiali, strumenti.

I suoni secchi e brevi dei legnetti possono sonorizzare quella fine della lepre; percuotendo con energia uno scatolone si può riprodurre quella grossa del cavallo; quella "a spruzzo" del maiale si può ottenere con una pernacchia dentro una bottiglia.

Le invenzioni metaforiche dei bambini potranno essere organizzate attraverso la proposta di giochi compositivi, da eseguire sia a piccolo che a grande gruppo.

Si potranno trasformare in suono non solo le cacche che la storia suggerisce, ma anche altre: come echeggerà la caccona dell'elefante? E quella morbida della gallina? Ruggirà quella del leone? E quella del serpente? Ma... il serpente fa la cacca?

Così si inventeranno altre storie e altre improvvisazioni sonore, l'entusiasmo per l'argomento che fa "sentire grandi" alimenterà nei bambini il gusto per la ricerca, e le loro sperimentazioni si amplieranno.

Restando in tema, suggeriamo un'altra lettura, che vede come protagonista un coniglio il quale mangia così tanto da fare mucchi di cacca alti come palazzi! È un «coniglio che ha sempre fame: CRIC CROC, CRIC CROC, sgranocchia le carote e poi fa tante cacche cacche cacche cacche dappertutto».

Co-protagonisti sono ancora gli animali domestici che, sommersi da valanghe di "perle puzzolenti", riusciranno a trasformare la disavventura in un evento entusiasmante: andranno tutti a sciare sulle montagne di cacca!

Anche in questo caso possiamo rileg-

gere la storia in chiave musicale e interpretare le illustrazioni come se fossero partiture "puntinate": prima pochi e radi segni, poi textures sempre più fitte, che si allargano gradualmente fino ad occupare l'intera pagina.

Questo crescendo visivo può essere tradotto in un crescendo musicale, ottenuto per accumulo, proprio come (mi sia concesso il paragone) faceva Rossini.

Diamo a tutti i bambini lo stesso oggetto, ad esempio una scatola riempita con alcuni fagioli, che ben simulerà il tintinnio delle cacchine del coniglio in caduta; dapprima suoneranno cinque bambini, ai quali se ne aggiungeranno altri cinque, poi altri cinque, e così via, fino ad ottenere una massa sonora assai corposa, proprio come la nostra montagna di popò!

Il nostro viaggio trasgressivo potrebbe continuare con altre proposte letterarie: *La pipì della zebra*, *Le puzze dell'elefante*, *Il moccio dell'ippopotamo*, *Iacopopò il genio della cacca*. Senza dimenticare i dovuti approfondimenti scientifici: i fiori, le piante, l'insalata, i carciofi come farebbero ad uscire dalla terra dura, senza la cacca che la concima? E ancora, quali sono i colori della cacca, le sue forme, le sue misure, la sua consistenza? Cosa ne dite, proviamo a tradurre queste caratteristiche in musica?

## Cacca-bibliografia

WERNER HOLZWARH - WOLF ERLBRUCH, *Chi me l'ha fatta in testa?*, Salani Editore, Firenze 1998

FRANCESCO PITTAU - BERNADETTE GERVAIS, *Le cacche del coniglio*, Il Castoro Bambini, Milano 2000

FRANCESCO PITTAU - BERNADETTE GERVAIS, *La pipì della zebra*, Il Castoro Bambini, Milano 2001

FRANCESCO PITTAU - BERNADETTE GERVAIS, *Le puzze dell'elefante*, Il Castoro Bambini, Milano 2001

FRANCESCO PITTAU - BERNADETTE GERVAIS, *Il Moccio dell'Ippopotamo*, Il Castoro Bambini, Milano 2002

FEDERICO TADDIA, *Iacopopò, il genio della cacca*, Editoriale Scienza, Trieste 2004

# Indicatori di qualità per i Laboratori musicali

Come valutare le attività svolte in un Laboratorio musicale? Un ricerca dell'INVALSI offre l'occasione per una loro verifica qualitativa, testimoniata anche dalle tre esperienze qui messe a confronto.

Si è conclusa nel maggio 2005 la seconda valutazione INVALSI sui Laboratori musicali sorti dal '99 in poi, in circa 400 scuole italiane, con i fondi inaugurati dalla circolare del *Progetto Speciale Musica*. Il rapporto di ricerca, voluto per verificare le condizioni di sopravvivenza dei laboratori "vecchi" e per offrire modelli di riferimento ai 40 laboratori istituiti di recente dagli uffici scolastici regionali e nelle piccole isole, offre anche la possibilità di ipotizzare alcune prospettive plausibili negli scenari aperti dalla riforma<sup>1</sup>. Di particolare interesse, in questo secondo rapporto, è stato l'obiettivo di una verifica *qualitativa* delle attività. Che cosa, infatti, permette di asserire la qualità – educativa e artistica – dell'attività svolta in un Laboratorio musicale? Quali aspetti oggettivi e rilevabili consentono di apprezzarne e misurarne rilevanza ed efficacia, ai fini del progetto formativo dell'istituzione scolastica, che riguarda la crescita della persona e delle sue potenzialità espressive e comunicative, ma anche ai fini della diffusione della musica?

Queste due questioni cruciali sono state affrontate con l'aiuto di un gruppo di approfondimento formato da coordinatori di laboratorio provenienti da diverse regioni d'Italia, scelti per la significatività e vitalità dei loro laboratori, rilevata attraverso le risposte ai questionari e alle richieste di documentazione inviati alle scuole all'inizio dell'indagine. Tra le tante attività musicali accolte e supportate nei Laboratori musicali rappresentati, ne sono state selezionate cinque ricorrenti, sulle quali il materiale si presentava particolarmente ricco ai fini di un approfondimento dell'indagine:

- i corsi d'aggiornamento per il personale docente;

- l'attività corale;
- l'attività strumentale;
- la produzione di musiche o spettacoli nuovi e originali, frutto della creatività e dell'operosità del Laboratorio stesso;
- la costruzione di percorsi musicali mirati esplicitamente alla conoscenza e all'integrazione culturale.

Queste cinque attività sono state osservate "in situazione", attraverso la documentazione scelta e presentata dai coordinatori, e "modellizzate" come risulta nei riquadri.

È importante notare che:

- le liste di asserzioni riportate come indicatori di qualità delle singole attività non nascono da una riflessione pedagogica a priori, ma scaturiscono dal riscontro di quanto di meglio avviene nei laboratori attualmente esistenti;
- ogni asserzione mira a essere chiara e verificabile: nel rapporto di ricerca, in nota a ciascuna di esse sono citate le situazioni laboratoriali in cui l'indicatore stesso risulta realizzato, che trovano a loro volta riscontro nelle testimonianze audio o video registrate nel CD allegato;
- per lo stesso motivo, tutti gli indicatori sono, al tempo stesso, realistici, in quanto osservati in laboratori effettivamente esistenti;
- gli indicatori non sono da leggere in senso prescrittivo, ma caso mai orientativo: l'insieme di tutti quelli elencati per una data attività – piuttosto che uno o l'altro singolarmente preso – contribuisce a definire e ad accrescere la qualità educativa e artistica dell'attività svolta.

<sup>1</sup> Per il primo rapporto, cfr. *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, a cura di Lida Branchesi, Armando, Roma 2003. Per questo secondo, si veda: *Laboratori Musicali nel sistema scolastico: continuità e qualità. Valutazione dell'innovazione 2*, a cura di Lida Branchesi, Armando, Roma 2006.

## L'attività di aggiornamento e formazione docente organizzata all'interno del Laboratorio musicale

- Alimenta lo *star bene* dei docenti, nella scuola e tra di loro.
- Diffonde e sostiene l'interesse e il consenso per le attività di educazione musicale all'interno di un corpo docente a volte poco consapevole delle valenze formative della disciplina.
- Seleziona docenti già in partenza interessati all'ambito musicale, in grado di servirsi delle T.I.C. (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione) per collaborare in rete nello scambio di materiali didattici e musicali.
- Seleziona e coordina i formatori proposti alle scuole elementari del territorio e redige con loro un protocollo di qualità da condividere con tutti gli insegnanti coinvolti.
- Organizza la verifica della ricaduta dell'attività di formazione sulla didattica.
- Permette di individuare, valorizzare e accrescere competenze musicali di base già possedute dai docenti, rafforzandone l'identità sonoro-musicale.
- È organizzata in modo da prevedere la collaborazione e l'assistenza del formatore, anche con le T.I.C., in varie fasi del progetto didattico.
- Aumenta la presenza della musica nel curriculum.
- Pianifica e sostiene interazioni e scambi professionali tra docenti della stessa istituzione o della rete.

**L'attività corale promossa e sostenuta nel Laboratorio musicale**

- Sviluppa una sensibilità cooperativa.
- Persegue e realizza gli obiettivi della convivenza civile, consentendo di sperimentarne modelli reali e significativi.
- Ospita obiettivi e contenuti transdisciplinari.
- Accoglie repertori corali afferenti sia ai patrimoni locali, che a tradizioni, epoche e stili diversi.
- Sollecita, accoglie e valorizza testi e musiche composte dagli utenti del Laboratorio musicale.
- Prevede gruppi che possano accogliere ex studenti e utenti adulti esterni alla scuola.
- Consente di acquisire una consapevolezza e capacità di autocontrollo della propria emissione vocale.
- Sviluppa abilità relative al controllo ritmico-temporale dell'evento corale.
- Sviluppa la pratica del cantare per imitazione.
- Sviluppa con metodo la pratica del cantare leggendo la musica.
- Ricerca, per quanto possibile, l'approfondimento e l'esecuzione accurata di brani, tecniche e stili.
- Prevede la possibilità sistematica di riascoltare e analizzare il suono corale prodotto e di portarsi a casa, alla fine del progetto, il CD con le produzioni realizzate.
- Nelle esibizioni pubbliche di fine anno o fine progetto, offre agli alunni e alle loro famiglie la possibilità di una verifica e autoverifica del lavoro svolto.

**L'attività strumentale promossa e sostenuta nel Laboratorio musicale**

- È un'occasione di incontro e interazione con persone di diverse età.
- Consente di vivere esperienze che sono già significative nel momento in cui le si compie, sia sul piano musicale sia su quello relazionale.
- Coinvolge gli utenti in occasioni periodiche di performance, che creano legami con la comunità sociale in cui si è inseriti.
- Cerca legami con gli obiettivi e i contenuti dei curricula scolastici.
- Accoglie repertori di diversa epoca e provenienza e prevede la possibilità di utilizzare modalità differenti di apprendimento dei brani musicali.
- Prevede che l'utente si confronti con la pratica del suonare per imitazione.
- Prevede che l'utente si confronti regolarmente con la pratica del suonare per lettura.
- Prevede che l'utente si confronti con la pratica del suonare per improvvisazione.
- Individua e utilizza ambienti e forme musicali che agevolano le prime esperienze di concertazione polifonica e di improvvisazione.
- Si preoccupa di una corretta impostazione allo strumento e dell'acquisizione di una tecnica, anche se questa non è la finalità principale del laboratorio.
- Prevede lezioni collettive di strumento, organizzate per piccoli gruppi.
- Organizza occasioni straordinarie, ma periodicamente programmate, di rapporto denso e intenso con lo strumento e con gli altri strumentisti.
- Coinvolge nella partecipazione a rassegne e a scambi musicali internazionali.
- Nelle medie a indirizzo, prevede per tutte le classi possibilità di collaborazione ai progetti musicali.
- Offre la possibilità di suonare anche agli ex studenti o a utenti esterni.
- Prevede la possibilità di provare diversi strumenti musicali, prima di scegliere di coltivarne uno in particolare.
- Prevede la possibilità di ricevere in prestito a casa lo strumento.
- Offre la possibilità di ricevere lezioni di strumento gratuite o a basso costo.
- Collabora, quando è possibile, con i percorsi musicali istituzionali dei conservatori.
- Ottiene l'attenzione e il sostegno finanziario degli enti e delle istituzioni locali.

**Il Laboratorio musicale promuove e sostiene la realizzazione di nuove produzioni musicali**

- Sollecita l'attenzione e la ricerca nei confronti del suono registrato e delle sue possibili elaborazioni.
- Organizza didatticamente i processi di comprensione e produzione musicale attraverso il circuito "fare-ascoltare-analizzare-fare-...", attribuendo un ruolo metodologico essenziale alla documentazione audio/video dei percorsi costruiti e incentivando la crescita delle capacità autovalutative rispetto alle musiche realizzate.
- Aiuta i gruppi-classe a mettere in musica i testi poetici che hanno composto o selezionato.
- Sollecita e favorisce la realizzazione di nuovo repertorio, composto e/o arrangiato appositamente per gli organici vocali e/o strumentali che agiscono nell'ambito del laboratorio, anche coinvolgendo compositori del territorio.
- Sa prevedere e supportare il passaggio dalla produzione/interpretazione di opere già in repertorio alla ideazione e realizzazione, da parte degli utenti stessi, di musiche originali.
- Mette alla prova con generi e forme che prevedono l'utilizzo di diversi linguaggi e mezzi espressivi.
- Organizza per gli utenti la possibilità di essere coinvolti nella costruzione e realizzazione di eventi musicali cui collaborano musicisti professionisti.
- Coinvolge nella produzione portatori di diverse età e abilità.
- Sviluppa una "professionalità" nel rapporto con le tecnologie e con gli ambienti.

### Il Laboratorio musicale favorisce l'incontro e l'integrazione con le diverse epoche e culture

Nel Laboratorio musicale, il confronto musicale con le diverse epoche e culture è organizzato didatticamente in modo da rispondere ai seguenti criteri.

#### Autenticità

- Accoglie ed elabora le istanze di protagonismo emotivo, sociale e culturale degli utenti.
- Organizza l'ascolto di musica dal vivo, favorendo l'incontro con gli esecutori.
- Ospita il confronto e la rielaborazione a partire da *documenti* musicali, spesso acquisiti dal Laboratorio musicale e conservati nella sua audioteca.

#### Interdisciplinarietà

- Interagisce con i contenuti della didattica curricolare con interventi di stimolo e/o approfondimento.
- Consente di *fare sapendo*, cioè di *agire* l'evento musicale – con la voce, con il corpo e con gli strumenti – con una progressiva consapevolezza dei suoi tratti linguistici.
- Ricerca la collaborazione attiva con esperti di diversi linguaggi.

#### Interculturalità

- Consente di conoscere e capire le culture lontane non a parole, ma *standoci dentro* con il corpo, la voce, gli strumenti.

