

Musica DOMANI

Il Treno di Cage

Pianoforte a prima vista

Editoria musicale in Italia

Musica e movimento

Educazione musicale oggi

 EDT

NUMERO

150

Contiene I.P.

L'Opera raccontata e illustrata per i bambini.



PARAMICA
EDIZIONI PER BAMBINI

Ordina subito i tuoi volumi su www.paramica.com oppure allo 0438 1849109 e li riceverai a casa senza spese.

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 XXXIX, numero 150 marzo 2009

Direzione responsabile

Mariateresa Lietti

Redazione

Alessandra Anceschi, Lara Corbacchini,
Anna Maria Freschi

Impaginazione e grafica Fabio Cani / Nodo

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. +39 011 5591816, Fax +39 011 2307034
e-mail: amministrazione@edt.it

Promozione

Eleonora Bianco, EDT: e.bianco@edt.it,
tel. +39 011 5591849

Pubblicità

Antonietta Sortino, EDT: a.sortino@edt.it,
tel. +39 011 5591828

Abbonamenti

Anna Bruna Lampis, EDT: a.lampis@edt.it,
+39 011 5591831

Un fascicolo

Italia euro 5,00 - Estero euro 6,50

Fascicoli arretrati

Italia euro 7,00 - Estero euro 8,50

Abbonamenti annuali

euro 18,00 - Estero euro 22,00, 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 2009

Soci ordinari e biblioteche euro 43,00 - Studenti
euro 28,00 - Soci sostenitori da euro 86,00 -
Triennali ordinari e biblioteche euro 108,00 -
Triennali sostenitori da euro 216,00 - Soci giovani
euro 8,00.

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 2009

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.

In copertina


Esperienze a Bologna
per il Treno Cage
[fotografia di Noemi Bermani]



Editoriale

5 Mariateresa Lietti
Quarant'anni di musica


Pratiche educative

6 Noemi Bermani - Luca Bernard - Michele Murgioni - Linda Tesauro -
Francesca Tidoni
Take the Little Cage Train 

Strumenti e tecniche

14 Giulio Pironcini
Pianoforte a prima vista
20 Stefania Lucchetti
L'editoria musicale in Italia

Ricerche e problemi

26 Antonella Caputo
Musica e movimento: uno studio sulla percezione dinamica del tempo 



Confronti e dibattiti

37 Mario Baroni (a cura di)
Quale educazione musicale oggi?
Interventi di: Carlo Delfrati, Rosalba Deriu, Giuseppina La Face Bianconi,
Luca Marconi

Libri e riviste

- 48 Francesco Corrias, *Improvvisando tra musica, immagine e poesia*
(su *Geometrie Vocali*, Ricordi)
48 Daisy Citterio - Letizia Chiara Colombo, Scheda
(su *Suonare il flauto*, Ricordi)
50 Stefano Lamon, *Archetipi, paradigmi e modelli dell'insegnamento della musica*
(su *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT)
50 Roberto Agostini, *Da non perdere*
51 Adriana Mascoli, Scheda
(su *Ippopo...*, OSI-MKT)
52 Anna Maria Freschi, *L'attualità del pensiero di Rodari*
(su *Saperi artistici e mutamenti sociali*, Edizioni del Cerro)
53 Alessandra Anceschi, Scheda
(su *La musa stupita*, Electa)
53 Nadia Tonda Roch, *Le SMIM: una storia di trent'anni*
(su *L'insegnamento musicale*, Carisch)
54 Elena Viti, Scheda
(su *I Sonanti*, Mousikè)
55 Giovanni Piazza, *Cornici creative per il pianista principiante*
(su *Leggere e improvvisare*, Carisch)
57 Roberto Albarea, *Rassegna pedagogica*

Rubriche

- 5 Alessandra Anceschi (a cura di), MATERIALI DI CLASSE 
12 Elita Maule - Massimiliano Viel, LA FABBRICA DEI SUONI: *Suonare i tamburi*
19 Mariateresa Lietti, NOTE A MARGINE: *BUM: musica con Munari*
24 Antonio Giacometti, CANTIERI SONORI: *Il processo* 
32 Susanna Pasticci (a cura di), PROVE DI ANALISI: *O King* [Luciano Berio] di Angela
Carone
34 SEGNALAZIONI di Augusto Dal Toso, Roberto Caterina, Gruppo di ricerca
Reggio Children, Alessandra Anceschi, Alexandra Gelpke, Rosalba Deriu,
Franca Mazzoli, Giordano Montecchi
47 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Blu*
58 GIORNALE SIEM: *Creatività è ricerca*



Materiali e approfondimenti su
www.musicadomani.it

Hanno collaborato a questo numero:

Roberto Albarea	docente di Pedagogia, Università di Udine
Roberto Agostini	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Bologna roberto.agostini@iperbole.bologna.it
Mario Baroni	Università di Bologna mario.baroni@unibo.it
Noemi Bermani	operatrice di Suoni di c/arte e Spazi Sonori, Bologna
Luca Bernard	operatore Museo Internazionale e Biblioteca della musica, Bologna
Antonella Caputo	docente di Musica e psicomotricista, Milano captad@tin.it
Angela Carone	dottore di ricerca in Musicologia angi_carone@yahoo.it
Daisy Citterio	docente di Flauto traverso, Como daisycit@libero.it
Letizia Chiara Colombo	docente di Flauto traverso, Como letiziachiara@virgilio.it
Francesco Corrias	direttore di coro, Spoleto francesco.corrias@tin.it
Augusto Dal Toso	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Vicenza a.daltoso@tiscali.it
Carlo Delfrati	pedagogista, Legnano c.delfrati@tiscali.it
Rosalba Deriu	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Firenze
Antonio Giacometti	docente di Composizione, Modena www.a-giacometti.it
Giuseppina La Face Bianconi	ordinario di Pedagogia musicale, Università di Bologna giuseppina.laface@unibo.it
Stefano Lamon	docente di Musica, Como s.lamon@alice.it
Stefania Lucchetti	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Bolzano ste.lucchetti@tele2.it
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Como lucamarconi@libero.it
Adriana Mascoli	docente di Pianoforte, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Como adrianamascoli@tiscali.it
Elita Maule	docente di Didattica della Storia della Musica, Conservatorio di Bolzano franz.hilpold@alice.it
Michele Murgioni	docente Scuola Primaria, Bologna
Susanna Pasticci	ricercatrice, Università di Cassino s.pasticci@unicas.it
Giovanni Piazza	presidente dell'Osŕ Orff-Schulwerk Italiano, Roma. gpirom@tin.it
Giulio Pirondini	pianista, docente di Musica, Scuola Secondaria di secondo grado, Modena giuliopirondini@virgilio.it
Arianna Sedioli	formatrice e autrice di mostre e installazioni sonore, Ravenna arianna@artesonoraperibambini.com
Linda Tesauro	operatrice Museo Internazionale e Biblioteca della musica, Bologna labmuseomusica@comune.bologna.it
Francesca Tidoni	operatrice di Suoni di c/arte e Spazi Sonori, Bologna
Nadia Tonda Roch	docente di Flauto traverso, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Giaveno carillon@ica-net.it
Massimiliano Viel	docente di Elementi di Composizione per Didattica, Conservatorio di Bolzano www.maxviel.it
Elena Viti	docente di Propedeutica della Danza, Accademia Nazionale di Danza, Roma eviti@yahoo.com

Redazione:

Mariateresa Lietti	docente di Violino, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Como mariateresa.lietti@tin.it
Alessandra Anceschi	docente di Musica, supervisore al tirocinio Ssis, Bologna a-anceschi@libero.it
Lara Corbacchini	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Trento larco@arline.net
Anna Maria Freschi	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Perugia annafreschi@fastwebnet.it

Quarant'anni di musica

Quando, nel 1962, venne istituita la scuola media unificata, una delle tante conquiste fu la musica per tutti, prevista per un'ora obbligatoria in prima e facoltativa in seconda e in terza.

I nuovi docenti assunti, con alle spalle i tradizionali studi di conservatorio, si trovarono però assolutamente impreparati ad affrontare la situazione e, soprattutto, non avevano quasi nulla a cui rivolgersi per colmare i vuoti. Siamo ormai abituati a una moltitudine di iniziative, corsi, associazioni, luoghi e momenti di incontro, riviste, testi specialistici, materiali per la formazione on-line; forse troppi, tanto che per noi la difficoltà è scegliere perché, come spesso accade, la grandissima offerta di informazione (soprattutto se di qualità non elevata) produce disinformazione. Ma chi si è trovato a insegnare in quegli anni ha dovuto cercare con fatica, soprattutto all'estero, qualche riflessione o idea utile. Da questo contesto nasce il lavoro che ha portato Carlo Delfrati a dare vita, nel 1969, alla Società Italiana per l'Educazione Musicale (per chi fosse interessato rimando alla *Breve storia della SIEM* di Carlo Delfrati disponibile su www.siem-online.it).

Una delle prime iniziative pubbliche della SIEM è stata la "Prima Inchiesta Nazionale su Realtà e Problemi dell'Educazione Musicale", un'indagine sulle pratiche didattiche nella scuola media negli anni tra il '68 e il '69 fatta spendendo un questionario a circa cinquemila indirizzi. Le risposte arrivate (più di mille duecento) sono riportate, a cura di Rita Ferri, sul numero 2 di "Musica Domani". A questa iniziativa vorremmo ricollegarci, in occasione dei quarant'anni della SIEM, interrogandoci su cosa sia cambiato

in questi anni così ricchi di avvenimenti (positivi e negativi), cosa voglia dire oggi fare educazione musicale, che senso possa avere un'associazione che di questo si occupa. Cominciamo, in questo numero, con il Confronti e Dibattiti, *Quale educazione musicale oggi?*, curato da Mario Baroni, quasi un "materiale preparatorio" al convegno della SIEM "Educazione musicale: punto e a capo?", che si terrà a Milano nel mese di settembre.

Consapevoli del fatto che i tempi sono cambiati e che abbiamo oggi a disposizione strumenti di ambiti diversi, come redazione di "Musica Domani" vorremmo incrementare l'interazione tra la rivista cartacea e i materiali on-line. Presentiamo perciò un nuovo spazio sul sito: "Materiali di classe", a cura di Alessandra Anceschi (vedi il box in fondo alla pagina). La rubrica propone percorsi interattivi attraverso supporti multimediali pensati non per sostituirsi all'intervento dell'insegnante, ma per orientare e suggerire prospettive metodologiche di confronto con differenti ambiti di conoscenza (anche attraverso consultazione di siti e indicazioni di video) e procedure euristiche incentrate più sui processi di acquisizione dei contenuti, che sull'apprendimento dei contenuti stessi. La rubrica propone materiali già strutturati, non per fornire prontuari e prodotti confezionati in scatola chiusa, ma con l'intento di suggerire metodi di lavoro: proposte non esaustive dunque, da completare e ampliare. Invitiamo tutti a realizzare attività in classe con queste modalità, proponendoci poi materiali da inserire sul sito.

Un modo per sottolineare il numero 150 di "Musica Domani", che avrà quarant'anni nel 2010.

Materiali di classe

(www.musicadomani.it _ Le rubriche _ Materiali di classe)

In corrispondenza con l'uscita di questo numero, sono scaricabili dalla rubrica on-line materiali relativi a:

- *La fuga: da Bach a Klee* di Alessandra Anceschi

L'accesso e lo scaricamento sono riservati ai soci che possono richiedere nome utente e password scrivendo a: registrazione@musicadomani.it

Eventuali proposte vanno inviate a musicadomani@libero.it con le modalità indicate sul sito.

Noemi Bermani, Luca Bernard, Michele Murgioni,
Linda Tesauro, Francesca Tidoni



Take the Little Cage Train

Il 26 giugno 1978 Il treno di John Cage. Alla ricerca del silenzio perduto compie una delle sue Tre escursioni per treno preparato sulla linea ferroviaria Bologna-Porretta.

I microfoni disposti nelle carrozze raccolgono i rumori del treno, gli altoparlanti posti sui tetti diffondono, durante la sosta nelle stazioni, un mix di tali suoni elaborati in tempo reale e i paesaggi sonori della tratta registrati nei mesi precedenti. A ogni sosta del treno viene organizzata una festa che coinvolge bande e gruppi musicali del luogo.

In occasione del trentennale dell'happening del 1978, il 30-31 maggio e il 1 giugno 2008 ha luogo a Bologna Take the Cage Train. Boletus Edulis, organizzato da "Angelica" Festival Internazionale di Musica. Si tratta di un evento ricco e composito, durato tre giorni, che ha coinvolto diversi luoghi della città di Bologna e provincia.

L'evento è stato inaugurato presso il Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna da Take the Little Cage Train. Performance itinerante sull'opera di John Cage, realizzata dalla classe quinta A della Scuola Primaria "D. Romagnoli".

Suoni di c/arte e Spazi sonori

Da diversi anni a Bologna ci occupiamo di progettare e realizzare laboratori di educazione al sonoro con scuole, biblioteche, istituzioni.

Il desiderio e l'opportunità di lavorare su Cage con dei bambini ci ha motivate a immaginare e a proporre un iniziale progetto ad "Angelica" Festival, trovando in seguito la complicità e la collaborazione del Museo della Musica e della Scuola Primaria "Romagnoli". L'esperienza è potuta nascere e si è sviluppata grazie a una rete di relazioni tra soggetti che operano negli ambiti della cultura musicale e dell'educazione dentro e fuori le istituzioni.

L'idea di *Take the Little Cage Train* nasce da un confronto con Franca Mazzoli – pedagoga tra le più attente alle competenze musicali dei bambini – durante il quale è emerso il suggerimento di recuperare l'esperienza del treno di Cage del '78 in percorsi di educazione al sonoro. La motivazione di fondo è data dalla rilevanza di identità profonde tra ricerca musicale, ricerca culturale e cultura dell'infanzia e dalla fecondità della contaminazione tra di esse. La scommessa è quella di provare a superare lo stereotipo più pericoloso: intendere la cultura dell'infanzia come separata dal mondo dell'Arte e dalla Cultura degli Adulti.

I riferimenti metodologici sono la *pédagogie du réveil* di François Delalande e la *soundscape education* di Raymond Murray Schafer, fondatore dei *soundscape studies*, nonché, naturalmente, l'opera e la pratica di John Cage.

Il percorso si rivelerà denso, articolato e, come dimostrano le citazioni delle parole dei bambini, estremamente ricco¹.

In aula e sul territorio: le fasi

A) In aula per "pulirci le orecchie", cimentarci ad ascoltare con *new ears*, ovvero sperimentare un ascolto in cui il giudizio viene sospeso provando a dare la stessa dignità estetica a ogni suono. Sono momenti dedicati:

- all'ascolto: ascolto consapevole dell'ambiente sonoro della classe e della scuola, allenamento alla localizzazione della fonte del suono nello spazio, ascolto corporeo;
- a introdurre la composizione casuale: realizzazione di due brani musicali, una sovrapposizione e una sequenza di suoni raccolti nell'ambiente-classe tramite regi-

¹ Sul sito www.musicadomani.it sono disponibili materiali video dell'esperienza.

stratore digitale. Un lancio di dadi definisce la durata del suono, la scelta dei suoni è delegata all'estrazione di carte da un mazzo; l'utilizzo di un software di *editing* del suono ci permette di ascoltare immediatamente il risultato dell'esperimento;

- a parlare insieme del personaggio di Cage (sul quale i bambini si sono già documentati) e del concetto di silenzio: «Silence is not acoustic – diceva Cage, – it is a change of mind».

B) In stazione e sul treno.

Con lo stesso registratore passiamo all'azione sul campo, seguendo metodologie mutuatae dai *soundscape studies* e dal lavoro che i musicisti Juan Hidalgo e Walter Marchetti fecero nel 1978 per John Cage e il suo treno e proprio negli stessi luoghi: registrazioni di ambienti per campioni di tempo (per esempio un minuto ogni mezz'ora, senza intervenire sulla natura dei suoni); registrazione di eventi sonori provocati dall'interazione intenzionale dei bambini con gli ambienti sonori esplorati; registrazione di *soundmarks*. In un pomeriggio è stata esplorata la stazione centrale di Bologna e, in un viaggio speciale di una giornata intera, ascoltati e raccolti gli eventi sonori del viaggio. Ambienti sonori diversi e anche contrastanti per tipologie, densità e intensità di suoni: l'interno del treno regionale che alle ore 10,04 è partito da Bologna verso Porretta Terme, la sosta ferroviaria a Pioppe di Salvaro, il fiume Reno, la stazione e il paese di Porretta.

I tempi di percorrenza e di sosta vengono cronometrati dai bambini, lo schema temporale del viaggio rigorosamente redatto: ci forniranno una chiave per creare la partitura dei nostri futuri brani musicali.

Il registratore ferma su scheda digitale in tutto 102 tracce, di cui 25 in stazione a Bologna e 77 durante il viaggio in treno.

C) Di nuovo in aula, l'esperienza della composizione aleatoria. Definendo una struttura complessiva si può lasciare che il caso, attraverso l'estrazione di biglietti da un sacchetto, compia le scelte compositive.

L'affidarsi al caso ha una valenza fondamentale, che si sviluppa in due direzioni: ogni suono ha la stessa possibilità di essere scelto e, di conseguenza, la stessa pregnanza, lo stesso valore estetico; la selezione che ne risulta inoltre prescinde dalle preferenze personali o di chi, nel gruppo, ha più facilità a far valere le proprie scelte.

Le durate vengono segnate su carta da lucido, come nel caso di *Fontana Mix*: non per un esercizio di stile ma per promuovere un'idea di creatività che sia sperimentazione e ricerca di un maggior numero di variazioni possibili dato un numero finito di elementi. È ciò che faceva John Cage nella costruzione delle sue partiture su fogli di carta da lucido mobili e sovrapponibili ma anche quello che proponeva, non a caso, Bruno Munari che proprio a Cage e Remy Charlip dedica il suo *Cappuccetto Bianco*.

Il caso decide la posizione degli eventi sonori sulla carta e la loro durata, secondo la corrispondenza 1 minuto di viaggio = 1 secondo di suono; i suoni durano infatti da 1 a 73 secondi. Tutti i suoni raccolti sono stati utilizzati in diver-

se combinazioni di sequenza e in sovrapposizioni, compresi i momenti di silenzio. Per contrasto, alla fine, componiamo in gruppo quattro brani con «i suoni che ci piacciono»: un altro percorso, altre strategie di decisione collettiva da mettere in atto. Ne risultano infine venticinque composizioni aleatorie e quattro volontarie, composizioni collettive oppure a piccoli gruppi da 3-4 bambini. I risultati di questa fase sono dei *mix*, ove i suoni del paesaggio sonoro vengono decontestualizzati per crearne di nuovi mediante la loro frammentazione e sovrapposizione. Tali «flussi frammentari di eventi sonori» sono confluiti, come descritto più oltre, nella «sala d'attesa» del Museo della Musica intrecciandosi ai testi recitati dai bambini.

Il Museo della Musica

Il motivo per cui il Museo Internazionale e Biblioteca della Musica di Bologna ha deciso di salire sul *Treno di Cage* risiede nella sua stessa missione e in parte anche nella sua giovane storia.

Il Museo apre nel 2004 e articola la sua attività intorno a un patrimonio storico-musicale di enorme valore che, per la peculiarità del linguaggio che lo sottende e per profondità storica, richiede specifiche strategie di divulgazione. Per questo motivo, fin dal principio, il progetto didattico mira a coinvolgere, oltre all'aspetto prettamente museale, le competenze di base legate alla musica. Tale impostazione ha permesso di realizzare percorsi in sinergia con le scuole, sviluppando un concreto lavoro di supporto ai loro percorsi didattici; siamo così diventati «consulenti» per gli insegnanti che si sono rivolti a noi, consolidando un rapporto molto stretto con il territorio, reso ancor più solido dalle numerose collaborazioni che il Museo ha avviato con le principali istituzioni culturali bolognesi.

L'occasione di partecipare attivamente alla manifestazione promossa da «Angelica» Festival per il trentennale dal *Treno di Cage* è diventata quindi una grande opportunità di «conservare e divulgare» la memoria della vita musicale di questa città, riferendoci inoltre a un passato recentissimo.

Il Laboratorio

Il Laboratorio per la didattica del Museo si è occupato di inserire l'esperienza del *Treno di Cage* nell'ambito della più ampia produzione di Cage, attraverso visioni di filmati, ascolti analitici e laboratori pratici sulle tecniche compositive del musicista americano.

Il primo incontro con Cage è mediato da un filmato del 1960. Sul muro appaiono le immagini in bianco e nero di un vecchio programma televisivo americano². Ospite d'onore John Cage. Il conduttore di *I've got a secret* si fa sussurrare all'orecchio la lista degli «strumenti» utilizzati per l'imminente esecuzione: una papera di gomma, una vasca da bagno, un bollitore, cubetti di ghiaccio, un piano gran coda... Mentre Cage passa da un oggetto all'altro, il pubblico in sala ride. Ride così tanto da coprire la tessitura di *Water Walk*.

² Il video citato è disponibile su www.youtube.com.



Performance a Bologna
per il *Treno Cage*
[fotografia di Nanni Angeli].

Cage non ride. E neanche i bambini che in silenzio e a occhi spalancati stanno bevendo ogni particolare della scena:

«Ridevano...»

«Ci sarà rimasto male!»

«Lui stava suonando, aveva un progetto...»

«Da cosa l'hai capito?»

«Aveva un cronometro. Sapeva cosa fare e quando...»

Dopo la visione, sul lungo tavolo del laboratorio, abbiamo preparato decine di oggetti da cucina, ne abbiamo esplorato i suoni, abbiamo provato a organizzare vari *ensemble*; ci siamo dati delle strutture e abbiamo iniziato a raccogliere le nostre prime registrazioni.

L'incontro successivo inizia con l'ascolto di *Bacchanale*, il primo brano di Cage per pianoforte preparato. Lo scopo che aveva mosso il musicista verso la manipolazione dello strumento era di avere a disposizione, nel breve spazio di una tastiera, un set completo di percussioni con cui accompagnare le coreografie di Syvilla Fort. I bambini hanno realizzato la preparazione del pianoforte a coda del Museo, utilizzando una grande varietà di piccoli oggetti diversi, sperimentando la possibilità di ricercare effetti timbrici attraverso la loro posizione sulle o fra le corde, graduando la distanza dal punto di percussione o dal ponte, sfruttando la vibrazione per simpatia...

Il terzo incontro ha avuto come elementi centrali due note composizioni, *Radio Music* e *Imaginary Landscape n. 4*, in cui Cage utilizza il suono di apparecchi radiofonici come materiale per la composizione. È stato subito chiaro che l'effetto di questo tipo di sperimentazione non sarebbe stato prevedibile, costituendosi di materiale musicale estemporaneo e deciso dalla programmazione radiofonica. Si è quindi riflettuto su quali potessero essere i fattori musicali suscettibili di controllo e di organizzazione: il volume, la frequenza, la persistenza nel tempo, la gradualità o l'immediatezza della scomparsa dallo spazio sonoro collettivo, la saturazione o la rarefazione di esso. Con questi elementi abbiamo composto nel tempo una *suite* che vedeva l'alternarsi di momenti fortemente strutturati e decisi al cronometro a parti

improvvisate, di entrate singole e intimistiche a momenti in cui le voci delle singole radio si fondevano in una babilonia di suoni dal forte impatto sonoro.

Neanche per un momento questi bambini hanno messo in dubbio il valore musicale delle operazioni di Cage, il cui più grande regalo alla pratica didattica consiste in questa formidabile esperienza di ascolto e nell'apertura a un concetto di "sonoro" allargato.

Quello che per molti è stato recepito come pura provocazione di un artista in rottura polemica con la tradizione, per loro ha significato aprirsi alla poetica del non udibile: hanno ricercato sonorità inedite dentro gli arnesi da cucina e inventato ricette poliritmiche da gustare con le orecchie; hanno "truccato" le corde del pianoforte fino al radicale travestimento; accendendo le radio, hanno costruito cattedrali di suoni con quello che c'era: vecchie canzoni, discorsi politici, telecronache, ultimi successi, minacce di bombe e messaggi di pace. Hanno chiuso le bocche e aperto il silenzio, perché «il suono nasce solo a spese del silenzio» come ha detto Debussy o, se preferite, «il silenzio mi teme» come scrive una bambina della classe.