- Individua nessi metro-ritmici e di senso che collegano testi poetici, musicali e plastico-visivi di diverse epoche e tradizioni, organizzando la messa in scena del repertorio così composto.
- Individua nessi melodici e di senso che collegano testi poetici e musicali di diverse epoche e tradizioni, organizzando la valorizzazione del repertorio così composto.
- Propone modalità per individuare e fare propri aspetti costruttivi o esecutivi caratteristici del documento di cultura musicale incontrato.
- Fornendo modelli e tattiche per l'appropriazione delle musiche proposte, consente di affrontare pregiudizi relativi alle musiche di gruppi generazionalmente e/o culturalmente distanti e sviluppa una disponibilità allo scambio.
- Organizza la ricerca e valorizzazione delle tradizioni musicali locali, sia in quanto repertorio di melodie e testi, che per le modalità esecutive che le caratterizzano.

#### Creatività

- Guida e supporta l'attualizzazione dei patrimoni musicali, consentendo agli utenti di farli propri e di partecipare attivamente alla loro presentazione. Attraverso questa attualizzazione, i responsabili del Laboratorio musicale e i suoi utenti divengono essi stessi produttori di cultura.

Gli interventi dei tre coordinatori di laboratorio invitati a contribuire a questo "Confronti e dibattiti" sono rappresentativi di tre diversi contesti scolastici e, al tempo stesso, testimoniano la veridicità degli indicatori elencati in più d'una delle tabelle qui accluse. Per il confronto con le altre esperienze osservate nel gruppo di approfondimento, tutte ugualmente significative, si rimanda alla lettura del rapporto di ricerca.

## L'esperienza in rete di Abano Terme

di Gian Pietro Pendini

*Over Tour* è il nome del progetto di scuole in rete che, costituitosi nel 1999 con la Direzione Didattica di Abano Terme come scuola capofila, oggi comprende dieci istituti scolastici di vari gradi di istruzione. La direzione didattica di Abano è sede del Laboratorio musicale, oggetto nel 2000 del finanziamento previsto dalla Legge 440 *Progetto Speciale Musica*.

La modalità operativa di *Over Tour* è complessa ma orientata, in termini organizzativi, alla massima flessibilità. La gestione e la promozione di una molteplicità di proposte progettuali (v. figura 1) hanno richiesto la presenza di

uno staff di docenti per replicare la figura del coordinatore di laboratorio. È questo l'obiettivo più difficile da raggiungere, per ovvi motivi legati ai tempi, alle disponibilità economiche, ma soprattutto a una ancora diffusa perplessità a connettere il concetto di autonomia con quello del diritto-dovere all'innovazione.

Le T.I.C. (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione) oggi disponibili ci obbligano a ottimizzare la didattica, recuperando parte degli spazi dedicati tradizionalmente alla trasmissione, alla comunicazione e alla collaborazione. Non solo: il luogo virtuale offerto dallo strumento computer apre a possibilità prima solo ipotizzate. Gli schemi riportati (v. figura 2) esemplificano un percorso d'analisi formale che – vissuto in classe con gli alunni, visualizzato in formato *Power Point* e messo a disposizione di tutte le insegnanti di scuola primaria in formazione – è stato da ciascuna di esse applicato all'esame di brani musicali a propria scelta, ascoltati e sezionati insieme ai rispettivi alunni attraverso un programma di *audio-editing*. Appare evidente come la possibilità di associare programmi di video proiezione grafica a quelli di elaborazione sonora permetta di ampliare le capacità di ascolto grazie, ad esempio, alla possibilità di confronto immediato e "visivo" di diversi frammenti musicali. Questo sistema si è rivelato efficace anche nel raccogliere dagli stessi piccoli ascoltatori la richiesta di utilizzare la notazione musicale come linguaggio specifico e condiviso.





Figura 1 - Struttura del Laboratorio musicale di Abano Terme

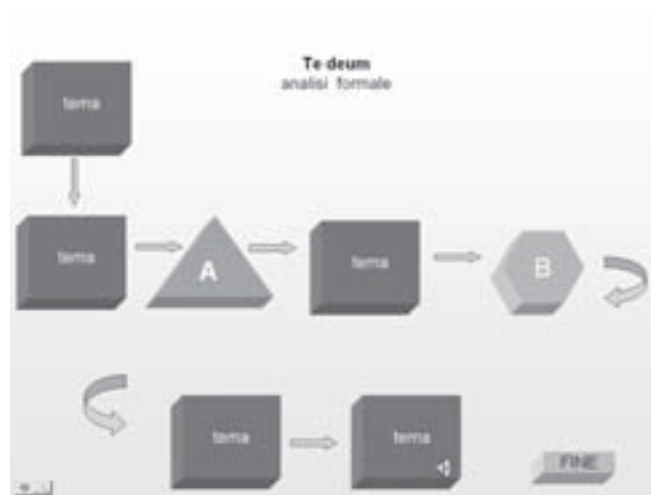


Figura 2

Il modello di formazione adottato all'interno di una classe è dunque documentato da realizzazioni audio-visive che, una volta messe in rete telematica (il sito "Progettomusica" offerto dall'IRRE veneto è attualmente in ristrutturazione per ampliamento), assumono un'ulteriore valenza formativa, in quanto divengono patrimonio didattico condivisibile, correggibile, ampliabile e soprattutto replicabile (un po' come accade con *Wikipedia*, l'enciclopedia telematica aperta ai contributi degli utenti). Sono frequenti infatti le versioni analitiche differenti, ma ugualmente accettabili, degli stessi brani musicali.

Fondamentali per un Laboratorio musicale sono il confronto e la collaborazione con gli altri laboratori vicini. In Veneto, grazie al "Progettomusica" dell'IRRE, i coordinatori di Laboratorio musicale con incarico di referenti per ciascuna delle sette province costituiscono da cinque anni un gruppo di lavoro efficiente, che organizza una rassegna musicale regionale (giunta oggi alla quarta edizione) all'interno della quale vengono presentate le realtà musicali provenienti da tutte le scuole venete. L'evento rappresenta ormai un appuntamento atteso per la presentazione e la verifica dei progetti realizzati nel corso dell'anno scolastico. Per la rete del laboratorio di Abano, in particolare, diventa un luogo in cui le insegnanti si mettono in gioco, dirigendo il gruppo che esegue i brani composti con e per i loro alunni insieme al coordinatore. La "prova" viene sempre superata da tutte con grande soddisfazione, soprattutto da coloro che si ritenevano non esperte. Lo attesta il fatto che, per la prossima edizione, si stanno preparando 15 gruppi musicali, per una totale di oltre mille alunni.

### La formazione in servizio promossa dal Laboratorio musicale

In questo ambito specifico, si è scelto di sostenere quei docenti che assicuravano:

- volontà progettuale;
- autonomia nella gestione dei progetti;
- concezione trasversale dell'educazione musicale;
- disponibilità alla presentazione e alla valutazione delle produzioni;

- disponibilità alla condivisione dei contenuti;
- capacità di lavoro in equipe.

Come attività di formazione in servizio, a tutti i plessi della direzione didattica di Abano Terme è stata proposta, ed è tuttora in svolgimento, l'esperienza di ascolto analitico denominata "Eco 2004".

### Finalità del progetto

- Migliorare la capacità di ascolto musicale analitico.
- Estendere le competenze dei docenti con interventi specialistici in classe.
- Sperimentare modalità didattiche estese e trasversali attraverso il linguaggio musicale.
- Promuovere l'utilizzo delle T.I.C. al fine di trasferire abilità strumentali informatiche nella didattica della musica.

### Obiettivi

Arricchire la programmazione didattica di contenuti volti ad assumere una "abitudine all'ascolto attento" che possa essere elemento trasferibile in tutti gli ambiti disciplinari.

### Modalità

Brevi interventi in classe della durata di 20 minuti circa, da concordare con i docenti, collocati in maniera flessibile all'interno dell'orario scolastico. Gli ascolti proposti dal coordinatore del laboratorio e dal docente sono tratti da qualsiasi repertorio.

### Tempi

Dato il carattere di trasferibilità dell'iniziativa si prevedono interventi distribuiti preferibilmente nell'arco del primo quadrimestre, a scadenza mediamente settimanale.

### Risultati

È stata rilevata una risposta entusiastica da parte degli alunni, che hanno potuto e saputo immediatamente gestire le loro competenze di base, verificandone l'efficacia nel trasferirle in vari generi musicali. Le maestre hanno colto la valenza pluridisciplinare del progetto, identificando nella capacità attentiva e nella percezione/organizzazione mentale di sequenze una abilità trasversale fondamentale.

### Riscontri

A distanza di due anni dalla proposta del percorso "Eco 2004" ho potuto constatare:

- un incremento delle richieste di interventi in classe da parte di docenti, alunni e genitori;

- una più precisa considerazione dei valori educativi della pratica dell'ascolto;
- un arricchimento del linguaggio specifico acquisito dagli alunni;
- nuove competenze acquisite dai docenti in relazione alla pratica dell'ascolto, della direzione di un coro e alla composizione di canzoni per e con bambini.

### L'attività di composizione nelle classi

L'apprendimento della musica avviene con modalità analoghe a quelle con cui si apprende il linguaggio verbale, ovvero per *immersione* in un ambiente musicale in cui ogni bambino possa sperimentare il ruolo di "architetto" dei suoni. La musica è concepita prima che come "arte", come espressione in suoni anche del semplice quotidiano.

Da questa ottica nasce l'idea di rendere partecipi dell'attività di composizione musicale tutti gli alunni, e non sono quelli che studiano uno strumento, o che coltivano particolari inclinazioni musicali. Il comporre (in senso lato) è una capacità umana innata, che trova il bambino nella condizione di elaborare accostando elementi diversi. Non c'è differenza sostanziale tra la composizione di una frase, di un disegno, di un gioco: suoni, segni, oggetti, colori rappresentano il diverso materiale da manipolare.

Chiarite queste premesse tra i colleghi docenti che intraprendono il percorso con i piccoli studenti, si passa alla fase operativa, che non prevede un curriculum rigidamente definito, dal momento che il processo si sviluppa in funzione delle risposte che provengono dagli allievi. Ecco una sequenza tipo.

- Il coordinatore di laboratorio, in aula insieme all'insegnante di classe, invita i bambini a produrre a piacere un suono: una vocale, un nome, un "tic" di matita sul banco, una nota al flauto o alla tastiera.
- Si raccolgono le prime impressioni, soprattutto le perplessità o i silenzi, il cui imbarazzo viene sciolto dalla rassicurazione che non ci sono risposte esatte da dare, ma solo osservazioni da raccogliere.
- Già a una seconda proposta di suoni, qualcuno rileva l'opportunità di dare un ordine sequenziale alle produzioni, o di raggrupparle in "famiglie" di suoni: le matite, le voci, le chiusure degli astucci ecc.
- Si realizzano tutti i progetti sonori dal vivo e, al più presto, si passa alla registrazione della performance, possibilmente con un programma di *audio-recording* nel computer di classe. Il riascolto critico delle produzioni consente l'attivazione di pratiche analitiche che rinforzano la capacità propositiva personale e l'autostima in un contesto collettivo.
- Le maestre invitano i piccoli compositori a descrivere la sequenza progettata. Nasce il problema di come, cosa e perché descrivere. Si raccolgono in genere queste risposte: conviene descrivere sia con segni sia con parole; si "segnano" i singoli suoni ma anche gli insiemi, alcune durate, alcune indicazioni (agogica).
- Si cominciano a distinguere e ad adottare i parametri del suono (altezza, intensità, durata, timbro).

Il lavoro prosegue negli appuntamenti successivi con l'impegno assunto a ogni incontro di arrivare a trasmettere una piccola competenza, a identificare nuovi problemi, che ci orientino a fissare altri obiettivi per la prossima esperienza. Da questo primo mini-laboratorio scaturiscono varie riflessioni in ordine a una serie di capacità, come attenzione, percezione sonora, analisi delle differenze, riproduzione, memorizzazione, ri-elaborazione, organizzazione, interpretazione ecc. È importante che i piccoli ricercatori si sentano liberi di sbagliare. Gli errori spesso sono molto più stimolanti delle regole. Lo "stile" educativo risultato più efficace è quello che ha visto il docente partecipare *inter pares* all'interno del gruppo dei piccoli sperimentatori, coordinare i dati raccolti e condividere la gestione e la verifica dei risultati.

### Musicare i testi dei bambini

Il percorso tipo parte da un testo dato e si sviluppa intorno alla ricerca di soluzione a una serie di quesiti:

- il testo è già una traccia da seguire, o no?
- ha un ritmo, una metrica, da accettare e valorizzare, oppure da modificare?
- perché vogliamo scrivere una canzone? che cosa vogliamo "dire"?
- per chi è il nostro "messaggio"? che "clima" vuole evocare?
- chi inizia? tutti insieme o uno alla volta?

Il coordinatore contestualizza le proposte melodiche degli alunni con semplici accordi e successivamente, in fase di arrangiamento, le armonizza in modo più complesso. Le manipolazioni "esperte" vengono presentate e giustificate ai piccoli autori utilizzando il programma di *midi-recording*. Non si possono comunque pretendere competenze che non hanno e perciò la realizzazione complessiva della composizione avviene in un contesto condiviso e partecipativo grazie alla somma di capacità diverse.

### Estendere le buone pratiche

Nel corso di questi sei anni, le modalità suesposte sono ormai diventate una prassi condivisa. Le richieste di interventi in classe si estendono sempre più e hanno spinto i docenti a ottimizzare i tempi, adottando le modalità comunicative offerte dalle T.I.C. Condizione essenziale per la promozione delle proposte didattiche in regime di flessibilità è la totale disponibilità del docente coordinatore, che deriva dalla situazione di "distacco su progetto". Considero inesatto il termine "distacco" in quanto il docente coordinatore di Laboratorio musicale esercita la docenza in un contesto di classe estesa.

Il Laboratorio musicale non è solo un luogo, ma un concetto, un'idea. Le buone idee vanno condivise, estese e replicate. Sono così nati all'interno di dei vari plessi del circolo didattico altri piccoli laboratori satellite. Nel vicino istituto comprensivo è stato varato, per induzione e volontà collegiale, un secondo Laboratorio musicale autonomo, provvisto di aula attrezzata e coordinato da docenti di educazione musicale. Per il prossimo anno scolastico è stato progettato il terzo Laboratorio musicale, da realizzare nel territorio del comune limitrofo di Selvazzano (PD).