La performance

Emerge un fattore inerente la musica contemporanea che interessa anche l'ambito delle esecuzioni e dei concerti: la capacità di rendere visibile, percepibile il processo che sottende la composizione, i criteri, le idee adottate. Questo traguardo, arduo nel momento in cui si tratta di trasmettere questa conoscenza a un ampio pubblico, è stato anche un obiettivo delle performance tenute dai bambini; in ciò si sono fatti mediatori di una serie di innovazioni, di invenzioni, di esperimenti e di una poetica. Per questo motivo ci siamo chiesti, insieme ai bambini, come rendere conto di tanta ricchezza raccolta, perseguita con la tenacia dei cercatori d'oro e scovata per gioco o – e forse è lo stesso – per caso.

Ci è sembrato allora naturale apparecchiare per il nostro pubblico la stessa esperienza sonora, trascinandolo di stanza in stanza, di stazione in stazione, percorrendo un viag-

gio attraverso paesaggi sonori possibili e impossibili, reali, evocati o solo sognati.

A guidare la locomotiva di questo viaggio immaginario, un Maestro di Cerimonie scelto fra i bambini della classe che, per tre repliche successive, ha accompagnato i visitatori-passeggeri lungo il percorso, mostrando strade, suggerendo soste, consigliando partenze.

Complice la struttura del Museo, ogni ambiente ha finito per essere aperto, percorribile, "violabile", invitando il pubblico a entrare fisicamente nello spazio sonoro, a bucare la tradizionale separazione fra pubblico e *performer* fino a confondersi, a mischiarsi, a scambiarsi con essi.

In questo forse la vera scommessa o la vera provocazione, intesa letteralmente come tentativo di fare accadere o, meglio, di "lasciar succedere": l'azzardo di fare dello spettatore un partecipante.

Il viaggio, iniziato con la visione dello stesso filmato con cui era iniziata la conoscenza di Cage da parte dei bambini, è proseguito nella stanza allestita come immaginaria sala d'attesa, è proseguito attraversando un paesaggio quasi industriale ottenuto con i suoni degli oggetti di cucina e, seguendo il filo di Arianna degli apparecchi radiofonici, è approdato alla sala da concerto.

Qui è stata la volta delle composizioni per piano preparato: l'occhio fisso della telecamera proiettava in alto, per il pubblico, lo sguardo dei bambini concentrato sull'interno del pianoforte, su quegli oggetti poggiati o incastrati fra le corde, a inseguirne il movimento e la vibrazione, come se fossero quegli oggetti l'unica partitura da seguire.

Intanto il Maestro di Cerimonie, con pari presenza e intensità dalla prima fino all'ultima replica, rievocava l'origine del binomio danza/piano preparato, improvvisando un lungo ballo non etichettabile: "acrobatico", "contemporaneo", "attoriale".

Il nostro finale ha citato 4.33, il brano forse più noto di Cage. La classe disposta come una vera orchestra, immobile e con gli strumenti in mano; gli occhi puntati su A.

che dirige con le mani una musica immaginaria. Un minuto e trentatré secondi di silenzio. A finestre aperte.

Il punto di vista del maestro

Tutto è cominciato con una piccola violazione della *privacy*: a loro insaputa abbiamo registrato le voci dei bambini durante un minuto di ricreazione. Riascoltandoli insieme, dal marasma di voci e rumori confusi sono emerse piccole storie, gesti, parole.

Il tentativo di cercare il silenzio è stato il passo successivo; subito è apparsa chiarissima una cosa: il silenzio assoluto è impossibile da trovare. Il nostro silenzio ha fatto emergere dal basso un sottile tappeto di piccoli suoni ai quali normalmente non prestiamo molta attenzione, un sottofondo che ci accompagna ovunque siamo.

Con questa consapevolezza ci siamo preparati al "minuto di silenzio" nella sala d'attesa della stazione di Bologna, registratore alla mano, il cuore gonfio di quella storia maledetta del 2 agosto 1980. Entrando in quello spazio, in una mattinata qualsiasi, piena di gente qualsiasi, sapevamo bene di non essere invisibili, ma la nostra trasparenza acustica è stata perfetta: ognuno ha liberamente esplorato lo spazio con in testa i propri pensieri, leggendo la lapide, misurando con lo sguardo gli squarci del muro e del pavimento, ascoltando il cigolio delle sedie e gli annunci amplificati dall'altoparlante. E poi via, a caccia di ogni piccolo rumore all'interno dell'ambiente, con la grande attenzione al momento magico della registrazione.

La grande capacità sviluppata attraverso questo lavoro è stata quella di metterci in ascolto, protagonisti silenziosi. Chi lavora con i bambini sa che questo è un traguardo ambito, imprescindibile conquista per ogni ulteriore osservazione, pensiero, ascolto, riflessione.

L'altra scommessa è stata la progettazione della *performance*. Siamo partiti "dal nulla", dovendo inventare ogni elemento, ogni passaggio, ogni incastro, ogni dettaglio tecnico: è un'operazione davvero complessa e un sorprendente

La parola ai bambini

Dopo l'ascolto della registrazione dei suoni della stazione di Bologna e la lettura di Odo l'America cantare di Walt Whitman.

«Odo il treno che arriva.

Sento chiacchierare le sedie con voce stridente.

Odo la voce tremolante del distributore.

Il gemito del treno che frena.

Sento la sala timida che parla con filo di voce.

Sento le cunette sorpassate dalla valigia.

Sento la voce ferma e potente che proviene dal citofono.

Il frullio del trapano.

Il bip nel silenzio.

Lo sputo leggero dell' acqua.

Bimbi impauriti e voli di uccelli.»

M.

«Il cigolio della porta sta strillando con le zanzare attorno e l'arrivo del treno,

l'annunciatrice sembra che ha la voce tirata e consiglia di non attraversare i binari,

con una pubblicità e un fischio finale.

Questa voce sembra una papera,

una rotella ruota per terra,

qualcuno ha urlato,

il maestro fischia e i ragazzi urlano,

il battito delle ali con il battito di piedi.»

M.

«Lo "zam zam" mi dà l'impressione di una sega...

L'altoparlante sembra un suono di robot o una cornacchia.

Questo sembra un tamburo che va a ritmo.

Questo suono ha sotto un altro suono...

Questo battito di ali è molto affollato.»

J.

«Odo le sedie che si parlano,

il treno dice "attenzione"

l'altoparlante dice: "treno in partenza al binario uno".

Odo le voci: sembra che stanno litigando.

Odo i passi delle scarpe che dicono "sto arrivando",

la televisione che fa sentire le canzoni,

la valigia che sembra che sta rotolando su se stessa.

Il fischiello dice "dobbiamo partire".

Odo la battaglia di ali degli uccelli.»

K.

La parola ai bambini

Feedback: «Cosa hai scoperto che non sapevi o non sapevi di sapere?»

«Non sapevo che ero capace di usare l'improvvisazione. Perché l'improvvisazione è più difficile di quanto pensate. L'improvvisazione ti fa capire un'esperienza di vita. Tutta questa esperienza mi ha fatto stare un po' zitta, grazie Cage.»

A.

«Ho scoperto di sapere che non sapevo che la stella del piano preparato quando la facevo saltare premendo i tasti durante una prova è caduta nelle corde... questo vuol dire che le vibrazioni fanno vibrare quello che impedisce loro di suonare, quindi un ostacolo va sempre affrontato soprattutto se ti mette i bastoni fra le ruote. Suonare vuole dire esprimere quello che hai dentro e forse le vibrazioni vogliono farci capire che loro devono vibrare, è questo il loro mestiere!»

J.

«Io ho scoperto un nuovo musicista che usava: il caso, il silenzio,

l'improvvisazione. Questo musicista si chiama John Cage e grazie a lui ho scoperto il valore del silenzio e la casualità...»

Y.

«... io non sapevo che esistesse John Cage ma dopo che ci abbiamo lavorato è come se lo sapevo da tutta la vita.»

K.

«... io ho scoperto che l'improvvisazione non è stata fatta a caso ma ragionata...»

R.

«Questo spettacolo è venuto bene perché, forse, tutti pensavamo che per fare una cosa come quella di John Cage ci volevano la disciplina e la sua mente, e con questo tipo di mente abbiamo fatto uno, anzi tre spettacoli con i fiocchi.»

P.

«... ho scoperto che la musica è in ogni momento e che è meglio togliere che mettere, ma il silenzio totale non esiste...»

M.

terreno di sperimentazione per la capacità che un gruppo ha di autorganizzarsi. L'insieme di quanto è stato realizzato dai bambini è di gran lunga superiore alla somma dei singoli elementi, segno che il gruppo ha saputo tirare fuori da ognuno qualcosa di più del proprio meglio.

Vorrei raccontare infine un piccolo episodio capitato verso la fine dell'anno scolastico quando il lavoro su Cage era già alle nostre spalle. Era sera e stavo accompagnando verso casa uno dei bimbi della classe. L'avevo appena rimproverato per un litigio che aveva avuto con alcuni compagni; lui cercava affannosamente di spiegare le sue ragioni, mi-tragliando frasi dalla sintassi incerta, resa ancor più traballante dall'agitazione del momento. A un tratto, camminando, inavvertitamente ha colpito un palo metallico con una mano, producendo un sonoro *Sdeeng!*; improvvisamente ha fermato il passo e la parola e dopo un secondo mi ha detto: «Sentito che bel suono?»

Bibliografia

Alla ricerca del silenzio perduto. Il Treno di John Cage a cura di Oderso Rubini - Massimo Simonini, Baskerville Artbooks, Bologna 2008.

Ambiente. Lezione numero zero, a cura di Marco Geronimi - Bruno Munari - Giovanni Belgrano - Umberto Cattabini, Comune di Milano-Fondazione Cariplo, Milano 1987.

JOHN CAGE, *Silenzio. Antologia da Silence e A Year from Monday*, Feltrinelli, Milano 1971.

JOHN CAGE - TITO GOTTI, *Alla ricerca del silenzio perduto*, in "Bologna incontri. Mensile dell'Ente provinciale per il turismo di Bologna", 3, 1978.

JOHN CAGE, *Per gli uccelli. Conversazioni con Daniel Charles*, Testo & Immagine, Torino 1999.

FIGURELLA CAPPELLI - IDA MARIA TOSTO, *Geometrie vocali*, Ricordi, Milano 1993 e 2008.

FRANÇOISE DELALANDE, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993.

FRANÇOISE DELALANDE, *La musica è un gioco da bambini*, Franco

Angeli, Milano 2001.

MAURIZIO DISOTEO, *Il suono della vita. Voci, musiche, rumori nella nostra esistenza quotidiana*, Meltemi, Roma 2003.

WILLIAM DUCKWORTH, *Talking Music. Conversations with John Cage, Philip Glass, Laurie Anderson, and Five Generations of American Experimental Composers*, Da Capo Press, New York 1999.

BRUNO MUNARI, *Cappuccetto Bianco*, Corraini, Mantova 2007. *Musica e suoni dell'ambiente* a cura di Albert Mayr, CLUEB, Bologna 2001.

RAYMOND MURRAY SCHAFFER, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi Unicopli, Milano 1985.

RAYMOND MURRAY SCHAFFER, *Educazione al suono: 100 esercizi per ascoltare e produrre il suono*, Ricordi, Milano 1998.

WALT WHITMAN, *Odo l'America cantare*, in *Foglie d'erba*, Rizzoli, Milano 1997.