# Un Laboratorio per il confronto interculturale

di Mirella Orlandi

## La ricerca di una identità

Il raccordo con le attività curriculari e con le iniziative promosse dalla scuola per la realizzazione del proprio compito formativo ha caratterizzato sin dalla sua istituzione, nel 1999, il Laboratorio musicale della Scuola Secondaria di primo grado "Chiarini-De Lollis" di Chieti: non sono mancati interventi nei vari ambiti indicati dal Documento di sintesi allegato alla C.M. 198/99 (costituzione di una rete di scuole, corsi di strumento, pratica musicale con lo strumentario Orff, costituzione di formazioni corali, produzione di CD), ma i progetti più significativi sono stati sicuramente quelli contro la dispersione scolastica, per l'integrazione di alunni diversamente abili e per l'educazione interculturale.

Particolarmente importante, in quest'ultimo ambito, è stato il contributo del Laboratorio musicale a *L'altra metà del nero*, un progetto in rete con scuole, istituzioni e associazioni, dedicato dapprima alla conoscenza della cultura africana (mediante l'attivazione di laboratori di danza e percussioni, mostre di artigianato, convegni: il tutto con l'apporto decisivo di immigrati africani, siano essi venditori ambulanti o docenti universitari), successivamente all'incontro con altre minoranze etniche presenti nel territorio, in particolare i Rom.

## La musica Rom

L'attenzione del laboratorio per questa musica si è manifestata con un percorso che ha visto impegnati gli alunni del corso musicale e il coro d'istituto nell'esecuzione dell'inno transnazionale Rom *Gelem Gelem* (*Andiamo, andiamo*)<sup>1</sup>.

Il brano è stato realizzato con la collaborazione del musicista Santino Spinelli<sup>2</sup> che ha guidato le varie fasi del lavoro: dalla proposizione della melodia all'analisi del testo (*Giem giem*, nella versione *romanés* abruzzese, uno dei più antichi dialetti zingari italiani in cui non è stato difficile rilevare contaminazioni linguistiche con i dialetti locali); dalla proposta di un giro armonico e di accompagnamenti ritmici caratteristici alle improvvisazioni al pianoforte di Santino Spinelli riprodotte dagli alunni con i loro strumenti; dall'organizzazione generale del brano – con introduzione di ripetizioni, sovrapposizione di parti, successione di sequenze – fino alla elaborazione della partitura.

Al brano è stata poi affiancata la canzone di De André-Fossati *Khorakhané*, l'esecuzione della quale ha comportato tra l'altro un ampio uso di strumenti elettronici.

## I colori della musica

Il progetto è stato ripreso nell'anno scolastico successivo e completato con lo studio di altri due brani: *Oylem Goylem*, tratto dall'omonimo spettacolo teatrale di Moni Ovadia, e il celebre *When the Saints go marching in*.

Nonostante l'utilizzo di parti scritte, anche in questo caso

gli alunni sono stati resi partecipi di tutte le fasi della concertazione (con l'adattamento e a volte la riscrittura delle singole parti, interventi sull'orchestrazione con aggiunta/sostituzione di strumenti, raddoppi, cambiamenti d'ottava) nonché di tutte le scelte di dinamica e di agogica. Inoltre è stato fatto un uso costante di strumenti di registrazione audio e video a fini didattici, per una continua autovalutazione e per la documentazione finale, con produzione di CD e DVD. Come il precedente, anche il progetto *I colori della musica* si è concluso con esecuzioni pubbliche e con la partecipazione a concorsi e rassegne nazionali (come ad esempio "Scuola Musicafestival").

Le due esperienze hanno comportato, da una parte, una modalità di lavoro innovativa, con costruzione progressiva del brano musicale, improvvisazione (seppure guidata), riproduzione per imitazione, uso di strumenti diversi da quelli del corso musicale o utilizzati normalmente a scuola, attenzione verso generi musicali non tradizionali; dall'altra, hanno risposto alla finalità di educare all'integrazione tra culture diverse attraverso la loro conoscenza (quasi un gioco di ruolo, un "mettersi nei panni dell'altro" attraverso l'esecuzione della sua musica).

## Educazione alla Convivenza civile

L'attività musicale si è inserita quindi in un più ampio percorso di educazione alla legalità e alla intercultura. Attraverso le attività del Laboratorio musicale e l'uso del linguaggio musicale specifico è dunque possibile concorrere alla realizzazione degli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) della Convivenza civile. Non solo: la musica può essere il veicolo principale per educare all'attenzione nei confronti dell'altro, attraverso la dimensione che le è propria, ossia l'ascolto come base necessaria di ogni conoscenza. Nella Tabella 1 sono formulati alcuni obiettivi specifici relativi alla pratica strumentale, specialmente d'insieme, nella prospettiva degli OSA per la Convivenza civile<sup>3</sup>.

## Laboratorio e Indirizzo musicale

Se le attività del Laboratorio musicale contribuiscono all'educazione e alla formazione complessiva, necessariamente perseguono anche obiettivi disciplinari: in particolare, ma non solo, quelli delle discipline Musica e Strumento musicale. Particolarmente fecondo, nella nostra scuola, si è rivelato il rapporto tra Laboratorio musicale e Indirizzo musicale.

1 Composto da Janko Jovanovich, *Gelem Gelem* è stato adottato come inno transnazionale nel 1971 dall'Iru (International Romani Union), l'organizzazione che rappresenta gli zingari di tutto il mondo.

2 Santino Spinelli: Rom abruzzese di Lanciano (in arte Alexian), è musicista e cantautore, titolare della cattedra di Lingua e cultura zingara presso l'Università di Trieste.

3 La formulazione di tali obiettivi prende spunto dall'intervento di FRANCA FERRARI, *Attività musicali per una convivenza civile*, in "Musica Domani", n. 131, giugno 2004, cui si rimanda per ulteriori obiettivi perseguibili attraverso le diverse attività musicali in tutto il primo ciclo di istruzione. Sul rapporto tra OSA disciplinari e Convivenza civile cfr. le "Indicazioni nazionali".

## Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile nella pratica strumentale d'insieme

Punti delle indicazioni ministeriali		Trasposizione nell'attività musicale (strumentale)	
CONOSCENZE	ABILITÀ	CONOSCENZE	ABILITÀ
La funzione delle norme e delle regole.		La funzione delle norme e delle regole nell'esecuzione musicale d'insieme.	Adeguare la propria esecuzione a quella del gruppo (sincronismo, intonazione, dinamica, agogica); rispettare le indicazioni del direttore.
	Prepararsi alla scelta del percorso formativo del secondo ciclo di studi consapevoli delle offerte presenti nel territorio e delle proprie inclinazioni.		Riconoscere le proprie attitudini, abilità, competenze musicali e strumentali nell'esecuzione di compiti specifici e attraverso il confronto con gli altri; conoscere il proprio territorio attraverso l'organizzazione di manifestazioni pubbliche e la collaborazione con enti e istituzioni.
Comportamenti corretti e responsabili nelle varie situazioni di vita.	Adottare comportamenti sani e corretti; esercitare la responsabilità personale in attività che richiedano assunzione di compiti.		Controllare la postura. Fornire un apporto responsabile al lavoro d'insieme, riconoscendo l'importanza della propria parte; contribuire alla scelta delle modalità esecutive.
Le problematiche affettive e psicologiche tipiche della preadolescenza.	Utilizzare tecniche di controllo dell'emotività, di rilassamento, di osservazione critica del rapporto mente-corpo.		Riconoscere le situazioni negative, fisiche e psicologiche, che ostacolano le esecuzioni strumentali; utilizzare tecniche di controllo dell'emotività e di rilassamento.
Espressioni artistiche dell'affettività (...) in epoca odierna e in epoche passate.	Riconoscere attività e atteggiamenti che sottolineano nelle relazioni interpersonali gli aspetti affettivi e ne facilitano la corretta comunicazione.	Segni dinamici e d'espressione; forme e generi musicali.	Riconoscere la valenza espressiva dei brani eseguiti; esprimersi/comunicare attraverso la corretta esecuzione dei segni d'espressione; riconoscere l'espressività nelle esecuzioni degli altri.

Tabella 1

Alla disciplina curricolare il laboratorio ha fornito lo spazio fisico per la musica d'insieme anche in orario antimeridiano, una dotazione più ampia e varia di strumenti musicali rispetto a quelli previsti dall'Indirizzo musicale, strumenti per la registrazione. Soprattutto quando inteso non solo come luogo fisico, ma anche come spazio/tempo per l'innovazione metodologica, ha stimolato l'attitudine alla progettazione di percorsi significativi, alla ricerca, allo sviluppo della creatività e della operatività, alla valorizzazione della dimensione emotiva e della relazione interpersonale, alla collaborazione costruttiva per la realizzazione di compiti concreti: in sintesi, al metodo laboratoriale.

D'altra parte, anche le indicazioni contenute nei programmi allegati al D.M. 201/99 (attuativo dell'art. 11 della L. 124/99) di riconduzione a ordinamento dei corsi a indirizzo musicali, sottolineano l'importanza della musica d'insieme come strumento metodologico privilegiato, la dimensione creativa e improvvisativa della pratica strumentale, la necessità di un'integrazione interdisciplinare<sup>4</sup>.

Certo i Laboratori musicali godono di una maggiore libertà ed elasticità, soprattutto con riguardo alla scelta degli strumenti, all'organizzazione di percorsi di continuità e di altre iniziative tra reti di scuole in orizzontale e in verticale, alla definizione dei tempi e degli stessi obiettivi di apprendimento, oltre che per la possibilità di estendere l'offerta a un territorio più ampio e a un'utenza più varia. Unica però dovrebbe essere l'impostazione didattica, per non riproporre

la consueta separazione tra un percorso fortemente professionalizzante e attività facoltative aperte a tutti: ricreative, piacevoli, ma sostanzialmente inutili.

#### Laboratorio e curricolo

Il confronto e l'integrazione tra discipline curricolari e attività laboratoriali è stato favorito nella nostra scuola dapprima dall'adozione della flessibilità oraria, con riduzione delle ore di tutte le discipline a 50 minuti e utilizzazione della quota residua per attività laboratoriali a classi aperte; in seguito, con l'entrata in vigore della Riforma, dall'introduzione per le classi a indirizzo musicale di un'ora di Musica d'insieme nella quota facoltativa/opzionale, oltre alle due ore di Strumento e Teoria e lettura, e a un'ulteriore ora di attività aggiuntiva in orario antimeridiano, che costituiscono, nel complesso, il monte-ore dedicato all'attività musicale.

Si è trattato di individuare le possibilità di inserimento delle attività del Laboratorio musicale rese comunque possibili dalle attuali norme: in orario extracurricolare, come

<sup>4</sup> Non a caso il D.M. 201 e la C.M. 189 portano entrambi la data del 6 agosto 1999, come articolazioni di un unico programma «per la diffusione della musica come fattore educativo nel sistema scolastico». Cfr. anche la Nota ministeriale n. 158 del 25.09.98

<sup>5</sup> Cfr. art. 24 del DLgs. 226/2005.

ampliamento dell'offerta formativa della scuola; in orario curricolare, sia obbligatorio sia facoltativo/opzionale, per le attività laboratoriali «per gruppi di livello, di compito o elettivi»; cui andrebbero aggiunte «la realizzazione di specifici progetti educativi»<sup>5</sup> in collaborazione con conservatori e istituti musicali e la promozione di attività e insegnamenti a scelta dello studente in alcuni percorsi liceali. Il modello adottato ha prodotto un risultato concreto di integrazione dell'attività laboratoriale nel curriculum, con l'elaborazione di una mappa pluridisciplinare per il colloquio d'esame di terza media, incentrato sul progetto multiculturale *I colori della musica*. Ha comportato anche l'individuazione di criteri per la valutazione delle attività laboratoriali, considerato il loro apporto alla realizzazione degli obiettivi di apprendimento. Non per classificare a tutti i costi ed eventualmente selezionare, ma per recuperare la funzione della valutazione come insostituibile momento di verifica di una trasformazione effettivamente avvenuta nell'alunno, necessaria per calibrare gli interventi successivi, o come punto di arrivo di un processo al termine del quale si definiscono interessi e atteggiamenti, "competenze" certificabili e spendibili poi in altri contesti.

Dalle attività laboratoriali è emerso lo stimolo a una modalità di valutazione più attenta alla condivisione dei criteri all'interno del gruppo; alla valorizzazione del processo, alla riflessione e all'autovalutazione grazie anche all'utilizzo di strumenti di registrazione; alla valorizzazione degli aspetti emozionali implicati nelle esecuzioni; alla realizzazione di compiti complessi e significativi, autentici e non simulati, come un concerto o la produzione di un CD.

### Conclusioni

Un'indicazione mi sembra di poter trarre dall'esperienza maturata: vincoli e risorse di un contesto specifico hanno contribuito a determinare un'identità del Laboratorio musicale come luogo per la ricerca e la promozione di attività che sappiano confrontarsi con l'attività curricolare, integrandola e magari proponendosi come modello.

## Suggerimenti sonori nella poesia dell'altrove

di Maria Concetta Barone

Il Laboratorio musicale del Liceo Scientifico "Romita" di Campobasso si caratterizza, in tutti i progetti realizzati in questi anni, per un'attenzione particolare al suono della parola e del verso poetico, sia nella rielaborazione e drammatizzazione in lingua di testi molisani di tradizione orale (per esempio la fiaba *L'augiello grifone*, realizzata in sinergia con gli utenti del centro diurno di una Asl locale, oltre che con percussionisti e danzatori di musica popolare), come pure nella valorizzazione musicale della metrica latina. Il resoconto che segue, relativo a una delle iniziative del laboratorio, è esemplare proprio di questa prospettiva.

Una classe di terza liceo è stata coinvolta, sia in ambito

curricolare che in sede laboratoriale, nella preparazione di un percorso di ricerca sul *planctus*, genere letterario arcaico e suggestivo, ancora presente in stratificazioni tradizionali e canti (*repute*) praticati fino agli anni Sessanta nella nostra regione e nell'intero Sud d'Italia.

Motivo ispiratore è stata la lauda drammatica di Jacopone da Todi *Donna de Paradiso*, comunemente nota come il *Pianto della Madonna*, che i ragazzi hanno "tradotto" e recitato nei loro dialetti di appartenenza (almeno otto o nove); in tale occasione è stato interessante registrare che alcune aree semantiche dialettali relative al compianto funebre richiama antiche espressioni rintracciabili nel latino classico. Siamo risaliti quindi a Catullo, al giocoso *Lugete o Veneres Cupidinesque, Carme III del Canzoniere*, noto come *l'Epicedio del passero*. Si tratta, dunque, del compianto funebre per l'uccellino morto di Lesbia. Il metro classico è l'endecasillabo falecio.