Brani citati di John Cage

Bacchanale, 1938 da testimonianze, 1940 in partitura

Fontana Mix for tape, 1958

Radio Music, 1956, 1-8 radio

Imaginary Landscape n. 4, 1951, 12 radio

4.33, 1952

Siti web

www.iltrenodijohncage.it

www.aaa-angelica.com/takethetrain.html

www.astroman.it/oderso/detail.asp?link_id=479&cat_id=25&sub_id=80

<http://solomonsmusic.net/4min33se.htm>

www.johncage.info

www.ubu.com/historical/cage

www.parol.it/articles/seminario_principe8.htm

www.medienkunstnetz.de/works/fontana-mix

www.youtube.com/watch?v=SSulycqcZH-U

www.suonidicarte.org

www.spazisonori.name

www.museummusicabologna.it

Diventa Socio della SIEM

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

- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale
- partecipare al confronto sui problemi dell'insegnamento 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
- per chi si iscrive entro il 31 marzo, il numero 147 di "Musica Domani" (giugno 2008) con allegato il CD *Voglie parlà*, contenente un progetto di divulgazione scolastica contro la camorra e tutte le mafie patrocinato da Regione Campania, Libera e Amnesty International

I soci SIEM hanno diritto a sconti del 15% su pubblicazioni EDT (a condizione che l'acquisto venga fatto direttamente presso l'editore) e sull'abbonamento a "il giornale della musica" (abbonamenti@edt.it).

QUOTE ASSOCIATIVE per il 2009	QUOTE ANNUALI 2009	QUOTE TRIENNALI 2009-2010-2011
soci ordinari:	€ 43,00*	€ 108,00
biblioteche:	€ 43,00	€ 108,00
soci sostenitori:	da € 86,00	da € 216,00
soci studenti: (persone fisiche maggiorenni che, all'atto dell'iscrizione, non abbiano superato i 25 anni e non svolgano attività lavorativa continuativa)	€ 28,00	-
soci giovani: (minorenni iscritti esclusivamente per usufruire di attività organizzate dalle sezioni)	€ 8,00	

(*) È possibile sottoscrivere un versamento di soli € 23,00 per socio/a ordinario annuale che prevede gli stessi diritti di partecipazione alla vita associativa e di godimento delle convenzioni spettanti ai soci, esclusi il ricevimento delle pubblicazioni e l'accesso all'area riservata del sito di Musica Domani.

Puoi versare la tua quota tramite

- BOLLETTINO POSTALE o BONIFICO BANCARIO, con versamento sul CCP n. 19005404 intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale - via dell'Unione, 4 - 40126 Bologna, Codice IBAN (obbligatorio) IT 20 P 07601 02400 000019005404
- CARTA DI CREDITO, inviando via fax allo 051/228132 il modulo scaricabile all'indirizzo www.siem-online.it/asso/modulo.pdf

NB: Specificare nella "causale" tipo di quota (annuale o triennale) e anno/i - nell'intestazione scrivere per esteso "Società Italiana per l'Educazione Musicale" e non utilizzare la sigla SIEM

Suonare i tamburi: dal Medio Oriente all'Europa

I bambini e i ragazzi di oggi possiedono un'identità musicale spesso meticcica, contaminata da un processo di acculturazione che li accompagna fin dalla nascita, da esperienze musicali multiformi le cui radici non sono del tutto autoctone.

Questa contaminazione musicale, che ha origini antiche e accompagna tutta la storia della civiltà occidentale, si rivela un argomento assai significativo da trattare a scuola: consente di recuperare la nostra identità storica e i legami che ci riconducono al nostro passato, ma consente anche di riconoscere i debiti che, nel corso del tempo, abbiamo contratto con culture lontane e che oggi certa ideologia ci sprona a considerare ostili e "inferiori".

In questo numero della rubrica vogliamo fornire un contributo per promuovere l'incontro fra due culture, quella occidentale e quella mediorientale, oggi quanto mai necessario; si può farlo attraverso stimoli semplici ma motivanti e operativi, proponendo loro la costruzione dei *naqqara*, uno dei più significativi e rappresentativi strumenti a percussione arabi di origine saracena che, introdotti nell'Europa medievale dai crociati, prenderanno in nome di *nacaires*.

Si tratta di una coppia di tamburi, con cassa emisferica o a cono, generalmente in metallo, in terracotta o ceramica, precursori dei nostri attuali timpani, ampiamente documentati nell'iconografia musicale europea a partire dai primi anni del '300 e considerati strumenti aristocratici impiegati tanto in battaglia quanto nei tornei.

I *naqqara*, menzionati per la prima volta dal cronista di Luigi IX a proposito dell'impiego dello strumento da parte dei Saraceni durante la Settima Crociata (1248-54) e suonati in coppia e con battenti, potevano produrre «un suono sia robusto sia leggero, per cui potevano essere impiegati per l'accompagnamento di ogni tipo di musica, da quella marziale alla danza»¹.

Questi tamburi, ancora ampiamente diffusi in tutto il Magreb, nella penisola arabica, in Iran ma anche in Turchia e in India, sono stati più volte citati e descritti nella poesia classica araba: menziona i *naqqara* anche il grande poeta mistico persiano Rumi.

Durante il califfato abasside, i *naqqara* venivano utilizzati in Egitto per introdurre le cinque preghiere quotidiane del rito islamico mentre altri di piccole dimensioni (come quelli che costruiremo) sono tuttora usati in ensemble strumentali.

Modalità di costruzione

Materiali occorrenti: due vasi di terracotta (da fiori) emisferici di diametro 18-26 cm, variabili a piacere (si sconsiglia un diametro maggiore perché il tamburo risulterebbe troppo pesante da sostenere per i bambini); carta elefante (viene chiamata così una carta di tipo pergame-

nato); colla da parati (diluibile in acqua: un cucchiaino da tavolo per ogni litro); colla vinavil, pennelli, forbici, matite e materiali per la decorazione a piacere.

Ponendo la parte superiore del vaso sopra il foglio di carta elefante, tracciamone la circonferenza con una matita. Ampliamo quindi il cerchio che abbiamo disegnato facendo in modo che risulti almeno 4 cm più grande di prima. Praticiamo dei tagli sulla carta lungo la circonferenza, dall'esterno all'interno del cerchio e fino al segno tracciato prima con la matita, in modo che risultino distanti 2 cm circa l'uno dall'altro: questa operazione servirà per tendere meglio la carta-membrana sul tamburo e per evitare che si formino grinze lungo il perimetro.

Con un pennello spalmiamo la colla da parati sia da una parte che dall'altra del cerchio di carta in modo da impregnarlo per bene. Appoggiamo quindi la nostra membrana sopra il vaso: per tenderla bene è necessario tirarla leggermente, afferrando alcune delle linguette ritagliate, in modo speculare.

Dopo aver lasciato asciugare il nostro tamburo (possiamo servirci, per accelerare i tempi, anche di un asciugacapelli), procediamo a decorarlo a piacere. I *naqqara* raffigurati nell'immagine sono stati decorati incollando pezzetti di carta velina colorata sul vaso e, lungo il bordo, rafia e perline.

Modalità di esecuzione

I *naqqara* sono in genere percossi con dei battenti in legno o, saltuariamente, anche con le mani. Data la natura non resistentissima della nostra membrana, consigliamo di suonare i nostri tamburi con quest'ultima modalità in modo da evitare possibili lacerazioni della carta.

Il suono prodotto dallo strumento autocostruito, la cui facile realizzazione si rivela adatta anche con i bambini della scuola dell'infanzia, non ha nulla da invidiare a quello prodotto da tanti tamburi più professionali. Percuotendo la membrana al centro otterremo un suono più cupo e grave (che in Medio Oriente viene chiamato *dum*); percuotendola al bordo otteniamo un suono più chiaro (*tak*).



Nacaires
in una miniatura del 1300



Naqqara autocostruiti (dietro)
e provenienti dalla Libia (al centro)

Proposte didattiche e composizioni

I *naqqara*, come tutti gli idiofoni a membrana, possono essere suonati in molti modi e con tante timbriche diverse; possono essere percossi con le mani, in vari punti e in varie posizioni, ma anche con le dita; possono essere suonati con battenti di varie fatture, dalla bacchetta per batteria, a quella per tamburi (*toms*), morbida o dura, alle spazzole, alla cosiddetta *Superball*, nel caso si vogliano ottenere dei "brontolii" bassi causati dalla frizione della pallina di gomma contro la membrana.

Volendo si può anche percuotere lo strumento sul corpo risonante in modo da produrre colpi acuti e relativamente secchi oppure usare il *rim-shot*, ottenuto appoggiando il manico di un battente sul bordo dello strumento e facendolo scendere con forza sia sulla membrana che sul bordo (opposto) per ottenere un colpo secco, uno *shot* appunto. Queste sono tutte tecniche che nascono da strumenti simili ai *naqqara*, come congas, bongo, djembé, timbales e insomma tamburi di diverso tipo per i quali può essere prodotto un repertorio di base comune che prescinda dagli stili utilizzati nelle culture proprie di ciascuno strumento.

Abbiamo già accennato al fatto che i *naqqara* autocostruiti hanno una membrana particolarmente delicata e vanno quindi trattati senza troppa forza. In effetti non tutte le modalità esecutive elencate sono adatte a questo strumento, pur essendo perfettamente possibile praticarle tutte. Partiamo dunque con la tecnica più silenziosa, quella che fa uso delle dita, ricordando che i *naqqara* sono imparentati con i *tabla* diffusi nell'India del Nord (ma anche con i nostri timpani) e che vengono suonati anche utilizzando le dita. Come i *tabla*, anche i *naqqara* sono spesso presenti in coppia: un tamburo dal suono più acuto (la femmina) e uno dal suono più grave (il maschio). Noi però per semplicità attribuiremo sempre un solo strumento per esecutore, con la possibilità per l'insegnante di sviluppare tecnica e scrittura a seconda del contesto.

Il brano che presentiamo è scritto in notazione TUBS e utilizza un dito di ogni mano (indice o medio) da percuotere con delicatezza vicino al bordo dello strumento. I tremoli (indicati dalle linee tratteggiate) vengono eseguiti alternando velocemente indice e medio. Naturalmente abbiamo riservato gran parte dei tremoli per la mano destra, ma nel caso di mancini è opportuno invertire le parti per le due mani.

Marcia in punta di piedi

mano destra	
mano sinistra	

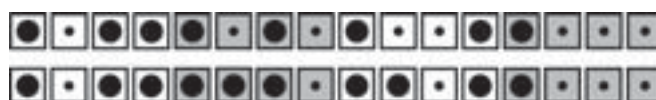
Possiamo partire da questo brano per crearne un altro più complesso nel risultato, ma anche più semplice dal punto di vista esecutivo. Per prima cosa separiamo e arricchiamo

gli attacchi con tremolo da quelli con colpi semplici in modo da avere due parti che possono essere distribuite a due gruppi di esecutori. In questo modo possiamo eseguire le parti ognuna con una tecnica esecutiva diversa in modo da esplorare molte, se non tutte, le possibilità espressive dello strumento. Sarà cura del direttore scegliere o improvvisare, magari con l'aiuto di cartelli, una versione in cui le due parti potranno indipendentemente suonare utilizzando le modalità sotto indicate, con il risultato anche di alterare la dinamica e l'equilibrio tra i gruppi di esecutori. Infine, per i più pigri, aggiungiamo due parti di ostinato, la prima da usare secondo la partitura, la seconda da eseguire sempre battendo con le bacchette sul corpo dello strumento o sul bordo.

Si termina con un colpo finale per tutti.

Parata di scimmie e scimmiotti

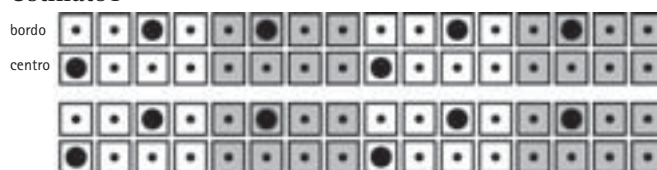
Scimmie



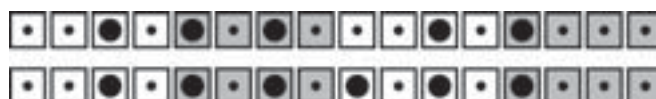
Scimmiotti



Ostinato1



Ostinato2



Modalità d'esecuzione

- M con le mani sui bordi
- D con le dita sui bordi
- B con le bacchette nel centro
- L con il lato delle bacchette sui bordi
- s silenzio, non si suona!
- N normale, cioè con una mano che colpisce il centro e l'altra che colpisce il bordo (solo per l'ostinato 1)

Ecco un esempio di partitura:

Scimmie	s	M	M	s	L	B	B	s	M	M
Scimmiotti	s	s	D	M	M	s	M	L	M	M
Ostinato 1	N	N	N	N	N	s	N	s	s	N

Utilizzando questa struttura si potranno inventare tantissimi brani per percussioni, sperimentando nuovi pattern anche sovrapponendoli a quelli qui presentati.