Il lavoro, portato avanti dall'insegnante di latino, ha visto una prima parte connotata da una ricerca strettamente tecnica, che si è occupata:

- dello studio ritmico di ciascun verso;
- della lettura scientifica, individuale e corale, dei versi;
- della traduzione ragionata delle unità concettuali;
- della ricerca-individuazione dei campi semantici;
- della ipotesi e formulazione di piani interpretativi (questi ultimi individuati attraverso aggettivi o termini tecnici che riuscissero a connotare le atmosfere del testo);
- della invenzione ("*inventio*" nel vero senso della parola) della frase musicale che diventa, alla conclusione di questo processo, un oggetto sonoro a cui ci si affeziona con naturalezza, finché non si trasforma in espressione e canto.

Il lavoro è tutto giocato sulle intuizioni individuali e collettive e sulle riflessioni retoriche intorno al significante: ambiti onomatopeici, aree ossimoriche, sonorità ed evocazioni delle consonanti e delle aperture o chiusure vocaliche.

Si compie così un percorso molto complesso che coinvolge i luoghi della parola (*semeion*), i luoghi della frase, i luoghi della mente. Si attua la percezione contemporanea e multipla degli eventi (in particolare, quelli letterari e poetici); i ragazzi elaborano immediatamente e con estrema naturalezza processi che al di fuori del godimento collettivo sarebbero astratti, impercipienti, puramente scolastici e didascalici nel senso deteriorato del termine. In effetti, quando i significati sembrano scivolare e sparire sotto la scorza dei significanti, è il suono che attraverso la porta delle parole penetra con naturalezza gioiosa e svela ciò che sembrava nascosto. La poesia e la musica hanno, dunque, una funzione del tutto particolare: investigare nel *kaos*, nel "labirinto", alla ricerca di possibili barlumi di significato verso forme di comunicazioni possibili.

Gli incontri in laboratorio musicale col maestro di musica e l'insegnante di latino sono riusciti a creare un sistema aperto e creativo in cui un gruppo, già avviato alla pratica ermeneutica dei testi, induce altri alla partecipazione e alla costruzione di una elaborazione sonora degli stessi, finché ognuno abbia la consapevolezza di essere centro di un sistema in grado di creare forme ed evoluzioni vocali.

Si indaga così sulle segmentazioni dei versi del *Carme III* di Catullo<sup>1</sup> sperimentando riflessioni retoriche nell'ambito dei significanti e dei significati possibili:

- vv. 1-2: esortazione ritmica al pianto; rituale, solenne;
- vv. 3-4: registro narrativo-elegiaco;
- v. 5: asseverativo-indispettito;
- vv. 6-10: intimo, quasi familiare; mimetico-onomatopeico;
- vv. 11-12: in catabasi; registro meditativo; sonorità oscure;
- vv. 13-14: imprecazione contro le «malae tenebrae»; rituale, solenne; maledizione ritmata fino al rallentato del «devoratis» (da scandire la «o» e la «a» in apertura fino alla vocale «i» che chiude, sigillandola, la discesa agli Inferi);
- v. 15: registro tenero-capriccioso-familiare;
- v. 16: compianto urlato a mezza voce, *threnos*; consonanze con il *repute*;
- vv. 17-18: improvviso cambio di umore, tono quasi indispettito; modalità di esecuzione compatta, “contemporanea”.

Il direttore del coro usa le intenzioni degli studenti-cantori e le elabora durante la direzione “drammatica”.

### Studio fonosimbolico del Carme III

Scegliamo una modalità ritmica binaria in cui inscrivere frasi musicali di diverso respiro:

- vv. 1-2: esortazione ritmica al pianto. Modalità gregoriana. Tono solenne. In ossimoro si esegue il registro giocoso/funereo. Il distico viene ripetuto in due registri (alto/basso). Il canto è una melopea continua ispirata a melodie gregoriane.
- vv. 3-5: tono elegiaco narrativo, lento, ritmo ternario. Si individuano le unità melodiche in anabasi («passer mortuus est meae puellae»); le modalità dissonanti si traducono in un ritmo più cadenzato («passer deliciae meae puellae»).
- vv. 6-10: a partire dal sesto verso inizia una struttura a canone. La ripetizione dei frammenti di verso sottolinea il registro evocativo-narrativo che racconta le imprese del passero, il suo valore; il micro racconto si fa convenzione retorica e quello che è cronaca-biografia diventa *epos*. Questi versi si avvicinano alla narrazione che delle imprese del morto fa il nostro compianto funebre, il *repute*, appunto.

È ormai chiaro per noi il metodo di lavoro, nato dalla stessa pratica di questo “recitar cantando”: ogni episodio (metrico-narrativo-fonosimbolico-musicale) sarà un modulo di studio a sé, una sorta di scansione in sequenze del testo, tutte ampiamente studiate, descritte, interpretate, eseguite in concerto.

La classe diventa gruppo di giovani ermenenti alla ricerca delle possibili modalità espressive.

A proposito dei vv. 6-10, quasi una lirica nella lirica, i ragazzi hanno individuato movenze e ritmi di danza tipici della ballata medicea quattrocentesca: l'evocazione del canto carnascialesco nascerebbe dalle atmosfere luminose, fortemente onomatopeiche, dinamiche dei cinque versi,

evocativi di raffinati quadretti di genere. Il *lusus*, il gioco del passerotto in grembo a Lesbia, è un espediente poetico per rielaborare la sofferenza d'amore; analogamente, nel caso del *repute*, il ricordare la vita del defunto, da parte della lamentatrice, è un modo per rielaborare un vero lutto. Ancora a proposito dei vv. 6-10, questi sono in climax ascendente (anabasi); l'interpretazione si fa, dunque, gioiosa. L'ultimo verso è omofono sull'onomatopeico «pipiabat». Un particolare accento-legatura è posto al v. 7 «ipsa tam bene quam puella matrem», a proposito dei due termini «puella/matrem», parole di facile fruizione dal punto di vista dei significati immediati: è, infatti, interessante l'accento ritmico a fine verso sull'ossimoro creato dalle bellissime due parole omoritmiche e omofone a livello vocalico («puella matrem» con chiasmo della «e» - «a»). Dopo il verso 10 è necessaria una pausa per dare inizio al percorso metrico-sonoro in climax discendente (catabasi): iniziano i versi dell'«iter tenebricosum», il viaggio senza ritorno verso le tenebre.

### Un canto funebre del Molise

Il percorso didattico è stato poi caratterizzato dallo studio del *repute* molisano registrato a Fossalto (CB) dall'antropologo Eugenio Cirese<sup>2</sup>. Il *repute*, eseguito quando il morto era ancora in casa, durante i funerali o anche in occasione della morte di emigrati deceduti all'estero, è un canto melodicamente cadenzato; si accompagnava a gesti rituali, come lacerarsi gli abiti, strapparsi i capelli, ondeggiare ritmicamente, interrotto da grida e singhiozzi. Il *repute* non ha una organizzazione metrica vera e propria: nel Molise si può incontrare l'endecasillabo, il settenario, frammenti di quartina e rime assonanzate; ma è la strofa, cioè una frase concettualmente compiuta, che di solito coincide con la frase melodica.

Il lamento funebre, come genere, non ha vita autonoma rispetto all'azione drammatica di cui è parte integrante; perciò, una sua riproposizione in chiave didattica si può concepire usando per esempio il canto in relazione alla realtà drammatica che va a rappresentare: si tratta, infatti, di un canto registrato dalla viva voce di gente reale in un momento drammaticamente reale. Il lavoro non deve, dunque, risultare dissacratorio o semplicemente emulativo-mimetico (non avrebbe senso), ma per esempio, commemorativo: si può attualizzarne la drammaticità con riferimenti alle vicende del conflitto iracheno (su proposta dei ragazzi) che offrono quotidianamente immagini mediatiche disperate e luttuose. Si può lavorare anche sullo studio dei ritmi, sulla loro analisi metrica e contemporaneamente sulla decodifica dei segni minimi (consonanze, dissonanze e vocali), della rappresentazione formale e contenutistica del dolore o di altro (narrazione, per esempio, di azioni riguardanti la vita del defunto, le sue relazioni, le sue attività in genere riferite al mondo contadino ormai scomparso).

### Lo studio in laboratorio musicale

Entriamo dalla “porta” delle parole. I ragazzi recitano gli endecasillabi tronchi, i settenari piani di cui si compongono alcuni versi. Ad esempio: «E còme vuglie fà senza de tè»

(endecasillabo tronco) // «Pascàle mine mamma» (settenario piano).

Dallo studio dell'intera melopea ci si accorge, comunque, che non si può parlare di versi nel senso comune del termine, ma di unità o frasi logico-melodiche, che si compongono di un numero variabile di sillabe, pur conservando un andamento ritmico costante. Si studia così la struttura del canto, riconoscendo la frequenza di cadenze parossitone; il ritmo è binario (ritmo trocaico) e suggerisce bene l'oscillazione ritmica del busto delle "chiagnose" o "lamentatrici" e conduce gli esecutori a una concentrazione particolare ("sognante", come la definisce Ernesto De Martino), che caratterizza la presenza del rituale del pianto.

Segue uno studio particolareggiato dell'intera melopea-canto drammatico, verso per verso.

Per esempio:

- v. 5: doloroso;
- v. 7: declamato, urlato, sempre su ritmo binario; lungo studio fonetico sul verso; elettronicamente si potrà separare la prima parte del verso dalla seconda o le sonorità percussive (consonanti) dalle sonorità melodiche (vocali);
- v. 8: molto saltellato; numerose variazioni d'intensità («marite», «mine», «bille», «mamma»);
- v. 9: ritmo fortemente dispari, da sistemare melodicamente insieme.

Nello studio dei suoni si possono sperimentare:

- a) l'eliminazione delle vocali;
- b) l'amplificazione delle consonanti;
- c) la rappresentazione del dolore attraverso l'urlato;
- d) la sottolineatura di consonanti percussive e rotanti («spranza méia», «Criste»);
- e) il ritorno al sussurrato («che me scì fatte mone») mediante l'appoggio sulle vocali.

Le cadenze parossitone del canto funebre creano naturalmente una base ritmica asimmetrica; è la porta delle parole che fa entrare con estrema facilità nelle asimmetrie ritmiche antiche.

Si viene a creare dalla lettura ermeneutica del *planctus* un oggetto sonoro al quale gradualmente ci si affeziona, finché il canto stesso non diventa espressione di un'idea, in questo caso la rievocazione in chiave epica (epos = imprese cantate intorno al corpo del defunto, come dai vasi attici in pittura rossa e in pittura nera) della vita del defunto, dei suoi rapporti familiari e sociali, del suo "esserci stato". A proposito del ritornello «Pascale mine mamma», abbiamo pensato a una giaculatoria, all'andamento ripetitivo della litania liturgica. Le sonorità ricercate sono concentrate sulle consonanti, ben articolate, con colori scuri e punte altissime (ictus).

### Altre attività

Lo studio di *Luna puella pallidula* (Andrea Zanzotto) e di *Regina Reginella* (gioco di strada molisano)<sup>3</sup> si è ispirato alle modalità esecutive del sistema aleatorio; entrare in questa modalità è stata una esperienza particolarmente formativa per i ragazzi, per una serie di motivi.

- È necessario essere in sintonia, in concentrazione assoluta.

- Il brano è percepibile come un fascio di luce all'interno del quale l'aleatorio è dato da quello che il gruppo sente.
- Si vanno assestando parabole temporali che dipendono dalle energie personali e dal tempo in cui si riesce a tenere in tensione la parola-chiave sul diaframma.
- Si tratta di uno sforzo di percezione sul testo e sul gruppo. È un flusso continuo di energia senza cesura né sbalzi; le energie di diversa intensità si compensano e si annullano: il sistema aleatorio è anzitutto un ascoltarsi-rincorrersi per confluire.
- Interessante è il senso della ripetizione duplice dei suoni (effetto ottenuto anche con ausili elettronici): per esempio, nella poesia questa potrebbe essere una delle vie sonore per rendere l'antitesi, l'anafora, la contrapposizione chiasmica di nomi, aggettivi e verbi, il climax e l'anticlimax, l'endiadi, gli ossimori. Il senso della ripetizione duplice dei suoni è quello di creare tra le due emissioni una sorta di canale-valvola per ammortizzare l'energia del gruppo, energia che scivolerà libera e liberata.

L'obiettivo minimo di questo lavoro è l'esecuzione del brano a canone classico; l'obiettivo massimo è qualcosa di più ambizioso dal punto di vista didattico: la gioia distillata fino alla dissonanza consapevole.

1 Lugete o Veneres Cupininesque / et quantum est hominum venustiorum. / Passer mortuus est meae puellae, / passer, deliciae meae puellae, / quem plus illa oculis suis amabat. / Nam mellitus erat suamque norat, / ipsam tam bene quam puella matrem, / nec sese a gremio illius movebat, / sed circumsilienis modo huc modo illuc / ad solam dominam usque pipiabat. / Qui nunc it per iter tenebricosum / Illuc, unde negant redire quemquam. / At vobis male sit, malae tenebrae / Orci, quae omnia bella devoratis: / tam bellum mihi passerem abstulistis. / O factum male, o mis elle passer! / Tua nunc opera meae puellae / Flendo turgiduli rubent ocelli.

CATULLO, *Liber - Carmen III*.

2 Oh Pascale mine mamma. / E come vuglie fa senza de te, ru compagnone mine mamma / E t'arecurd quandi iavam'a zappàne tutte e du, Pascale mine mamma. / E mo com'èia fa i' sule come a nu cacciune, Pascale / Oh ca mi scì lassate chi na croce 'n culle, Pascale mine mamma, Pascale mine / Pensa tu pe chilli picciuncille che m'è lassate, figlie mine mamma / Uei spranza méia, Criste, che me scì fatte mone. / E come èia fa senza de te, marite mine bille mamma. / E pòrtame nu cunsiglie dent'a lu suonne, Pascale mine mamma.

*La moglie per il marito*. Registrato dalla voce di Rosina Sollazzo, Fossalto (CB).

3 Luna puella pallidula, / Luna flora eremitica, / Luna unica selenita, / distonia vita traviata, / atonia vita evitata, / mataia, matta morula, / vampirisma, paralisi, / glabro latte, polarizzato zucchero, / peste innocente, patrona inclemente, / protovergine, alfa privativo, / degravitante sughero, / pomo e potenza della polvere, / phiala e coscienza delle tenebre, / geysir, fase, cariocinesi, / Luna neve nevissima novissima, / Luna glacies-glaciei / Luna medulla cordis mei, / Vertigine / Per secanti e tangenti fuggitiva. / La mole della mia fatica / Già da me sgombri / La mia sostanza sgombri / A me cresci a me vieni a te vengo.