1 JEREMY MONTAGU, *Nacaires*, in *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti*, Il Lessico, vol. III, UTET, Torino 1984, p. 308.

Pianoforte a prima vista

Qual è la funzione formativa della lettura a prima vista? Come sviluppare questa competenza? L'autore affronta questo tema, spesso trascurato nel nostro Paese, attraverso un'analisi comparata dei principali metodi in circolazione.

Più volte negli ultimi anni, con una frequenza e una convinzione sempre maggiori, è stata segnalata in diversi ambiti musicali l'opportunità di incentivare l'apprendimento della lettura a prima vista, nel tentativo di restituire così il giusto peso nel tradizionale percorso di studi. Ancora troppo pochi (e comunque generalmente piuttosto affrettati e non esaustivi) sono stati tuttavia gli sforzi diretti ad approfondire adeguatamente i molteplici aspetti di questa importante abilità e attività musicale, sia da un punto di vista prettamente tecnico, fisiologico, sensomotorio, psicologico, sia con l'intento di analizzare e sintetizzare i contributi didattici, le pubblicazioni, i metodi proposti nel corso degli anni da vari autori. Attraverso un lavoro di ricerca¹, si è dunque cercato di rispondere a una domanda fondamentale: l'insegnamento della lettura a prima vista può esibire un autentico valore in senso didattico, acquistare piena dignità educativa all'interno di un tradizionale corso di strumento e contribuire così in modo importante (se non addirittura necessario) alla formazione musicale specializzata dell'individuo? In quale modo?

Imparare a leggere

«E in che consiste l'arte di leggere a prima vista? In questo: suonare il pezzo al tempo giusto, come deve esser suonato, rendere tutte le note, le battute ecc. con l'espressione e il gusto che loro aspetta, cosicché il pezzo sembri composto da chi lo suona» (Abert 1984, p. 542).



Se è vero che le indagini degli ultimi decenni hanno potuto chiarire nel dettaglio i meccanismi fondamentali alla base della lettura *all'impronta* – offrendo così suggerimenti sempre più precisi e mirati a uno sviluppo adeguato delle abilità in gioco – è altresì indubbio che le problematiche più rilevanti concretamente connesse a questa pratica musicale siano rimaste, nei secoli (come evidenzia appunto questo estratto di una lettera di Mozart al padre), in larga parte invariate. In particolare, il percorso evolutivo della lettura a prima vista sembra essere caratterizzato da una sostanziale “staticità” in senso didattico e pedagogico. Perché dunque – da sempre e ancora oggi – leggere (ovvero suonare) a prima vista fa paura?

¹ Il presente articolo costituisce una sintesi della Tesi di Diploma in Didattica della musica, discussa nell'A.A. 2007-2008 presso l'Istituto Superiore di Studi Musicali “O. Vecchi – A. Tonelli” di Modena e Carpi; relatrice la professoressa Donatella Bartolini.

Innanzitutto, la consapevolezza della lettura a prima vista come «forma di prestazione esperta» (Sloboda 1998, p. 120) costituisce probabilmente, dal punto di vista dell'insegnante, un pesante freno nel contemplare tale pratica all'interno della propria azione educativa, in particolare di fronte ad allievi giovani o principianti. Si preferisce insomma cominciare con lo studio approfondito dei brani in programma, affidando lo sviluppo delle abilità di lettura al buon senso dello studente, al suo impegno, alla maturazione naturale delle sue capacità di comprensione e analisi musicale, senza che vi sia in realtà una "spinta" in senso didattico da parte dell'insegnante, senza giungere ad alcun momento di riflessione davvero significativo in merito, senza riuscire ad andare un po' oltre rispetto al solito suggerimento «Guarda avanti e non fermarti!».

In particolare, come giustamente rileva Sloboda, accade frequentemente che il bambino sia sottoposto, fin dai primi momenti del percorso educativo, a un apprendimento piuttosto impegnativo, basato sia sulle abilità pratiche strumentali, sia sulla lettura della partitura: «è un compito duplice, il cui carico potrebbe risultare eccessivo; ciò fa sì che molti lo risolvano memorizzando, appena se ne presenta l'occasione, ogni nuovo brano, in modo da non far dipendere l'esecuzione dalle capacità di lettura» (Sloboda 1998, p. 121). È questo il risultato a cui approdano tutti quei metodi strumentali incentrati sui processi di imitazione degli elementi e strutture musicali proposti dall'insegnante e sullo sviluppo prioritario di un *feedback* uditivo, attraverso numerosi esercizi di *ear training* (vedi metodo Yamaha o Suzuki).

La capacità percettiva di decodifica necessaria alla prima vista appare dunque, da sempre, davvero cruciale: in quale modo un buon metodo di studio potrebbe svilupparla? Annibale Rebaudengo suggerisce, ad esempio, di «saper raggruppare le singole note in unità di senso musicale strumentale» (Rebaudengo 2003, p. 157), riconoscendo all'istante dunque le configurazioni più frequenti quali accordi, arpeggi e scale; ancora Carmen Virginia Sampaolo sottolinea l'importanza di individuare il «disegno personalizzato» (Sampaolo 2000, p. 27) che rende facilmente riconoscibili a colpo d'occhio elementi e strutture musicali; Sloboda infine ricorda che «l'utilizzo pedagogico di scale e studi ha perciò una base psicologica più che sensata. Essi procurano allo studente l'esposizione a tutta la gamma dei problemi di programmazione [motoria], in modo sistematico» (Sloboda 1998, p. 152), permettendogli così di risolvere con maggiore rapidità i problemi di decodifica e di realizzazione pratica sullo strumento e di possedere, infine, una sorta di «dizionario» di elementi specifici e di intenzioni espressive a uso e consumo dell'esecutore stesso.

Davvero numerosi, dunque, appaiono essere i suggerimenti e le "regole" da seguire per impostare un metodo di lettura soddisfacente; abbastanza consistente è poi lo stesso numero di metodi ideati e pubblicati in tempi recenti da autori di diversa provenienza, in particolar modo dai paesi di lingua anglofona, Stati Uniti e Inghilterra al primo posto. Nello specifico, un attento esame degli argomenti proposti e delle modalità attraverso le quali essi realizzano il

processo di insegnamento/apprendimento, permette di constatare una generale omogeneità in merito alle concezioni didattiche e pedagogiche alla base; ciò che sembra presentarsi in maniera appena più variegata è il materiale musicale offerto e il livello di accuratezza e precisione nel fornire allo studente indicazioni adeguate al momento opportuno.

I metodi analizzati

Parlando di tipologie di pubblicazione, è importante distinguere tra il metodo vero e proprio (eventualmente suddiviso in diversi volumi, ognuno dedicato a un livello di difficoltà progressivo) e il manuale, il cui approccio è generalmente più teorico che pratico, non offrendo una vera e propria proposta di esercizi su cui allenarsi in modo sistematico, ma descrivendo in maniera discorsiva, più o meno analitica, i problemi connessi all'attività di lettura. In questo lavoro, ci si è accostati fondamentalmente al primo tipo, ritenendo importante valutare nel dettaglio la presenza e la natura dei seguenti parametri, rappresentativi di ognuno dei metodi di studio esaminati:

1. premessa dell'autore relativa all'utilizzo del metodo;
2. indicazioni generali sull'attività di lettura;
3. assistenza *in itinere* (funzione "guida" attraverso suggerimenti e consigli vari);
4. monitoraggio dei progressi;
5. livello di difficoltà;
6. accompagnamento musicale dell'insegnante;
7. pentagramma singolo o doppio;
8. chiave di basso;
9. alterazioni;
10. tonalità;
11. indicazioni di tempo;
12. esercizi di riconoscimento a colpo d'occhio;
13. esercizi ritmici;
14. segni di espressione;
15. diteggiatura e sensibilità tattile e cinestetica;
16. suggerimenti ed esercizi vari;
17. cura dell'impostazione grafica.

La provenienza dei metodi presi in considerazione testimonia, come si è detto, una diffusione e un interesse maggiori nell'area anglofona:

autore	titolo	nazione e data di pubblicazione
CHRISTOPH BUSCHING	<i>Prima vista</i>	Germania 2001
PAULINE HALL - FIONA MACARDLE	<i>Piano time sight-reading</i>	Inghilterra 1996
PAUL HARRIS	<i>Improve your sight-reading!</i>	Inghilterra 1993
JEREMY NORRIS	<i>A prima vista</i>	Italia (trad. dall'inglese) 1991
JANE SMISOR BASTIEN	<i>A Line a Day Sight Reading</i>	Stati Uniti 1990
JOAN LAST	<i>Sight Reading for Today</i>	Inghilterra 1988
DOROTHY BRADLEY - J. RAYMOND TOBIN	<i>Sight Reading Made Easy</i>	Inghilterra 1947

Da un'attenta analisi di queste pubblicazioni, appare evidente come le regole e i suggerimenti finalizzati alla realizzazione di una buona lettura pianistica a prima vista continuino a rimanere, da sempre, gli stessi: osservare il brano prima di suonare, leggere lentamente, guardare in avanti, contare, non fermarsi mai e non tornare indietro, non correggere gli errori. Carl Czerny: «Ella deve continuare a suonare il pezzo lentamente sì in principio ma rigorosamente a tempo [...]. Se potesse abituarsi, mentre suona a contare *ad alta voce* da sé, sarebbe certamente utile» (Czerny 1909, p. 26); Carl Philip Emanuel Bach, relativamente agli studi proposti nel suo metodo: «Se qualcuno, avendo molta facilità, desidera leggerli a prima vista, gli consiglio vivamente di esaminarli prima con la dovuta attenzione nei minimi particolari» (Bach 1973, p. 29). Anche per ciò che concerne lo sviluppo della sensibilità tattile non sembrano esserci nuovi accorgimenti, se non quello onnipresente di non guardarsi le mani ma concentrarsi invece sulla partitura. Alcuni esercizi più mirati, da citare, potrebbero essere quelli proposti da Paul Harris nel suo metodo (a occhi chiusi indovinare i salti sulla tastiera partendo dal *do* centrale come punto di riferimento) o nel manuale di Carmen Virginia Sampaolo (suonare lentamente un brano conosciuto senza però premere i tasti, in modo da “sentire” la loro posizione sotto le dita, abituarsi a prendere come riferimenti i gruppi di due o tre tasti neri, suonare a occhi chiusi o al buio). Già Wolfgang Amadeus Mozart, del resto, si divertiva a coprire la tastiera con un panno e a suonarla «come se avesse davanti agli occhi la tastiera nuda» (Abert 1984, p. 70).

Oltre alle indicazioni sul procedimento di lettura, è interessante notare ugualmente una certa linearità e omogeneità nella modalità dell'apprendimento. Sembra cioè esistere una sequenza temporale ben precisa – rispettata grosso modo dalla totalità degli autori esaminati – in base alla quale proporre i contenuti all'allievo. Per ciò che riguarda le indicazioni di tempo, ad esempio, tutti i metodi privilegiano inizialmente esercizi basati su tempi semplici (2/4, 3/4 o 4/4), posticipando quelli composti (3/8, 6/8). Il metodo Bastien, ad esempio, si snoda in quattro volumi ma solamente a partire dal terzo viene inserito il 6/8; Busching addirittura propone quasi esclusivamente il 4/4 e raramente il 3/4, non considerando per nulla i tempi in ottavi; altri tuttavia (Harris) arrivano a presentare anche tempi misti in 5/8, 5/4 o in tempo tagliato.