ANDREA ZANZOTTO, in *IX Ecloghe*, 1962.

*Regina reginella* / quanti passi mi darai, / per andare al tuo castello, / con la fede e con l'anello, / con la punta del coltello? / Gioco di strada molisano, diffuso in tutto il Mediterraneo.

# Circolo Circassiano

## [Inghilterra]



Posizione di partenza: cerchio di coppie con fronte al centro, braccia lungo il corpo, i cavalieri sostengono le mani Parte A

- 1 Verso il centro con dx, sx, dx, pausa
- 2 Si torna con sx, dx, sx, pausa
- 3-4 Ripetere misure 1 e 2.

1-2 Le dame ripetono misura 1-2 mentre i cavalieri battono le mani

3-5 i cavalieri eseguono i passi di misura 1, fanno un mezzo-giro sulla loro spalla sx e si dirigono verso la dama alla loro sx mentre le dame restano al loro posto e battono il tempo con le mani.

Parte B

6-9 Swing: le braccia dx si appoggiano sulle spalle dx del partner e le sx si incrociano sotto, i piedi dx sono vicini e si eseguono i giri sul posto spingendosi con il piede sx dietro.

6-10 Promenade: i cavalieri lasciano la mano dx della loro dama ma tengono la loro mano dx a livello della vita della dama, il braccio sx è lungo il corpo. Le dame tengono la mano sx sulla spalla del cavaliere e il braccio dx lungo il corpo.

Il cavaliere si posiziona lateralmente a sx della sua dama, per cui le coppie tornano a guardare in senso antiorario, i cavalieri sono ancora all'interno del cerchio e le dame all'esterno; eseguono così 7 passi composti partendo con dx, con l'ottavo passo composto il cavaliere si ferma, la coppia fa un quarto di giro per formare nuovamente il cerchio. Ripresa della parte A

Nota: il cavaliere ha preso la dama che si trovava alla sua sx nel cerchio iniziale per lasciarla alla sua dx nel nuovo cerchio. C'è dunque un cambiamento di cavaliere ad ogni ciclo della danza.

La stessa danza la si può trovare in Bretagna (Francia) con piccole varianti coreografiche legate alla tipicità della danza bretone, ad esempio la partenza con il piede sx e le braccia che oscillano sempre dal dietro all'avanti nella parte A.

La difficoltà che spesso si incontra nel presentare le danze agli alunni, in particolare della scuola secondaria, è far dare la mano a maschi e femmine. In questa danza non c'è neanche bisogno di preoccuparsi di formare coppie maschio-femmina fin dall'inizio perché pur partendo da un cerchio formato da maschi da una parte e femmine dall'altra, si arriva prima o poi a fare coppie miste. Il cambio inoltre è molto rapido per cui i ragazzi si abituano gradualmente a dar la mano a compagni di sesso opposto. In una prima fase è sufficiente numerare gli alunni con 1 e 2 semplicemente per stabilire i ruoli.

### Lo swing

Passo tipico di molte danze internazionali, presenta caratteristiche diverse nelle prese delle braccia a seconda del Paese di provenienza. È molto bello se fatto veloce ma piuttosto difficile, per cui è opportuno utilizzare una gradualità nella sua proposta. Inizialmente (tenendolo come passo stabile nella scuola primaria) si può partire da una semplice presa "a braccetto" di dx con dx e girare sul posto in senso orario. Successivamente si possono mettere le coppie frontali, ci si prende mano dx con dx e sx con sx incrociate, le braccia sono tese e si gira in senso orario tenendo perlopiù il peso sul piede dx dandosi la spinta con il sx. Quindi si può passare allo swing spiegato nella descrittiva dei passi.



### Strumenti ritmici

Far inventare l'accompagnamento ritmico ai ragazzi partendo dalle cellule ritmiche che si ritrovano nella melodia 1 o 2. È importante non creare un sottofondo troppo carico, ma giocare sui vuoti e sulla varietà timbrica. Provare la differenza fra una presenza di pause sulla seconda e quarta pulsazione oppure sulla prima e terza. Provare anche l'effetto dell'accentazione del solo levare.

### Strumenti melodici

Come spesso succede in molta musica popolare, questa melodia del Circolo è costruita su un'unica scala, di *sol maggiore* e sul classico giro armonico II min, V, I. Ben si presta, quindi, ad attività di improvvisazione e composizione a diversi livelli. Vediamone alcuni. Utilizzando uno strumento melodico (buono anche uno strumento a piastre) improvvisare delle variazioni solo ritmiche sulle note della melodia 2, oppure della parte del glockenspiel, alternate a quelle originali. Lasciando progressivamente più libertà si può lavorare su frammenti di scala di *sol*, inizialmente senza preoccuparsi troppo della struttura armonica. Un passo ulteriore,

magari fatto a tavolino con un intento compositivo più ragionato, può essere quello di intrecciare il precedente lavoro di improvvisazione sulla scala con una attenzione al cambio degli accordi e quindi all'appoggio su determinate note al variare dell'armonia. Una breve osservazione della partitura proposta può essere di grande aiuto pratico.

### Proposta esecutiva

Introduzione: una misura (la melodia parte sul quarto tempo).

Prima volta: mel. 1, basso, piano, sonagli sul 2° e 4° tempo.

Seconda volta: mel. 1 e 2, glockenspiel, basso, piano, sonagli.

Terza volta: mel. 1 e 2, glockenspiel, xilofono, piano, nella parte B si toglie la mel. 1 ed entra la chitarra, tamburello nel 1° tempo e legnetti nel 3°.

Quarta volta: mel. 1 e 2, piastre e chitarra.

Quinta volta: tutti.

Il brano può essere arricchito da altre percussioni in base alla sensibilità dell'insegnante.

Alla fine sarebbe opportuno far eseguire un accordo di *sol maggiore* come inchino.

The musical score is presented in two systems, A and B, with six staves each. System A (measures 1-6) includes Melodia 1, Melodia 2, Glockenspiel, Xilofono, Basso, and Piano. System B (measures 7-12) includes Mel. 1, Mel. 2, Glk., Xil., Bas., and Pno. The score features various rhythmic patterns and chord changes, with first and second endings marked. Chords are indicated above the staves: Sol, La m7, Re, Sol, La m7, Re 7, Sol, La m7, Re 7, Sol.

## Confronti e ricerche sui saperi musicali

di Maurizio Della Casa

Con l'uscita del quinto volume, dedicato all'"unità" della musica, si conclude l'ambiziosa impresa della *Enciclopedia della Musica* Einaudi, iniziata nel 2001 con la pubblicazione del volume sul Novecento. Nel recensire questo primo tomo (vedi "Musica Domani", n. 124), rilevavo la novità di un'opera che dispiega un'idea di musica e di enciclopedia fortemente innovativa, e si apre a una pluralità di discipline e di approcci metodologici: rinuncia così a proporsi come un ennesimo strumento di consultazione, ma si offre come una variegata mappa tematica che affronta, nelle sue diverse sezioni, le molteplici domande che attraversano l'universo musicale. Non si trovano qui, pertanto, articoli dedicati specificamente a Bach, Mozart o Monteverdi, e neppure ricognizioni sistematiche dei diversi generi nelle varie epoche (l'opera, la sinfonia, la musica da camera), ma una serie di spaccati attorno a temi e questioni che scaturiscono da un ampio ventaglio di prospettive d'indagine così come dalla molteplicità delle realtà musicali che richiedono oggi di essere considerate.

D'altra parte, per il direttore Jean-Jacques Nattiez e i suoi collaboratori Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni, solo un'impostazione del genere poteva dar conto in modo non riduttivo di un universo sempre più complesso, che negli ultimi decenni ha esteso progressivamente i propri orizzonti sia sul piano degli approcci comprensivi che su quello degli oggetti e delle esperienze promosse a musica. Ad accelerare la moltiplicazione dei punti di vista è stata l'entrata in scena di nuove discipline da cui si sono presi a prestito concetti e strumenti (sociologia, antropologia, linguistica, semiologia, psicologia, neuroscienze, ecc.), nonché l'emergere, in ciascuna disciplina chiamata in causa, di tendenze differenziate e talora conflittuali. Basti pen-

sare alle diverse angolazioni di lettura che derivano dal paradigma filosofico di riferimento (dal marxismo allo strutturalismo, dalla fenomenologia al decostruzionismo), o al ventaglio di orientamenti che si manifestano nella storia della musica, a seconda dei modelli di ricostruzione storiografica assunti. Parallelamente, è andato aumentando in modo esponenziale il numero delle realtà di cui il sapere musicale si occupa: oltre alla musica colta occidentale, le diverse tradizioni di musica orale, le avanguardie, il mondo della cosiddetta musica "popolar", le musiche "funzionali" (cinema, pubblicità, internet). Ma anche, al di là o attraverso le manifestazioni sonore, tutto ciò che si collega al musicale: categorie professionali (compositori, interpreti, critici), istituzioni (società filarmoniche, teatri, scuole), oggetti specifici (strumenti, partiture, dischi), nonché comportamenti, immagini e sentimenti che contribuiscono alla costruzione, in una certa epoca e cultura, del fatto musicale complessivo.

Ci troviamo di fronte, pertanto, a un'opera di grande impegno e di vaste proporzioni, che riunisce una somma di conoscenze musicali senza precedenti e che apre una fitta rete di percorsi, in più di un caso inediti, nell'intricato universo della musica. Caratteristiche come queste richiedevano, ovviamente, un adeguato supporto quantitativo, che si può riassumere nelle cifre evidenziate dalla presentazione editoriale dell'opera: 230 saggi a firma di 185 collaboratori appartenenti a 19 paesi diversi, per 6000 pagine complessive e col corredo di 250 tavole fuori testo.

Impossibile, ovviamente, entrare nel merito di tanti contributi, di cui non si può che rilevare – in linea generale – la qualità scientifica che si accompagna quasi sempre a un'esposizione sobria e accessibile anche al non specialista. Da sottolineare, inoltre, l'utilità delle bibliografie che corredano ogni contributo, nonché degli apparati comparativi e cronologici del tomo conclusivo. Non potendo passare in rassegna i singoli scritti, mi limiterò a tracciare un sintetico excursus dei cinque volumi, così da dare un'idea, anche se essenziale e approssimata, degli obiettivi che li sottendono e dei contenuti che vi sono trattati.

Il primo volume, già recensito, come si è detto, su questa rivista, è dedicato al *Novecento*, un secolo che ha visto l'emergere di novità e sconvolgimenti tanto profondi da costringerci a ripensare, a partire da qui, le vicende della musica nel loro insieme, ivi compresa la loro evoluzione nel tempo. In una sessantina di saggi si indaga l'intreccio delle esperienze, delle ricerche, dei repertori che hanno segnato nel corso del secolo lo sviluppo sia della musica cosiddetta "seria", sia di quella di intrattenimento, con l'apertura dunque verso repertori e forme di consumo musicale sin qui ignorati o marginalizzati dalla ricerca musicologica. *Il sapere musicale* è il tema messo a fuoco nel secondo volume, ove l'espressione "sapere musicale", come avverte Nattiez nella presentazione, va intesa sia come ciò che sappiamo della musica e dei musicisti (a ciò sono dedicate le prime tre parti dell'opera), sia come impiego che si fa della conoscenza della musica per trasmetterla, renderla viva e interpretarla (ed è questo l'oggetto delle due ultime parti). Un sapere, in ogni caso, che è variegato e problematico,



dal momento che il fatto musicale viene accostato e osservato attraverso una pluralità di punti di vista disciplinari. Se si tiene conto poi, come si rilevava più sopra, che il concetto stesso di musica cambia con il tempo ed è in diretto rapporto con i mutamenti sociali, politici e culturali, si arriva all'idea che il sapere musicale è un poliedro dalle sfaccettature innumerevoli. Di queste sfaccettature il volume intende rendere conto, non tanto però attraverso rassegne di discipline che ne illustrino ramificazioni e sviluppi storici, quanto mediante interventi, su ciascun tema, di singoli, e perciò orientati, punti di vista.

Il volume si articola in sei parti, dedicate rispettivamente al materiale musicale (suono, melodia, ritmo, scale, armonia, timbro), alla relazione della musica col corpo e lo spirito (aspetti neurologici, processi cognitivi, musica e inconscio), al musicista (predisposizione alla musica, innatismo, professionisti e dilettanti), alla conoscenza specialistica del fatto musicale (teorie musicologiche, storia della musica, ermeneutica), alla pedagogia della musica (di cui si dirà più sotto, per l'interesse particolare che l'argomento può rivestire per i lettori di questa rivista), all'uso della conoscenza nell'interpretazione (biblioteche musicali, edizioni critiche, esecuzione della musica antica). In ciascuna parte si cerca di tracciare una panoramica dei diversi e possibili approcci a una faccia del poliedro, con l'introduzione, anche, di aspetti e dimensioni di cui assai difficilmente si trova traccia in altre pubblicazioni. Ad esempio, l'analisi del concetto di tessitura nella parte prima; il rapporto fra musica e malattia e fra musica e gola nella parte seconda; la musica degli animali nella parte terza; la musicologia e il nazismo (esempio limite dell'ideologizzazione cui può essere piegata la musicologia) e il ruolo dell'identità sessuale nelle attività musicali (nell'orizzonte dei *gender studies* tanto fiorenti nel mondo anglosassone) nella parte quarta.

Il terzo volume (*Musica e culture*) ha per soggetto le musiche del mondo: un viaggio nella varietà delle esperienze, delle pratiche e delle tradizioni che sempre più, nel mondo globalizzato in cui viviamo, attraversano e contaminano il nostro quotidiano musicale, rivelando la ricchezza delle loro dimensioni. Il percorso ha inizio «dalla storia delle musiche nei quattro angoli del pianeta che solitamente vengono considerate prive di storia», per proseguire, nelle parti successive dell'opera, con saggi di diversa caratura via via focalizzati sui rapporti fra la musica e la religione, la musica e la società, la musica e l'identità culturale delle svariate etnie extraeuropee (e non solo). Al termine, una sequenza di studi dedicati alla rete di significati in cui la musica viene a iscriversi nell'incrocio con la parola, la danza, il teatro.