Anche le alterazioni sono oggetto di una sequenzialità comune: come è facile comprendere infatti, i primissimi esercizi saranno il più delle volte in *Do* maggiore, privi di alterazioni al loro interno; poco alla volta si tenderà poi a spostarsi con gradualità nelle tonalità vicine. Esistono naturalmente esempi estremi, come il metodo di Hall e Macardle, nel quale in tre volumi si arriva al massimo a brani con una alterazione in chiave o, dall'altra parte, quello di Last (in otto volumi), dove già l'esercizio numero due è scritto in *Sol* maggiore.

Una perfetta coincidenza poi è quella stabilita, nei vari metodi, relativamente al sistema del doppio pentagramma e all'utilizzo della chiave di basso: quasi tutti i metodi co-

minciano fin da subito, infatti, ad abituare l'allievo alla scrittura pianistica e dunque ai movimenti oculari orizzontali, verticali e incrociati e alla difficoltà di lettura in chiave di basso (che dunque costituisce un prerequisito necessario). Solo il metodo di Bradley e Tobin, pur presentando già dall'inizio la chiave di basso, propone brani con il doppio pentagramma soltanto dal numero 127 del primo volume. La totalità degli autori considerati, infine, sembra essere assolutamente concorde nell'impostare i primi esempi su melodie alternate tra le mani, e invitare solo successivamente a eseguire a mani unite; Busching addirittura sembra voler evitare questa seconda fase, proponendo quasi esclusivamente esercizi a mani separate o, in ogni caso, con brevissimi momenti di polifonia.

Le analogie fin qui illustrate a un livello generale, hanno comunque portato alla luce l'esistenza di alcune differenze nelle particolari modalità di approccio o di presentazione dei contenuti stessi: una certa varietà nella tipologia di esercizi proposti, nell'importanza di alcuni aspetti piuttosto che altri circa l'attività stessa di lettura o, semplicemente, nella cura grafica del metodo, è infatti pur sempre rilevabile. Alcuni autori, ad esempio, forniscono non solo un'ampia premessa relativa all'utilizzo del metodo e agli obiettivi fondamentali che si pongono, ma descrivono brevemente vantaggi e svantaggi della lettura a prima vista e indicazioni di vario genere. In questa prospettiva, Jeremy Norris offre senza dubbio la descrizione più precisa e puntuale sul corretto apprendimento e svolgimento dell'abilità di lettura estemporanea, arrivando anche a formulare interessanti osservazioni di natura didattica. A proposito del suggerimento di localizzare, prima di suonare, le note ribattute, ad esempio, egli nota come «curiosa [sia] la tendenza generale, anche in passaggi semplicissimi, a leggere male una nota ripetuta. Anziché la nota giusta, viene spesso suonata la nota superiore o la nota inferiore, a seconda della direzione della progressione» (Norris 1991, p. 15); o ancora, relativamente al ritmo, «forse l'errore più comune e a tutti i livelli di difficoltà è [...] quello di accorciare le note di durata maggiore (semibreve, minime, semiminime) e di rallentare nell'eseguire note di durata minore (semicrome e crome, ad esempio)» (Norris 1991, p. 16).

Come già detto, i suggerimenti sono generalmente sempre gli stessi, tuttavia in certi metodi l'elenco delle “regole” da seguire si presenta piuttosto dettagliato e viene mostrato una volta per tutte in apertura, mentre altri preferiscono scremare e selezionare solo le indicazioni davvero imprescindibili o presentarle in maniera graduale, secondo le necessità (Hall e Macardle forniscono «due regole d'oro», contare e non fermarsi mai; Bradley e Tobin, Harris e lo stesso Norris suggeriscono invece punto per punto ogni comportamento “ideale” a cui il lettore dovrebbe attenersi, prima e durante l'attività).

Allo stesso modo, la funzione di assistenza e di guida fornita all'allievo nel corso di tutto il metodo, viene assunta e realizzata in modi diversi dai vari autori esaminati. Se alcuni, infatti, si limitano a offrire un semplice elenco di esercizi di lettura – senza intervenire in alcun modo per aiutare o accompagnare il lettore nel percorso di apprendi-

mento e relegando ogni responsabilità allo studente stesso o all'insegnante (è questo il caso di Busching, che in effetti a ben vedere non fornisce alcun "metodo" vero e proprio) – altri stimolano continuamente lo studente attraverso consegne, domande, esercizi e spiegazioni in modo sia verbale che grafico (Hall e Macardle). Gli esercizi possono essere di diverso tipo: ritmici (Harris), finalizzati al riconoscimento a colpo d'occhio di elementi e figure musicali (Norris) o allo sviluppo dell'orecchio interno e di altre abilità (Hall e Macardle). Una funzione di assistenza è fornita inoltre da quei metodi (Bastien, Harris) basati su un rigoroso controllo dei progressi, attraverso la calendarizzazione delle letture o l'assegnazione di un punteggio specifico, in modo tale da verificare la frequenza e la qualità dell'allenamento (fattori essenziali, come sottolineato più volte, per lo sviluppo della capacità di lettura).

Ancora, alcuni autori stabiliscono un itinerario didattico nel quale si possono affrontare diverse tipologie di lettura (melodica, polifonica, accordale), offrendo materiale adatto a tal fine, mentre altri sembrano ignorare quasi del tutto queste differenze di scrittura e, di conseguenza, l'apprendimento delle abilità specifiche che esse richiedono (Hall e Macardle, e Busching, ad esempio, non propongono all'allievo alcuna esecuzione accordale sulla tastiera).

Altre differenze degne di nota sono riscontrabili nella presenza o meno, all'interno degli esercizi, dei segni di espressione e di dinamica. Bastien, ad esempio, presenta fin da subito il fraseggio attraverso le legature, i segni di dinamica (*f*, *mf*, *p* ecc.) e l'articolazione, ma non tratta in nessun momento il crescendo/diminuendo e le indicazioni di agogica; Bradley e Tobin inseriscono dall'inizio legature e articolazione e solo successivamente tutto il resto; al contrario Harris comincia con i segni di dinamica, i crescendo/diminuendo per arrivare solo in un secondo momento alle legature e ai segni di articolazione; Hall e Macardle non affrontano il problema fino al livello cinque del primo volume, a questo espressamente dedicato; Last inserisce tutti gli elementi di espressione praticamente da subito; Busching infine non tratta in alcun modo la questione, adducendo come motivazione la volontà di non tediare l'allievo con esercizi specifici su questi aspetti musicali, offrendogli invece la possibilità di divertirsi fin da subito suonando insieme all'insegnante e sviluppando con lui il senso e l'espressività musicale (personalmente, non la ritengo una valida motivazione, dal momento che il lettore prima o poi si troverà di fronte a questi segni e soprattutto, essi rappresentano un grandissimo aiuto nel realizzare uno degli obiettivi principali nella lettura a prima vista, ovvero il riconoscimento istantaneo di strutture e configurazioni). Anche l'aspetto cinestetico, relativo allo sviluppo della capacità tattile è affrontato in modo diverso, prospettando, in definitiva, due differenti impostazioni didattiche: la prima (quella di Bastien e di Busching) basata su poche posizioni fisse della mano, limita così al minimo il problema dei salti o della diteggiatura (Bastien presenta comunque diverse posizioni – più di quelle proposte da Busching – e verso la fine si occupa anche di difficoltà più specifiche come il passaggio del pollice necessario alla realizzazione

delle scale); la seconda (quella più frequente) è invece slegata da impostazioni rigide delle mani e suggerisce di volta in volta, in maniera più o meno accurata, le dita da utilizzare.

Tutti i metodi esaminati si fondano naturalmente su un avanzamento progressivo della difficoltà, tuttavia se in alcuni tale progresso si rivela piuttosto lento (Busching, Hall e Macardle), altri permettono di raggiungere un'abilità di lettura a prima vista in riferimento a brani davvero complessi (solitamente, è questo il caso di quei metodi distribuiti su molti volumi, come Bradley e Tobin, Last o Harris). In più casi, inoltre, gli autori sottolineano l'importanza di offrire al lettore brani appena più difficili rispetto al livello raggiunto in un dato momento, con l'obiettivo di «mantenere stimolante l'apprendimento» (Lehman - Mc Arthur 2002, p. 147). Anche per ciò che concerne i prerequisiti vi sono differenze: Bradley e Tobin o Norris, ad esempio, introducono alla lettura dei brani che propongono, attraverso esercizi specifici mirati al riconoscimento delle altezze sul pentagramma e degli intervalli, altri invece (Last) considerano come già acquisiti una quantità più ampia di segni e nozioni musicali.


Dalle analisi che si sono condotte, infine, è stato possibile comprendere come anche l'impostazione grafica sia un indice importante del livello di difficoltà complessivo di un determinato metodo: quello di Hall e Macardle sembrerebbe il più idoneo, ad esempio, ad allievi piuttosto giovani (grazie ai simboli grafici accattivanti e al paragone tra la lettura a prima vista e l'avventura di un esploratore), mentre quello di Last incontrerebbe senza dubbio maggiori consensi in un pubblico in parte già esperto.

Per concludere, possiamo affermare che nessun metodo, tra quelli considerati, prende in considerazione la totalità dei parametri qui proposti: alcuni sembrano infatti concentrarsi su pochissimi aspetti della lettura e di conseguenza sviluppano soltanto determinate abilità; altri invece appaiono molto più completi e distinguono fra diverse tipologie di esercizi, mirate al potenziamento specifico delle sotto-abilità corrispondenti. Da questo punto di vista, credo si possano collocare ai due estremi il metodo di Busching, da una parte, e quelli di Hall e Macardle o Harris dall'altra (pur con le loro mancanze). Se infatti, il primo cerca, giustamente, di «simulare situazioni rappresentative basate sulla lettura a prima vista» (Busching 2001, p. 145) attraverso l'esecuzione a quattro mani con l'insegnante (unico esempio fra quelli esaminati), tuttavia esso si dimostra decisamente insufficiente nel fornire una guida idonea e veramente "metodologica" al lettore principiante. Molto più interessante è invece il lavoro di Harris (forse uno dei più completi e ben fatti), fra le altre cose, anche per la proposta originale (riscontrata qui soltanto) di esercizi mirati allo sviluppo del senso ritmico e delle capacità di coordinazione sensomotoria; o quello di Hall e Macardle, il solo che sembri considerare, da un punto di vista pratico, l'aspetto forse più affascinante dell'attività di lettura, ovvero il *problem solving* e l'abilità di "ricostruzione attiva" del materiale codificato, attraverso diversi test finalizzati allo sviluppo del *feedback* uditivo (Fig. 1), delle capacità di previsione, di minime abilità compositive o di analisi,

G-U-E-S-S A-N-D P-L-A-Y

To be a good sight-reader it's a great help to be a good listener and good at guessing.
Test your listening guess-work:


First play middle C. Then have a guess at what the following tune sounds like.



(Don't play it yet!)

Sing it first. Then play it to check. Was your guess right?

Now try another. Look at this—don't play it yet—just imagine what it sounds like:



(Try playing it on your knee—it might help you!)

Now sing it ... and test yourself by playing it. Were you right?

Indovina e suona

Per essere un buon lettore a prima vista è di grande aiuto saper ascoltare bene e saper fare ipotesi. Verifica la tua capacità di fare ipotesi all'ascolto:

Prima suona il *do* centrale. Poi immagina come suonano le altezze successive

(Non suonarle ancora!)

Prima cantalo. Poi suonalo per controllare. Era giusta la tua ipotesi?

Ora prova con un'altra sequenza. Osservalo – senza suonarla – immagina soltanto come suona:

(Prova a suonarla sul ginocchio – potrebbe aiutarti!)

Ora cantala... e verifica suonandola se hai cantato bene. Era giusto?

Fig. 1

ed esercizi di completamento dei segni mancanti in partitura o di riconoscimento degli errori di scrittura («correttore di bozze»).

Conclusioni

La prima vista non è un dono concesso a una cerchia elitaria di pochi musicisti. L'acquisizione di tale competenza è invece alla portata di tutti e rappresenta il risultato dell'esercizio regolare, della pratica costante, della qualità del *background* teorico alle spalle, dell'esperienza musicale in continuo, quotidiano ampliamento e infine – ai livelli più alti – della capacità cognitiva di “costruire” attivamente e anticipatamente il processo stesso di decodifica della partitura.

Per leggere bene a prima vista bisogna conoscere altrettanto bene la musica, la sua sintassi, la sua grammatica. Risultato: si impara a leggere bene sempre troppo tardi.

D'altra parte... perché non conoscere tutto ciò proprio grazie e attraverso lo studio della lettura stessa?

Studiando la “prima vista” insomma (e l'analisi dei metodi lo ha dimostrato) si potrebbero affrontare una quantità di argomenti musicali potenzialmente molto vasta e sviluppare la maggior parte delle capacità richieste a un musicista, dal basilare riconoscimento di altezze e valori, a difficoltà ritmiche di vario tipo, a problemi di ordine pratico e motorio – quali la diteggiatura –, al potenziamento dell'orecchio interno, all'abilità di comunicare nell'immediato un senso musicale a ciò che si sta suonando.

Certo, nell'osservare questo, non si vuole proporre forzatamente l'insegnamento della lettura estemporanea come la prima tappa da affrontare nella fase iniziale di ogni iter didattico (forse non è nemmeno la più importante in senso generale e comunque l'incapacità di leggere musica non equivale automaticamente a una mancanza di musicalità): come al solito, tutto dipende dagli obiettivi che si vogliono raggiungere. Quello che qui preme sottolineare, in ogni caso, è l'indubbio valore educativo che l'insegnamento di tale pratica porta con sé.

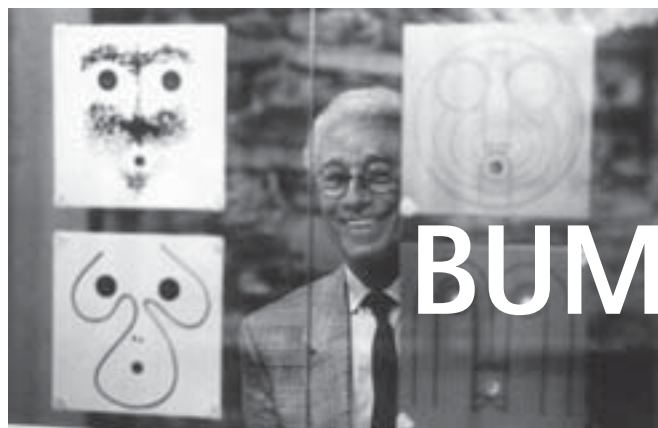
Leggere correttamente a prima vista non corrisponde a un'attività basata esclusivamente su un “semplice” gioco fra percezione e capacità motorie. Occorre ugualmente fare appello a tutte le conoscenze teoriche e all'esperienza musicale posseduti dal singolo soggetto. Di conseguenza, investire almeno una parte del percorso didattico in questa direzione, potrebbe offrire notevoli vantaggi anche sul piano della formazione musicale globale dell'individuo, consentendo di assumere l'apprendimento della prima vista come punto di partenza dal quale, eventualmente, potersi anche muovere in altre direzioni, in un'ottica “reticolare”.

Bibliografia

- HERMANN ABERT, *Mozart. La giovinezza, 1756-1782*, Il Saggiatore, Milano 1984.
- CARL PHILIP EMANUEL BACH, *Saggio di metodo per la tastiera. L'interpretazione della musica barocca*, a cura di Gabriella Gentili Verona, Curci, Milano 1973.
- CARL CZERNY, *Lettere sull'insegnamento del pianoforte*, Casa Editrice Artistica, Roma 1909.
- ANDRAS C. LEHMANN – VICTORIA MC ARTHUR, *Sight-Reading*, in *The Science & Psychology of Music Performance*, a cura di Richard Parncutt – Gary E. McPherson, Oxford University Press, New York 2002.
- ANNIBALE REBAUDENGO, *Il pianoforte: uno strumento per la scuola*, in *Prove e saggi sui saperi musicali*, a cura di Teresa Camellini, ETS, Pisa 2003.
- CARMEN VIRGINIA SAMPAOLO, *La lettura a prima vista*, Rugginenti, Milano 2000.
- JOHN A. SLOBODA, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1998.

Metodi

- JANE SMISOR BASTIEN, *A Line a Day Sight Reading*, 4 voll., Neil A. Kjos Music Company, San Diego 1990.
- DOROTHY BRADLEY, *Sight Reading Made Easy*, 8 voll., Stainer & Bell, London 1947.
- CRISTOPH BUSCHING, *Prima vista*, 1 vol., Ed. Gustav Bosse, Kassel 2001.
- PAULINE HALL, FIONA MACARDLE, *Piano time sight-reading*, 3 voll., Oxford University Press, Oxford 1996.
- PAUL HARRIS, *Improve your sight-reading!*, 9 voll., Faber Music, London 1993.
- JOAN LAST, *Sight Reading for Today*, 8 voll., Bosworth, London 1988.
- JEREMY NORRIS, *A prima vista*, 1 vol., Ricordi, Milano 1991.



BUM: musica con Munari

Ho avuto la fortuna di conoscere Bruno Munari e le sue attività grazie ai suoi legami con la città di Como¹, dove io vivo. I suoi lavori, così come le sue idee e i suoi scritti, sono stati fondamentali per la mia formazione di musicista e di insegnante e mi hanno spesso fornito spunti per varie attività con allievi e allieve di violino all'interno della scuola e con docenti nell'ambito dei corsi di formazione.

In particolare mi sembra che oggi possa essere utile rileggere il testo *Fantasia*² e tornare a riflettere sulla sua idea di creatività intesa come capacità di immaginare e fare relazioni tra le proprie conoscenze. «Il problema basilare quindi, per lo sviluppo della fantasia, è l'aumento della conoscenza, per permettere un maggior numero di relazioni possibili tra un maggior numero di dati. Questo naturalmente non significa che, automaticamente, una persona molto colta sia anche una persona con molta fantasia. [...] Se queste persone non fanno relazioni tra quello che sanno, non usano la fantasia, resteranno come un meraviglioso magazzino di dati inerti. Come un dizionario che ha tutte le parole con le quali costruire una poesia, ma non ha nemmeno una poesia»³.

Bruno Munari ha lavorato con colori, forme, segni, oggetti, parole e con i più diversi materiali, ma non si è mai occupato di musica. I principi che sottendono le sue opere, però, sono trasversali alle diverse arti e adattabili facilmente anche alla musica. Molti sono gli esempi che si potrebbero fare in proposito; mi limito a due che mi sembrano particolarmente significativi.

Uno riguarda il principio della variazione che sta alla base di molte sue proposte. Variazione come ricerca di tutti i possibili modi con cui giocare con una forma, un colore, un oggetto (quindi perché non provare con un suono, una scala, un ritmo?). Pensiamo alle sue forchette parlanti o alla serie di faccine, alle variazioni su una foglia o sulle lettere dell'alfabeto, per fare solo alcuni esempi. Credo sia superfluo insistere sull'importanza della variazione in campo musicale. Impostare un'attività di composizione o improvvisazione partendo da opere di Munari può essere particolarmente suggestivo e suggerire percorsi inusuali.

Un secondo esempio riguarda la molteplicità semantica degli oggetti, il variare del loro significato a seconda del contesto. Particolarmente interessante a questo proposito è il suo *Museo inventato* dove oggetti comuni divengono altro perché diversamente interpretati, o dove macchie sul muro diventano un arcipelago da conoscere e esplorare. Munari insiste sull'importanza di avere «un'intelligenza pronta ed elastica, una mente libera da preconcetti di alcun genere, pronta a imparare ciò che le serve in ogni occasione e a modificare le

proprie opinioni quando se ne presenta una più giusta»⁴. Anche in campo musicale può essere interessante ascoltare e riflettere su come cambiano gli stessi elementi a seconda del contesto in cui li collochiamo. Pensiamo ad esempio alla terza minore che può essere percepita come uno dei più comuni intervalli, quello del cucù inserito in tante canzoncine infantili. Se però lo collochiamo all'interno di una scala pentatonica assume una connotazione un po' "esotica", si dice che sembra "musica cinese". Se poi lo pensiamo come seconda eccedente, all'interno di una scala minore armonica, ci trasmette un sapore di "mondo arabo". Eppure si tratta sempre di un intervallo di tre semitoni.

Un altro importante campo di intervento di Munari è stato quello con bambini e bambine. I suoi laboratori si sono svolti in numerosissime città d'Italia e del mondo e, più significative ancora dei suoi scritti su questo argomento, sono le immagini che lo ritraggono in mezzo ai bambini, con la loro stessa concentrazione, lo stesso piacere, la stessa serietà e curiosità, lo stesso stupore. Del resto come introduzione a *Codice ovvio* Munari ha posto una sua foto a cinque anni con la scritta: «Conservare lo spirito dell'infanzia/ dentro di sé per tutta la vita/ vuol dire conservare/ la curiosità di conoscere/ il piacere di capire/ la voglia di comunicare»⁵.

L'attualità dei suoi laboratori e della sua opera didattica è testimoniata anche da iniziative quali il "Munlab Spazio Permanente Bruno Munari" (www.munlab.it) di Milano o le pubblicazioni delle Edizioni Corraini.

La generosità di Bruno Munari nel mettersi in gioco e nel rendere le sue opere disponibili a tutti credo rappresenti un grande insegnamento per noi ed è per questo che rattrista un po' constatare come, dopo la sua morte, sia stato formalizzato "Il Metodo Munari" sul quale, come su tutte le sue opere, è stato posto il *copyright*. Sembra quasi un ossimoro perché il concetto di "metodo con *copyright*" è quanto di più lontano si possa immaginare dalle proposte di Munari, dalla sua insofferenza per le regole rigide, dalla sua generosità nel regalare le sue opere, dalla sua ironia e provocatorietà, dal suo desiderio di non fermarsi all'ovvio e al consueto, ma di andare sempre al di là. Forse troppo al di là per il nostro mondo di oggi!

1 Bruno Munari aveva una casa a Cardina, località di Como, e in più di un'occasione ha partecipato con altri artisti ad attività di animazione della città.

2 BRUNO MUNARI, *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari 1977.

3 BRUNO MUNARI, *Fantasia* cit., p. 35.

4 BRUNO MUNARI, *Fantasia* cit., p. 121.

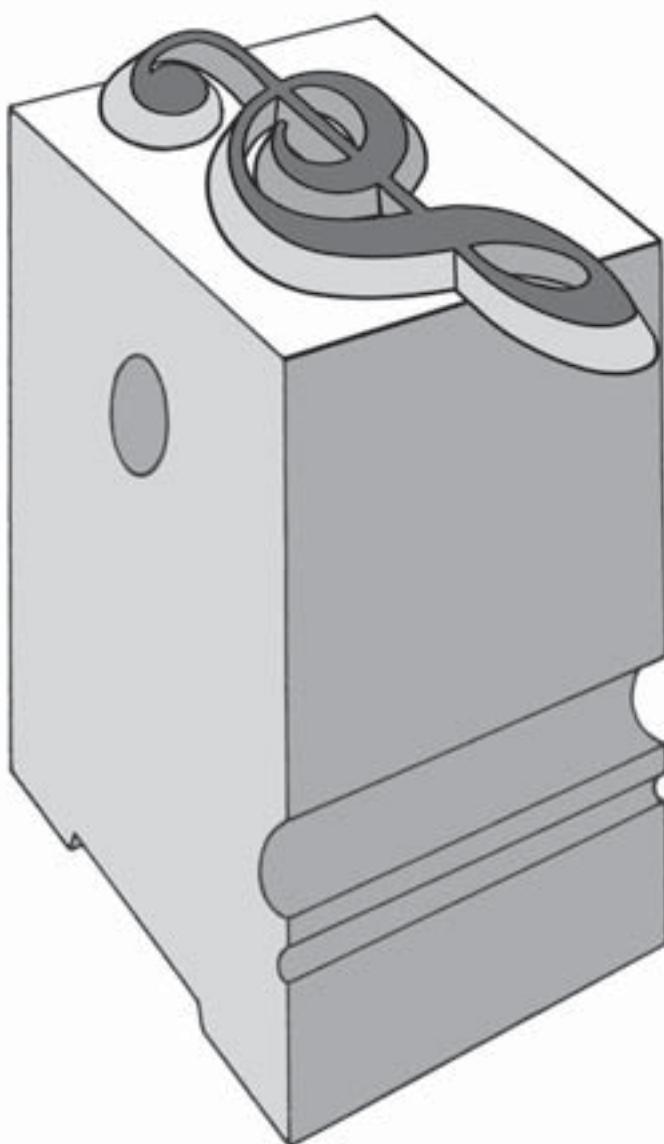
5 BRUNO MUNARI, *Codice ovvio*, Einaudi, Torino 1971 e 1994.