Gli scenari della musica occidentale, nella sua trafila prenovocentesca, costituiscono l'oggetto del quarto volume (*Storia della musica europea*), che propone una sequenza di scritti intorno a temi e questioni che vanno dal canto gregoriano alla nascita dell'impressionismo. L'intento è quello di illuminare le zone critiche di un itinerario vario e complesso, che sarebbe illusorio pensare di affrontare da «un punto di vista fintamente oggettivo», centrando l'interesse su nomi e fatti isolati invece che sui nodi e gli intrecci

ci che si rivelano a uno sguardo prospettico e allargato. Ecco allora un ampio ventaglio di studi che spaziano nelle più diverse direzioni. Per citarne qualcuno, a esempio del taglio trasversale adottato: le tradizioni del canto liturgico nell'Europa occidentale; aria e recitativo: dalle origini all'Ottocento; la musica inglese dalla Riforma alla Restaurazione; la musica da camera da Haydn alla fine dell'Ottocento; il suono orchestrale da Monteverdi a Ravel; massoneria, esoterismo e altri luoghi segreti della musica dei secoli XVII-XIX; la figura del virtuoso da Tartini e Bach a Paganini e Liszt.

A conclusione di un cammino che ha messo a nudo l'intricata complessità dell'universo musicale, nella molteplicità delle sue regioni, il quinto e ultimo volume (*L'unità della musica*) raccoglie le fila della lunga e vertiginosa esplorazione, cercando i legami, le connessioni profonde, le convergenze che si celano dietro la varietà e le differenze. Più precisamente, come è detto nella prefazione, ci si interroga qui su cosa significhi per la musica essere un linguaggio universale. Una domanda che attraversa i saggi, come sempre numerosi, che si susseguono nel volume e a cui si risponde mostrando come da sempre le diverse culture musicali – dall'oriente all'occidente, dal sud al nord, dal jazz alla musica contemporanea – abbiano fra loro intensamente comunicato. Incrocio, globalizzazione, confronto, universali, influenza, contaminazione, trapianto sono le parole chiave che, in modo esplicito e implicito, segnano la fisionomia di quest'ultima tappa di un viaggio che, dopo tante ricognizioni e incursioni nei più vari luoghi del musicale, guarda a possibili sintesi. Da segnalare che al termine del volume viene offerto uno studio comparato delle tecniche vocali, degli strumenti e degli insiemi musicali, delle scale e dei modi, dei ritmi e dei metri.

Si è detto più sopra che alla pedagogia della musica è dedicata una sezione specifica del secondo volume dell'enciclopedia, che può rivestire un interesse particolare per i lettori di questa rivista. Pare opportuno, perciò, darne conto almeno per sommi capi. Partendo dalla rilevazione di un dato che non può non colpire, a un primo sguardo, il lettore: a parte il saggio iniziale di Claude Dauphin, tutti i contributi sono di studiose (al femminile) italiane, il che rappresenta un fatto inconsueto nell'economia di un'opera che ha fatto dell'incontro internazionale delle voci una delle sue cifre distintive.

Al «metodo attivo» che trova applicazione nell'educazione musicale nel ventennio fra le due guerre è dedicato il saggio iniziale di Claude Dauphin. Musicisti come Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Martenot, come è ben noto, ribaltano gli approcci didattici tradizionali mettendo al centro dell'insegnamento musicale il bambino, la sua esperienza sensitiva e motoria, i suoi interessi. Di tutto ciò Dauphin traccia un essenziale rendiconto, soffermandosi anche, nell'ultimo paragrafo, su quel metodo strumentale di Suzuki che sarebbe limitativo valutare solo sul piano del successo spettacolare e commerciale che lo ha accompagnato.

Se autori come Dalcroze, Kodály o Orff restano punti di riferimento imprescindibili, la didattica musicale attuale – come avverte Rosalba Deriu nel saggio successivo (*Tendenze at-*

tuali della didattica nell'educazione musicale) – ne critica tuttavia il tecnicismo e l'uso pressoché esclusivo di un repertorio cristallizzato, che appare oggi lontano dalle esperienze musicali dei giovani. Di qui la ricerca di altre strade che tengano maggior conto dei bisogni dei soggetti, dei nuovi repertori, della funzione creativa insita in ogni linguaggio, delle "identità" musicali. Deriu illustra questi orientamenti della ricerca e della prassi didattica analizzandone le basi teoriche e discutendone gli effetti educativi.

La formazione musicale superiore in Europa e in Nord America è l'oggetto dell'indagine di Johannella Tafuri, che si propone di delineare un quadro comparativo generale

dei modelli formativi (teorici e pratici) adottati negli istituti superiori (vale a dire università e conservatori) del vecchio e del nuovo continente. Uno studio da cui emergono dati significativi (per esempio, l'ingresso del jazz e della popular music nei corsi di laurea di diversi paesi) nonché elementi su cui pare opportuno riflettere in vista di un ripensamento dell'attuale offerta formativa.

Gli ultimi due contributi discutono i problemi che gli educatori debbono affrontare in un'epoca in cui i media sono sempre più pervasivi e il multiculturalismo va profondamente modificando il tessuto sociale e culturale del mondo occidentale. Per quanto riguarda i media, vi è chi ritiene –

## RASSEGNA PEDAGOGICA

di Roberto Albarea

*L'officina di Vulcano. F.A.Re (Formazione in età adulta nelle regioni) Pratiche educative*, a cura di Cosimo Scaglioso, IRRE Toscana, Firenze 2005, pp. 550.

In questa "seconda puntata" della recensione di questo volume (un contributo di ricerca a tutto campo) si sintetizzeranno, come già annunciato nella Rassegna Pedagogica del n. 138 (in cui si è detto in ordine ai presupposti pedagogici e alla strutturazione della ricerca), le questioni valoriali e le pratiche messe in atto riguardanti la formazione in età adulta nei vari contesti regionali.

Si tratta di percorsi in cui la relazione interpersonale e educativa è prevalente e in cui scegliere una cornice di riferimento, per procedere in senso educativo, aiuta a costruire prassi non disgiunte da una scelta valoriale. Si tratta di una visione politica e di una visione pedagogica. Per cui, oltre che a competenze cognitive ci si appella a qualità affettive e soggettive: pazienza, perseveranza, precauzione, coraggio, immaginazione, empatia, dinamicità, ecc.

Alcuni esempi:

1. *Leadership*. La leadership positiva di qualsiasi lavoro di gruppo, esercita un coordinamento forte tra il senso di appartenenza a una struttura, un ambiente motivante e una soddisfazione/gratificazione personale e collettiva. È la metafora del "dono leggero" (Andrea Canevaro): chi più sa e ha potere lo esercita senza pesantezza e intromissione sviante, attraverso un riconoscimento continuo della positività dell'altro; un dono che non si impone, un aiuto pudico ed attento (ci si avvicina alla pedagogia non direttiva di Carl Rogers).

2. *Competenza*. La competenza si configura sempre come conoscenza contestualizzata; come sapere situato, ma allo stesso tempo essa è plurale nel senso che accoglie in sé tutte le variabili dell'educazione e testimonia un radicale mutamento nel modo di comprendere il rapporto tra pensiero e azione: essa costituisce il risultato di una interazione diacronicamente e sincronicamente sistemica tra soggetto, oggetto materiale, significati sociali impliciti ed espliciti, azioni di altri soggetti, *setting* ambientale, ecc. (p. 192). La competenza nasce dalla ricerca-azione; essa si configura come sapere agito; riprendendo John Dewey, la competenza indica quindi non solo la capacità di scegliere la migliore delle soluzioni possibili, ma anche la condizione per verificarne la validità, in base alle esigenze del contesto.

3. *Accoglienza*. L'accoglienza in quanto elemento regolativo dell'apprendimento/educazione permanente ha una sua articolazione (pubblicizzazione, presa di contatto, conoscenza, mappa di competenze, patto formativo), ma costituisce una tappa im-

portante dell'orientamento e ri-orientamento formativo, che si esplica attraverso lo sportello di ascolto, l'orientamento ai servizi e alle istituzioni del territorio, la cittadinanza *on-line*.

4. *Progettualità*. La progettualità (delle "buone" pratiche educative evidenziate nel volume) si caratterizza per la sua attenzione all'inclusione sociale, essa si esplica così in laboratori di esercizio della democrazia e della cittadinanza, in partenariati sociali e di sviluppo, che dovrebbero combattere disagio sociale, discriminazioni nel mercato del lavoro, ipovalutazione di sé, e contribuire ad una imprenditorialità sostenibile. La progettualità è una forma sociale, si manifesta come una idea di progetto, piuttosto che come progetto vero e proprio; così l'attenzione si sposta dal focus sui progetti (sistema chiuso) ai processi (sistema aperto): una cosa è "avere un progetto", da calare in una determinata situazione, un'altra è "fare un progetto", attraverso la ridefinizione democratica, la partecipazione dei soggetti coinvolti. Questo "fare" un progetto è educazione.

5. *Rete*. La rete si caratterizza per due fattori: la complessità (insieme di variabili e loro interazione) e la relazionalità. La rete delle interazioni sul territorio aventi peculiarità educativa (per adulti e non) si connette (p. 349) al bacino di utenza (PoF e progetti mirati), alle risorse socioculturali (associazionismo, no-profit, ecc.), al mercato del lavoro (piani di sviluppo, progetti locali, nazionali, transnazionali), all'orientamento e ai servizi per l'inserimento sociale ed occupazionale. Le reti relazionali e le reti di mediazione sono indispensabili per la gestione e lo sviluppo di progetti.

6. *Didattica*. Una unità di apprendimento, *Pensare la cittadinanza*, costituisce un esempio di percorso didattico multiprospettico. Si parte da un significato ampio di cittadinanza, intesa come cittadinanza attiva, passando dalle concezioni individualistiche di responsabilità a quelle collettive di co-responsabilità, non più legate a un territorio circoscritto in senso nazionale ma facendo leva su alcune responsabilità condivise. Moltiplicandosi i livelli in cui ogni persona dovrà gestire il proprio essere cittadino, emergono dimensioni quali la gestione del bene comune, le modalità della partecipazione, la dinamica inclusione/esclusione, la sostenibilità delle relazioni e delle situazioni. La finalità è quella di favorire una riflessione sui nuovi diritti di cittadinanza nel quadro dei mutamenti sociali in corso, quali il fenomeno migratorio, l'allargamento dell'Europa, e più generalmente la mobilità di persone, idee, investimenti, progetti.

In definitiva un testo da consultare più che da leggere: uno strumento per riflettere e informarsi, da cui trarre spunti e suggerimenti per iniziative focalizzanti il rapporto tra scuola e comunità, educazione e politica, didattica e apprendimento, inclusione ed esclusione, proposta e ascolto.

come riferisce Franca Ferrari – che la scuola debba agire come argine o sistema immunitario. A questa posizione si contrappongono coloro (nella cui schiera l'autrice si iscrive) che sostengono invece che occorra valorizzare, in ambito educativo, le conoscenze musicali offerte dai media. Si distinguono qui, peraltro, vari orientamenti o, come precisa Ferrari, diversi insegnanti-tipo: l'eclettico, che attinge i propri materiali dai luoghi storici e geografici più disparati; l'etnologo, secondo il quale il lavoro sulla musica dei media serve comunque a capire il mondo; il sim-patico, per il quale pop e rock sono canali privilegiati per dare spazio all'esperienza dei ragazzi, nell'ottica pedagogica della cooperazione educativa.

Quanto alla multiculturalità, Serena Facci sottolinea che essa è ormai parte costituente del panorama musicale contemporaneo, il che pone l'insegnante in una posizione obbligatoria: formare alla musica oggi, vuol dire formare alle musiche. Non sempre, però, le esperienze didattiche promosse in questa direzione risultano soddisfacenti, per la complessità dei problemi da affrontare, la varietà delle situazioni, la fluidità sostanziale del campo in cui si opera. L'autrice riferisce e confronta proposte ed esperienze condotte, negli ultimi anni, in vari paesi, concludendo con un invito a «un lavoro minuzioso di conoscenza delle diverse culture, in cui la musica sia la vera protagonista e non il motivo di contorno» (pp. 876-877).

Certo vi sono altre questioni, oltre a quelle affrontate nei saggi di questa sezione, che attraversano oggi il territorio (sin troppo) accidentato della pedagogia musicale: ma in un centinaio di pagine (a tanto assommano i cinque scritti) non si poteva fare di più. E d'altra parte l'obiettivo che ci si poneva, e che mi pare raggiunto, è quello di mostrare le nervature essenziali di questo dominio e di illuminarne selettivamente alcuni nodi che, per risultare oggi più centrali e dibattuti, possono costituire i punti d'avvio di una riflessione critica a più ampio raggio.

In conclusione, il musicista, l'insegnante, il lettore volenteroso troveranno in questa enciclopedia una grande mappa pluriramificata delle tipologie, delle pratiche, degli oggetti, degli attori, delle istituzioni e dei comportamenti che contribuiscono alla costruzione del variegato pianeta della musica, interpretati e descritti attraverso una molteplicità di punti di vista. Un pluralismo che è un antidoto al pericolo del riduzionismo, ossia dell'assunzione di un unico approccio alla comprensione e soluzione dei problemi. L'eccesso delle opzioni e la profusione delle prospettive, peraltro, può generare sconcerto, come riconosce il direttore dell'opera, nell'utente non adeguatamente attrezzato. Lo studente o il lettore non specialista, posti di fronte a una moltitudine di teorie e di metodologie concorrenti che non sono in grado di padroneggiare e di valutare, possono esserne travolti, smarrendo il senso e la direzione del proprio progetto di ricerca e di formazione. Di qui la necessità di una navigazione accorta, che sappia ritagliare di volta in volta, nell'intrico delle possibili rotte qui rappresentate, traiettorie mirate e controllabili. Tenendo sempre presente tuttavia che, se si guarda un fenomeno attraverso una delle sfaccettature di quel complicato poliedro che è oggi il

sapere musicale, altri paradigmi possono essere impiegati accanto o in sostituzione di quello prescelto. Che è uno dei leitmotiv profondi che scorrono sotto le seimila pagine di questa non convenzionale enciclopedia.

*Enciclopedia della Musica*, diretta da Jean-Jacques Nattiez con la collaborazione di Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni, Einaudi, Torino 2001-2005, 5 volumi  
Volume I, *Il Novecento*, 2001, pp. LXVIII-1333, Euro 77,47  
Volume II, *Il sapere musicale*, 2002, pp. XLIX-1156, Euro 85,00.

Volume III, *Musica e culture*, 2003, pp. XXIV-1032, Euro 85,00.

Volume IV, *Storia della musica europea*, 2004, pp. L-1150, Euro 85,00

Volume V, *L'unità della musica*, 2005, pp. XLIV-1246, Euro 95,00.

## Una nuova collana editoriale

di Luca Bertazzoni

Nasce dalla collaborazione della SIEM con la casa editrice Carocci una nuova iniziativa editoriale destinata a insegnanti e operatori musicali. Avviato un anno fa, il progetto prevede la pubblicazione di una serie di contributi sull'educazione musicale ospitati all'interno della collana "ScuolaFacendo" promossa dal marchio Carocci Faber.

È Giuseppe Grazioso, docente di Pedagogia musicale e figura di spicco della SIEM, a firmare il primo dei due testi d'esordio di questa promettente iniziativa culturale. Con *Suono, musica, movimento*, l'autore intende suggerire agli insegnanti di scuola primaria «spunti e percorsi per fare entrare da protagonista il movimento nei loro interventi didattici» (p. 16). Le numerose proposte spaziano con agilità dall'educazione dell'orecchio all'educazione ritmica fino alla didattica dell'ascolto musicale. Ogni attività è descritta in modo chiaro e sintetico e può essere realizzata in successione a quelle precedenti. A coronamento degli itinerari sono suggeriti due ampi percorsi didattici finalizzati a danzare insieme su musiche di Prokof'ev (*Troika* dalla suite sinfonica *Il luogotenente Kijé*) e di Čajkovskij (*Marcia* dal balletto *Lo Schiaccianoci*). Pur nel suo carattere essenzialmente operativo, questo tascabile non rinuncia a un rigoroso impianto concettuale di fondo che emerge qua e là con sintetiche e preziose indicazioni teoriche. Ad arricchire il testo contribuiscono le sezioni denominate *Musiche* (con suggerimenti per un repertorio di ascolto che spazia da Vivaldi ad Andrew Lloyd Webber) oltre che i documenti *on-line* scaricabili direttamente dal sito della casa editrice ([www.scuolafacendo.carocci.it](http://www.scuolafacendo.carocci.it)). Segnalati da un'icona all'interno del testo, i materiali disponibili in rete sono costituiti da schede d'approfondimento sugli argomenti trattati e da schemi utilizzabili nell'attività didattica.

Nel segno della continuità tematica si muove il secondo volumetto della collana. *Spaziare nella musica* è frutto dell'esperienza maturata dalle due autrici, Lucia Giovanna

Martini e Maria Michela Taddei, a contatto con il mondo dell'infanzia e della disabilità, e si propone come strumento di lavoro per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e dei primi due anni della scuola primaria. Il binomio musica/movimento informa l'intero percorso formativo, orientato a sviluppare nei bambini di età compresa fra i 3 e i 7 anni le capacità di orientamento, movimento e organizzazione all'interno dello spazio sonoro. Non a caso il principale riferimento metodologico esplicito delle autrici è quello a Jaques-Dalcroze e al suo approccio didattico che unisce suono e corporeità attraverso le comuni coordinate di spazio/tempo/energia. Con un'attenzione particolare alla gradualità delle proposte, i percorsi didattici sono tracciati mediante la tecnica dell'accostamento per opposizione (vicino/lontano, pesante/leggero ecc.) e si concludono con un capitolo che propone la realizzazione di alcune danze storiche e di tradizione (*Sajecarka, Farandola, Saltarello, Strepette*) scelte in base alle forme spaziali sulle quali sono strutturate (rispettivamente: cerchio, serpentina, a coppie, file). A integrare l'approccio multisensoriale del testo contribuisce infine la sua struttura multimediale: accanto ai documenti scaricabili on-line (tra i quali un brano musicale in formato mp3) è da segnalare il mini CD allegato contenente la musica suonata dal vivo proposta nei vari percorsi didattici.

GIUSEPPE GRAZIOSO, *Suono, musica, movimento*, Carocci Faber, Roma 2005, pp. 143, Euro 10,00.

LUCIA GIOVANNA MARTINI - MARIA MICHELA TADDEI, *Spaziare nella musica. Idee, percorsi, materiali*, Carocci Faber, Roma 2006, pp. 110, Euro 11,50.

## Giovanna Marini e l'arte del rispetto

di Serena Facci

Giovanna Marini è un personaggio complesso che ha fatto della sua esperienza artistica un luogo in cui porsi e porci costantemente miriadi di domande sulla realtà in cui viviamo.

Assistendo ai suoi spettacoli ho sempre avuto l'impressione che questo suo modo di coinvolgerci in situazioni problematiche più che assertive, anche nei momenti dell'impegno politico più acceso, fosse il risultato di un'ineluttabile onestà umana e intellettuale, che le impedisce di nascondersi, che le dà la forza di esporre i fatti con crudezza, ma senza crudeltà, con fermezza, ma senza aggressività, con un'emozione sincera che procura il groppo alla gola o il sorriso divertito, in fin dei conti sempre con amore.

Sono usciti di recente due libri di e su di lei, uno - *Il canto necessario* - curato da Ignazio Macchiarella, docente di etnomusicologia all'Università di Cagliari, amico e ammiratore di Giovanna, e l'altro - *Una mattina mi son svegliata* - a firma della stessa Marini.

Lo scorrere della biografia di Giovanna ci ripresenta con sincerità una gran quantità di interrogativi rivolti in primo luogo a se stessa, che concernono anche le scelte da lei operate.

*Una mattina mi son svegliata* è diviso in due parti: la prima è interamente dedicata a un'esperienza didattica e si intitola *I nostri viaggi di ricerca*. In realtà, in tale testo, la

## DA NON PERDERE

di Luca Marconi

"British Journal of Music Education", *Special Issue: Instrumental Teaching in Higher Education*, volume 22, n. 3, Novembre 2005.

(Questa rivista è consultabile presso la Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, la Biblioteca del Dipartimento di Storia delle Arti Visive e della Musica dell'Università di Padova, e presso la Biblioteca della Pontificia Università Salesiana di Roma). Questo numero monografico raccoglie saggi sull'insegnamento finalizzato a formare strumentisti professionisti. Tra questi, si trova un articolo di Patricia Holmes, insegnante del Trinity College of Music di Londra, sulla funzione dell'immaginazione nello sviluppo delle capacità esecutive del solista, e due saggi della ricercatrice del Royal College of Music di Londra Hilary Moore: uno, scritto insieme alla collega Fiona Hibbert, considera il contributo fornibile all'apprendimento di uno strumento dalla tecnica di esercizio delle facoltà mentali chiamata "brain gym", l'altro, firmato insieme all'insegnante di saxofono e di jazz del Trinity College Elisabeth Barratt, affronta il ruolo che le lezioni di musica jazz possono avere nello sviluppo degli studi strumentali nei conservatori. Il numero è corredato da un CD che esemplifica alcune attività descritte nel corso dei suoi saggi.

STEFANO ZENNI, *A tu per tu con la Storia. Proposte di musica d'insieme jazz*, "Jam Session. Rivista di pedagogia e didattica della musica afroamericana", n. 1, gennaio-giugno 2004, pp. 17-21.

ENRICO MALUCELLI, *Mississippi Jazz, un fiume di note. Progetto*

*interscolastico sulla storia della musica jazz dagli albori agli anni Quaranta*, "Jam Session. Rivista di pedagogia e didattica della musica afroamericana", n. 2, gennaio-giugno 2005, pp. 5-9.

Questi due articoli sono stati pubblicati nei primi due numeri di una nuova rivista, rivolta ai soci della Società Italiana di Musicologia Afroamericana (SIDMA), che si affianca ad altre due riviste curate da tale società, "Ring Shout. Rivista di Studi Musicali Afroamericani" e "Musica Oggi", differenziandosene per il suo taglio esplicitamente pedagogico e didattico.

I due articoli, assai sintetici, ma con spunti piuttosto interessanti, esemplificano i due principali tipi di attività didattiche con i quali questa rivista intende confrontarsi, da una parte quelle rivolte a studenti interessati specificamente a sviluppare competenze nell'ambito della musica afroamericana, e dall'altra quelle condotte nella scuola di base.

Nel primo caso, Stefano Zenni riflette sulle proprie esperienze d'insegnamento in laboratori di musica d'insieme in corsi di perfezionamento professionale per musicisti di jazz, concentrandosi su attività realizzate a partire dall'ascolto di un brano "classico" di tale repertorio.

Nel secondo caso, Enrico Malucelli, direttore della rivista, espone un progetto interdisciplinare sulla storia del jazz da lui realizzato in scuole secondarie di primo e secondo grado dell'Emilia Romagna.

Per procurarsi questa rivista è necessario iscriversi alla SIDMA.

stessa Marini ribadisce più volte che non si tratta di viaggi di “ricerca”, ma di «testimonianza, di interessamento per una materia che gli stessi cantori sottovalutano e a volte il nostro interesse crea nei paesani un interesse riflesso per cose che, ai paesani, sembravano di nessun valore» (p. 38). Cosa significa e di cosa stiamo parlando? La Marini, chitarrista, cantante, compositrice e appassionata studiosa delle tradizioni musicali contadine italiane, a partire dal 1975, anno di fondazione a Roma della scuola popolare di musica di Testaccio, è diventata anche insegnante. L'impegno didattico si è successivamente ampliato allorché, nel 1991, le è stato offerto l'insegnamento di “Ethnomusicologie appliquée” presso l'università di Saint Denis, nella *banlieu* parigina.

I viaggi che Giovanna racconta, minutamente e anno per anno, nascono da una finalità didattica di approfondimento. Gli studenti francesi e italiani, che nel corso dell'anno si sono cimentati nell'ascolto, nell'analisi e nell'apprendimento dei canti rituali tradizionali, vengono portati ad assistere ai veri rituali (prevalentemente per la Settimana Santa), a sentire dal vivo e nel loro contesto, diremmo “auratico”, le voci degli uomini e delle donne che hanno cercato di imitare. Per chi è insegnante sarà divertente trovare assonanze tra la propria esperienza di accompagnatore nei viaggi di istruzione e alcune difficoltà logistiche affrontate dalla Marini, che pure lavora con studenti più che maggiorenti. Ma questi viaggi, organizzati da Giovanna, pongono qualche interrogativo ulteriore, perché avvengono in piccole comunità e mettono in relazione profonda gli ospiti con gli ospitati. Questa relazione talvolta è un incontro magico di uomini e di musiche (spesso Giovanna ci racconta di come gli studenti restino stupefatti di quanto stanno vedendo, oppure vengano invitati a cantare in un amichevole scambio di musiche), altre volte si fa disagevole e pone delle domande: «Il canto è bellissimo, vedo gli occhi delle francesi che se ne vogliono impossessare, immagino che stiano già pensando a quale spettacolo potranno mettere in piedi usando quell'inciso e quel modo di cantare. [...] È

un'avidità che conosco bene [...]. Ma vorrei insegnare loro anche ad aspettare, a mettere qualcosa fra loro e i cantori, del rispetto per esempio, ma evidentemente non so insegnarlo, perché non l'ho mai imparato io stessa: ho dovuto constatare l'avidità delle mie carissime allieve francesi per scoprire la mia e mettervi un freno» (pp. 37-38).

È difficile immaginare che Giovanna non sappia insegnare il “rispetto”. Ascoltando i suoi racconti durante gli spettacoli e leggendo le sue biografie-diario (oltre a quelle di cui stiamo parlando vorrei citare anche *Italia quanto sei lunga*, Mazzotta, Milano 1977, che offre uno spaccato dell'Italia di sinistra negli anni '70 decisamente interessante da leggere ora), si hanno continue testimonianze di “rispetto” verso le persone che Giovanna incontra. La sua figura è sempre circondata da una folla di altri personaggi: dagli amici intellettuali del Nuovo Canzoniere Italiano e dell'Istituto Ernesto De Martino, dai funzionari ARCI che organizzavano i suoi concerti, da folle di studenti e operai incontrati in varie manifestazioni, dalle contadine di Sternatia che le regalarono i loro canti in un clima di intima complicità. Nei suoi racconti ci sono i nomi dell'ambiente colto romano in cui è nata (sottolineo “nomi”, perché spesso lei non dice il cognome delle persone di cui parla, in una sorta di amichevole e livellante fratellanza), quelli dei suoi compagni di viaggio nella militanza intellettuale e i mille volti di persone incontrate in treno, nei ristoranti o per strada e che l'hanno sollecitata e stupita con osservazioni sempre dense di significato. Su questo turbinio di personaggi lei si sofferma talvolta in modo complice, talvolta perplesso, talvolta chiaramente discorde, ma sempre con l'atteggiamento rispettoso di chi è felice di stare al mondo e di condividere questa esperienza con altri, per quanto difficile essa possa essere.

Ho provato a domandarmi, dunque, cosa abbia voluto dire Giovanna quando dichiara le sue difficoltà nell'insegnare e nell'usare il “rispetto”. Credo che la sua frase vada a toccare corde sensibili per chiunque abbia a che fare oggi non solo con la rielaborazione a fini artistici della tradizione, ma anche, e questo è il caso che qui più mi interessa sottolineare, con la didattica delle musiche di tradizione (e forse con la didattica *tout court*).

Quando fu istituito presso la scuola di Testaccio l'insegnamento di “Estetica del canto contadino” la Marini dovette inventare un modo per insegnare qualcosa che nessuno mai aveva insegnato prima: le tecniche vocali popolari, costruite con tratti specifici che vanno dalla selezione dei luoghi di risonanza, all'uso del fiato e degli abbellimenti ecc. Nei suoi corsi non ci si limita a ripetere melodie trascritte, più o meno arrangiate, ma bisogna andare dritto al cuore del suono, quello che, come ci ricorda Giovanna, Diego Carpitella definiva il vero elemento di “alterità” della cultura musicale popolare. Quanto l'esperienza didattica sia stata fondamentale nella maturazione artistica della Marini è evidente nella sua produzione musicale, spesso dedicata ai suoi allievi o al quartetto vocale nato proprio dalla collaborazione con alcune sue studentesse. Oggi molti suoi ex studenti a loro volta compongono, cantano e insegnano secondo uno stile nuovo e riconoscibile.



Sono convinta che la didattica non sia in nessun caso un'attività neutrale durante la quale avviene un asettico trasferimento di saperi da una generazione a un'altra. L'insegnamento è uno dei luoghi fondamentali della creatività culturale, e ancor più lo diventa quando inventa metodi, codifica linguaggi, comprende e verbalizza fenomeni prima mai veramente detti e tantomeno scritti come le regole della vocalità popolare. Questo mi sembra il caso di Giovanna e del suo travolgente metodo di cantare e far cantare, di insegnare l'oralità (cosa perorata anche dai piani didattici proposti dal Ministero, ma poco praticata in genere), arrivando alla teoria attraverso la pratica. Consiglio al lettore l'ascolto, nel CD allegato al libro curato da Ignazio Macchiarella, del brano *La bellezza del suono*, una sorta di lezione di armonia recitata e cantata tratta dalla *Cantata in Si bemolle*. Nei due libri la Marini non ci racconta diffusamente e in modo sistematico come abbia fatto a creare *ex novo* un sistema per insegnare queste cose (nel testo curato da Macchiarella è Sabine Erlacher, in un saggio dedicato alla vocalità della Marini, che parla anche del metodo didattico). Qua e là però sono diverse le pagine e gli spunti interessanti. Uno in particolare vorrei ricordare: le sue diverse osservazioni sulla funzione della trascrizione dei canti di tradizione orale sul pentagramma. È un'operazione difficile, ampiamente usata dalla Marini, che ha prodotto anche un'antologia ad uso dei suoi studenti. Giovanna dice che il trascrivere presuppone un atto di analisi profonda del testo sonoro che sarebbe utile svolgere sistematicamente con gli stessi studenti. Nello stesso tempo, afferma quanto la stesura su pentagramma debba essere indissolubile dall'ascolto dell'originale sonoro allorché ci si accinge alla riesecuzione del canto. Un insegnamento imprescindibile per il lavoro con le musiche di tradizione orale.

Tornando al problema del "rispetto" e alle perplessità di Giovanna sulla "avidità" sua e delle sue allieve nei confronti degli stili canori contadini, credo che essi siano, dunque, un'ennesima prova di onestà intellettuale, operata nel prendere atto di quali conseguenze possa avere l'intervento creativo e didattico sulla tradizione. Anche gli antropologi hanno da tempo capito che è impossibile entrare in contatto con una realtà, qualunque essa sia, senza in qualche modo modificarla. Giovanna ha paura che i secoli che separano i «francesi con il [loro] illuminismo» (p. 46) dai rituali italiani per la Settimana Santa abbiano creato uno steccato incolmabile e che lei non sia in grado di far comprendere ai suoi allievi parigini quanto rispetto sia necessario per capire la differenza e condividere l'incondiviso: è un dubbio lecito, il dubbio di tutti gli insegnanti che vedono semplificati fino all'osso, se non banalizzati, i contenuti solo parzialmente digeriti e riproposti talvolta meccanicamente dagli studenti (avranno capito veramente il senso profondo?), ma soprattutto è il dubbio delle attuali società interculturali in cui la differenza è all'ordine del giorno, la comprensione non sempre agevole e il rispetto reciproco, in fin dei conti, l'unica soluzione.

Del resto tutta la vita della Marini ci viene proposta come

un trovarsi costantemente in situazioni di mediazione tra mondi differenti. Lei, musicista colta al servizio della canzone politica di protesta prima e della tradizione contadina "autentica" poi, non ha mai rinunciato all'idea, così presente negli anni intorno al '68, di lavorare per una cultura di tutti che coniugasse il meglio del colto e del popolare.

Per una comprensione più chiara delle tappe della sua storia umana e artistica, sinceramente, ho trovato il libro curato da Macchiarella un supporto più utile ed esauriente, rispetto all'autobiografia contenuta nella seconda parte di *Una mattina mi son svegliata*. Quest'ultima è intitolata *L'ipotesi di lavoro di Gianni Bosio*, chiaro omaggio della Marini a un intellettuale che tanta parte ha avuto nella sua formazione, ed è un flusso libero di ricordi, organizzato in paragrafi. La narrazione in prima persona è costellata di stralci di alcuni monologhi tratti dagli spettacoli, monologhi che, forse, meriterebbero di essere trascritti tutti in una raccolta.

*Il canto necessario*, invece, è un ricco racconto a puntate, fatto da Giovanna e risultato di incontri-interviste tra lei e Macchiarella avvenuti in un lungo lasso di tempo. La struttura del testo alterna la voce di Giovanna, riportata in corsivo, con accurate ricostruzioni storiche degli avvenimenti di cui la Marini sta parlando, elaborate da Macchiarella e scritte in normale stile tondo. Capitoli differenti tematizzano la vicenda in modo chiaro anche se non pedante: si parte da *Nata e cresciuta in mezzo alla musica* e altri capitoli dedicati alla giovinezza (pagine meno note e molto interessanti) e si passa all'esperienza del Folk Studio, del Nuovo Canzoniere Italiano, alla stagione delle "ballate" (un genere inventato dalla Marini, ispirato dallo stile dei cantastorie, che mescola canto e narrazione accompagnata dalla chitarra) e delle colonne sonore, al rapporto con Pasolini, fino alle varie esperienze didattiche.

La miscela è riuscita anche dal punto di vista letterario: l'alternanza tra lo stile asciutto e scientifico di Macchiarella e quello poetico-affabulatorio della Marini, che ha acquisito ormai il fascino di tutti i narratori orali, dai cantastorie alle nonne che raccontano le favole, ci portano continuamente "dentro e fuori" tra arte e storia, tra poesia e realtà, soddisfacendo alla fin fine tutte le nostre esigenze.

Il CD allegato contiene alcuni inediti della produzione della Marini registrati dal vivo. Sono soprattutto le parti narrative dei suoi spettacoli, ovvero alcuni di quei monologhi accompagnati dalla chitarra di cui parlavamo poc'anzi, che esercitano sicuramente un grande fascino. Le opere di Giovanna Marini sono in gran parte pubblicate su disco e su partitura, come testimonia il catalogo completo e aggiornato al 2003 che conclude il testo.

GIOVANNA MARINI, *Una mattina mi son svegliata. La musica e le storie di un'Italia perduta*, Rizzoli, Milano 2005, pp. 288, Euro 15,50.

IGNAZIO MACCHIARELLA, *Il canto necessario. Giovanna Marini compositrice, didatta, interprete*, Nota, Udine 2005, pp. 255 e CD allegato, Euro 20,00.



## Guido, teorico e didatta

di Dario De Cicco

Questo volume, pubblicato dalle Edizioni del Galluzzo in collaborazione con la Fondazione Ezio Franceschini di Firenze (che da anni si occupa, con perizia storico-scientifica, di proporre in traduzione italiana alcuni dei più interessanti scritti medioevali sulla musica), colma pregevolmente un vuoto da tempo avvertito nel mondo musicale, riunendo in un unico volume il corpus teorico guidoniano esposto seguendo il suo naturale arco storico-evolutivo. L'interesse di questo testo non è esclusivamente storico-musicologico, ma anche pedagogico-didattico, giacché si tratta di una rivalutazione, condotta attraverso una competente analisi storico-comparativa delle fonti musicografiche, del ruolo di innovatore e fine didatta svolto da Guido, la cui azione si espanse ben oltre i limiti cronologici della sua esistenza.

L'immagine di Guido d'Arezzo che si evince dalla lettura dei materiali è quella di una figura ricca d'ingegno e creatività che lo vide sperimentatore e studioso in una perenne ricerca di equilibrio tra pratica e teoria musicale: quindi, non pedissequo ripetitore di fondamenti teorici ereditati dalla cultura musicale precedente, ma abile didatta e pedagogista istitutore di «un metodo pedagogico vero e proprio» che si è formato in diverse fasi «subendo modifiche, correzioni, perfezionamenti» lungo il corso della sua esperienza.

La raccolta delle fonti, agile e completa, presenta gli scritti guidoniani in una duplice veste linguistica: latino con traduzione italiana a fronte.

Esauriente l'introduzione redatta dal curatore, nella quale vengono poste le premesse per una corretta ed efficace lettura dei materiali in un'ottica trasversale tra i vari ambiti. Il materiale edito potrà essere di valido supporto a quanti operano nel settore musicale e pedagogico. In special modo si auspica la lettura e l'utilizzo da parte di coloro che operano nel mondo scolastico, perché molti sono gli elementi d'illuminazione su un capitolo della storia musicale medievale troppo spesso non così ben focalizzata nei libri di testo in circolazione o liquidata con brevi cenni non di rado scarsamente fondati da un punto di vista storico-musicale.

GUIDO D'AREZZO, *Le opere*, a cura di Angelo Rusconi, Edizioni del Galluzzo per la Fondazione Ezio Franceschini, Firenze 2005, pp. 186, Euro 39,00.

## Un mito in musica

di Mariateresa Lietti

Francis Bebey, noto musicista camerunense, è anche autore di una quindicina di libri: romanzi, poesie, saggi. In *La lune dans un seau tout rouge* (Hatier, Paris 1989) ha raccolto una serie di racconti, cercando di fissare con la parola scritta ciò che nella tradizione africana viene tramandato oralmente. Uno di questi racconti, *La senza africana*, ripropone il mito Bantù della creazione del mondo ed è stato scelto per la realizzazione di un progetto dell'associazione Kin Koba - voci lontane «per proseguire e diffondere la tradizione narrativa e musicale, creando uno strumento didattico, fruibile anche da un pubblico adulto». Taté Nsongan, percussionista dei Mau Mau, ha tradotto e adattato il testo di Bebey e ha appositamente composto le musiche che lo integrano. Il libro, pubblicato da una piccola casa editrice torinese col titolo *La falsa nota di Nyambé*, contiene le accattivanti illustrazioni di Sara Ghirlanda ed è corredato da un CD con il racconto accompagnato dalla musica.

Nella parte finale del libro sono descritti alcuni strumenti a percussione africani che nel CD vengono fatti ascoltare, dapprima singolarmente e poi inseriti nel contesto dei brani musicali.

In un panorama di proposte musicali per bambini spesso banali, questa ci sembra una lettura particolarmente interessante, che ben si presta anche a un utilizzo didattico. Chi fosse interessato ad ulteriori informazioni sul testo o sull'associazione Kin Koba, può consultare i siti:

[www.seb27.it](http://www.seb27.it)

[www.kinkobavocilontane.org](http://www.kinkobavocilontane.org)

[www.bebey.com](http://www.bebey.com)

[www.tatensongan.it](http://www.tatensongan.it)

FRANCIS BEBEY, *La falsa nota di Nyambé*, con CD audio allegato, Edizioni SEB 27, Torino 2005, pp. 48, Euro 15,00.



# Musica: educazione, cultura e società

Con il presente numero di “Musica Domani” lo spazio “Giornale SIEM” vede il passaggio di testimone relativamente a diversi aspetti della gestione della vita associativa e, anzitutto, segna la transizione dal precedente direttivo a quello entrante, eletto nell’assemblea del 12 marzo 2006.

Si tratta di un passaggio importante e delicato per almeno tre principali ragioni:

1. perché con il 2006 ha avuto inizio il complesso avviamento della segreteria operativa, con il contestuale spostamento, a tutti gli effetti sul piano gestionale, dell’intero archivio SIEM presso la sede centrale in via dell’Unione 4, a Bologna;
2. perché il Consiglio Direttivo Nazionale è stato rinnovato per almeno un terzo, con la conseguente redistribuzione delle responsabilità interne che, in particolare, comporta il delicato passaggio di consegne di tutti gli aspetti gestionali di ordine economico/finanziario;
3. perché, dopo una continuità decennale garantita dalla frizzante e al contempo saggia azione di promozione e rappresentanza svolta da Annibale Rebaudengo, il passaggio di testimone investe direttamente la presidenza in tutte le responsabilità previste da statuto e regolamento.

A questi tre cambiamenti se ne aggiungono altri di altrettanta importanza che investono due importanti modalità comunicative dell’associazione. Ci riferiamo tanto al cambio di direzione della rivista “Musica Domani”, quanto a quello che pure si profila come imminente per il sito “SIEM-online”, divenuto di fatto il secondo “organo” informativo, comunicativo e di elaborazione (in qualche modo complementare, ma autonomo, rispetto a “Musica Domani”) che, proprio grazie alla sua lungimirante ideazione, ha saputo imprimere in pochi anni un nuovo forte sviluppo alla vita associativa della SIEM. Questo ulteriore cambio implica non solo il fatto di trovare nuove energie intellettuali disposte a farsi carico del potenziamento di questo peculiare “piano editoriale”, ma anche promuovere una rinnovata riflessione circa il ruolo che può essere svolto da ciascun differente organo dell’associazione sui piani della comunicazione, dell’informazione, dell’elaborazione, del dibattito interno/esterno, della documentazione, della ricerca, della condivisione sul piano decisionale e altro ancora. Tutto ciò concerne aspetti e funzioni che il direttivo sta cercando di analizzare con il contributo di tutti coloro

che negli anni hanno costruito pazientemente queste realtà. In tal modo contiamo non solo d’individuare le soluzioni concrete e immediate ma, soprattutto, di approntare in modo coordinato e condiviso le varie azioni mediante le quali concretizzare le scelte di politica culturale che devono necessariamente essere periodicamente rinnovate. Si tratta pertanto di un momento delicato nella vita associativa: in gioco non vi è infatti un passaggio di consegne semplicemente formale, bensì sostanziale, che investe direttamente aspetti decisionali di ordine gestionale e organizzativo ai quali deve corrispondere un enorme sforzo d’indirizzo programmatico.

Per affrontare questi processi di cambiamento il Direttivo ha quindi ritenuto prioritario tentare di disegnare un quadro complessivo della vita associativa: nel rispetto della conoscenza della sua storia e, al contempo, nell’ottica della necessaria attualizzazione (o ricontestualizzazione) delle sue aspirazioni culturali e della sua “missione”. Tale quadro sta prendendo corpo – proprio in queste settimane – in un *documento programmatico di base* per il biennio 2006/2007. Esso rappresenta il principale strumento di lavoro in cui convergono analisi delle problematiche, sintesi delle riflessioni e concrete ipotesi di soluzione mediante azioni di medio o lungo periodo. L’esigenza di questo quadro di riferimento (presto disponibile sul sito e su cui sarà sollecitata un’ampia discussione) nasce dal desiderio di mettere l’associazione nelle condizioni di saper sempre meglio rispondere all’accelerazione delle decisioni a cui il mondo politico/istituzionale ci ha spesso costretti negli ultimi anni. Prepararsi al proprio cambiamento significa anzitutto cercare di non subire l’agenda dettata dai processi di evoluzione/involuzione della società, bensì rendersi artefici del dibattito culturale e dell’elaborazione di idee che secondo noi dovrebbero guidare le scelte di politica culturale ed educativa.

Questa, in buona sostanza, è la sfida che ci pare debba essere anzitutto affrontata.

Il presente numero della rivista chiude ad elezioni politiche avvenute, ma con un governo ancora in via di formazione. Non sappiamo quindi con quale idea di scuola e di giustizia sociale ci dovremo confrontare tra breve. Sappiamo però che, chiunque siano i futuri interlocutori politico/istituzionali, la SIEM non cesserà di portare avanti le istanze di una società che sappia fare della musica un atto d’intelligenza, di stupore estetico e di umana comprensione accessibile a tutti.