L'editoria musicale in Italia

Una prima indagine, anche se parziale, mette in luce come le diverse case editrici stiano cercando di dare risposta alla crescente domanda di materiali che proviene dal mondo della didattica strumentale.

Qualche tempo fa sono stata incaricata dalla redazione di stendere un articolo nel quale si rendesse conto dell'attuale quadro dell'editoria musicale italiana, tracciando una carrellata delle proposte più attuali riferite all'avvio alla pratica strumentale, alla musica d'insieme e alla pratica corale in ambito scolastico.

È con tale obiettivo che è stata stesa una griglia di domande sottoposta all'attenzione delle principali case editrici presenti sul mercato, finalizzata a delinearne i diversi orientamenti di politica culturale, nonché a descrivere brevemente le iniziative già in atto. Purtroppo sottolineo come le risposte ricevute siano state poche, di modo che la seguente indagine risulta inevitabilmente incompleta e *in fieri*. Anche una mancata risposta è comunque interpretabile: come indice di una scarsa attenzione al tema, magari forti del prestigio del proprio marchio, capace da solo di raccogliere una consolidata nicchia di utenti affezionati. Oppure come sintomo di un maggiore interesse dedicato alla divulgazione perseguita attraverso altri strumenti di informazione (quali? il passaparola, l'informazione telematica, la pubblicità cartacea...) piuttosto che attraverso il confronto con un (esigente) pubblico qual è il nostro, costituito da didatti aperti alla sperimentazione e attenti all'innovazione piuttosto che alla riproposta di sentieri noti. O ancora, ma sarebbe assai sconcertante, a causa di una pianificazione editoriale che naviga a vista, senza una precisa strategia o politica culturale, raccogliendo qua e là titoli che offrendo una molteplicità di atteggiamenti, dal più tradizionale a quello più innovativo e sperimentale, soddisfanno diversi appetiti, ma rischiano anche di frastornare e disorientare l'utente. D'altronde è anche comprensibile (ma non giustificabile) che un mercato editoriale sicuramente non tra i più floridi, considerato il limitato giro di affari



che lo contraddistingue, possa cercare di sopravvivere offrendo “di tutto un po’”. Speriamo di aver sufficientemente provocato gli assenti, motivandoli a intervenire nel confronto, colmando dei vuoti qui magari semplicemente dovuti a una mia incapacità di individuare i circuiti comunicativi più efficaci per raggiungere i responsabili delle varie case editrici. Per ora presento pertanto solo una limitata rosa di risposte, che verranno integrate da un breve resoconto su alcune osservazioni desunte prevalentemente dalla mia consultazione di cataloghi *on line*.

Le domande, le risposte

- A A quale *target* vi rivolgete?
- B Quali sono le scelte editoriali avviate, quali le risposte di pubblico?
- C Quali sono le difficoltà da superare (culturali: profilo utenza, collocazione della musica nel panorama culturale italiano e nella scuola; tecniche: distribuzione, reperimento autori italiani o stranieri; altro)?
- D Quali le prospettive di sviluppo?

Per Carisch risponde Elisabetta Rocco

A Considerate le esigue dimensioni di un mercato di nicchia come quello dell’editoria musicale, se un editore vuole contare e vuole raggiungere delle dimensioni sufficienti per poter investire e competere (con struttura editoriale, di *marketing* e distributiva sufficiente) deve obbligatoriamente rivolgersi a più fasce di pubblico possibili. Noi ci rivolgiamo a quasi tutti i *target* anche se abbiamo delle aree di maggior debolezza nelle pubblicazioni destinate a bande e cori.

B Le nuove scelte editoriali avviate sono molte, pubblichiamo tra i dieci e i quindici prodotti al mese. Le pubblicazioni *entry level* rivolte ai bambini hanno funzionato molto bene negli ultimi anni, anche se oggi esiste forse una sovrabbondanza di prodotto destinata a questo pubblico. Stiamo riscuotendo molto successo con le tecniche di perfezionamento destinate a musicisti di livello medio-alto che vengono pubblicate con il marchio Carisch Music Lab ovvero un laboratorio di idee didattiche al quale partecipano i musicisti/didatti più conosciuti in Italia. Un’altra scelta editoriale indovinata è la collana di successi, trascritti per musica d’insieme (a cura di Andrea Cappellari), che stiamo vendendo bene sia in Italia che all’estero. Per concludere vorrei ricordare gli spartiti di Giovanni Allevi (trascritti dal bravissimo Remo Cadringer) che stanno battendo ogni record di vendita¹.

C La principale difficoltà per lo sviluppo del mercato editoriale italiano è lo scarso interesse e il poco valore che le istituzioni danno alla pratica musicale, non ritenendola bagaglio fondamentale per la crescita dell’individuo.

Sino a che non si svilupperà questa consapevolezza, la pratica musicale a scuola non avrà sviluppi positivi e il mercato editoriale, di conseguenza, non vedrà crescere il con-

sumo *pro capite* di spartiti. Quest’ultima è condizione fondamentale perché gli editori possano aumentare gli investimenti. È sufficiente fare un raffronto con altri paesi europei come Germania, Francia e Inghilterra dove lo studio della musica ha un’altra attenzione. Il mercato editoriale ha altre dimensioni e molta più capacità d’investimento. I limiti distributivi sono, secondo me, una conseguenza di un mercato piccolo che non dà opportunità di guadagno ai punti vendita. Per quanto riguarda la qualità di autori e musicisti devo dire che non abbiamo nulla da invidiare ad altri paesi. Carisch opera anche in Francia, Spagna e Germania e credo che gli autori italiani siano tra i migliori del gruppo, tanto che abbiamo tradotto varie pubblicazioni (ad esempio quelle di Roberto Fabbri, Maria Vacca, Mauro Storti, Gianni Desideri, Paolo Rozzi ecc.) in diverse lingue con grandi successi di vendita. Un grande limite allo sviluppo, che non va dimenticato, è la pessima abitudine di fotocopiare le pubblicazioni. Se gli insegnanti e gli allievi capissero veramente la gravità di questo cattivo costume per il futuro delle aziende editoriali e dei loro dipendenti, penso che cesserebbero di farlo.

D Crediamo che le prospettive di sviluppo stiano nella capacità di innovare e di migliorare la qualità delle pubblicazioni, per venire sempre più incontro ai bisogni degli insegnanti, dei musicisti e degli allievi. Inoltre, per garantire un futuro al nostro gruppo editoriale, crediamo che sia fondamentale proseguire con la crescita internazionale. Solo così saremo in grado di investire sempre di più sui prodotti per elevare la varietà e la qualità della nostra offerta.

Per Rugginenti risponde Maria Angela Ciurleo

A Le nostre linee editoriali cercano di soddisfare la richiesta di tutti quelli che si avvicinano alla materia musicale in qualità di professionisti, allievi e appassionati, offrendo metodi specifici per strumento, repertorio didattico, repertorio per concertisti ed *ensemble*. Abbiamo materiali per pianoforte, chitarra classica ed elettrica, archi e altri strumenti.

Curiamo inoltre la sezione dedicata alla Didattica musicale con grande attenzione all’approccio propedeutico, con percorsi strutturati e completi di attività di ascolto e pratica ritmica con lo strumentario Orff, con altri testi agli sullo sviluppo del linguaggio, dell’intonazione e della psicomotricità. Per quanto concerne la parte teorica abbiamo una vasta scelta di saggi, trattati e manuali.

B Sulla produzione di Rugginenti si possono riscontrare due tendenze: una più pionieristica che conduce a scelte di collane e titoli anche prettamente specialistici, introducendo tematiche importanti anche a livello terapeutico e che porta le nostre edizioni nel cosiddetto “mercato di nicchia”, con buoni riscontri da parte del pubblico degli esperti; un’altra, più tradizionale, legata alla produzione di materiale didattico secondo le linee guida dei programmi ministeriali, anch’essa seguita con grande attenzione da parte del personale docente.

Sulle etichette distribuite, si è puntato su una vasta scelta di materiale didattico costituito da metodi e collane di repertorio.

¹ N.d.R.: Particolarmente significativa ci pare la recente collana Carisch-Siem, all’interno della quale è stato pubblicato il testo di Annibale Rebaudengo recensito a p. 55 di questo numero di “Musica Domani”.

C Le principali difficoltà che si riscontrano sono costituite da una disomogeneità delle esperienze professionali dei docenti, per cui è difficile soddisfare *in toto* le esigenze di ognuno e dalla mancanza di direttive specifiche o meglio dalla mancata attuazione delle direttive per l'insegnamento della musica nella scuola di base. Vi è inoltre una difficoltà di comunicazione fra casa editrice e utente finale attraverso i negozi specializzati nel settore.

D Tra le prospettive di sviluppo individueremo sicuramente l'attenzione alla qualità e alla scelta del prodotto accompagnata da un perfezionamento della comunicazione con il pubblico e il potenziamento della diffusione dei materiali attraverso i nuovi sistemi informatici, con un conseguente abbattimento dei costi di produzione e risparmio di tempo da parte dell'utente finale.

Per Edizioni Musica Practica risponde Fulvio Gatti

Musica Practica è una casa editrice specializzata in testi per la didattica musicale nella scuola dell'obbligo, nelle scuole di musica e nei conservatori. Fin dalla sua fondazione (nel 1997) ha inteso caratterizzare i suoi prodotti, da un lato, sulla ricerca di nuovi approcci editoriali, dall'altro, sulla creazione di nuovi materiali e metodologie per gli insegnanti.

I testi finora realizzati sono nati dal confronto tra la redazione e gli autori con l'obiettivo di fornire uno strumento il più efficace possibile per gli operatori musicali. Il nome stesso della casa editrice sta a significare un impegno mirato nella costruzione di prodotti votati alla praticità e all'efficacia.

Seguendo questa linea, ogni testo ha una sua unicità e una sua storia; è il prodotto di riflessioni su come debba essere architettato per raggiungere il suo scopo. Esempio in questo senso la scelta di proporre il volume di Gabriella Bosio *Io suono l'arpa* in abbinamento con la guida per genitori e insegnanti: non esistendo all'epoca una tradizione didattica specifica nello studio dell'arpa per l'infanzia, occorre innanzitutto "educare" una generazione di genitori e strumentisti. Oggi questo metodo è il più diffuso nel mondo e sono in preparazione edizioni in nuove lingue.

Tra gli ultimi nati un altro esempio di "architettura editoriale" è rappresentato dalla collana dei "leggiotti". Questa collana è nata dall'esigenza di offrire un testo per lo studio del flauto dolce nella scuola dell'obbligo che ovviasse, tra gli altri, al problema della scorretta postura esecutiva: ne è nato un metodo esposto su un libro che ha la particolarità di "stare in piedi da solo". A un anno dalla sua uscita continuiamo a ricevere commenti entusiasti di insegnanti che ci illustrano usi fantasiosi e a volte geniali del "leggiotto" da parte degli allievi. A ciò si aggiungono le tante innovazioni didattiche su cui è costruito il testo e che ha riscosso l'entusiasmo di insegnanti e allievi. Per questo stiamo creando una pagina internet dove gli insegnanti possono mettere in comune le loro esperienze e indicarci le loro esigenze, in prospettiva del secondo numero della collana di prossima uscita.

Musica Practica pone fiducia in questo modo di essere editori: non solo uno strumento per gli autori e per gli utenti,

ma un vero interlocutore, un laboratorio di idee. Dopo la collaborazione come sponsor tecnico della *XIV Suzuki Method World Convention*, Musica Practica è stata scelta dall'Isi (Istituto Suzuki Italiano) per la pubblicazione dei testi e dei supporti didattici per tutte le scuole italiane. Un'altra importante collaborazione è quella con il Centro Musicoterapia "Benenzon" Italia che si è inaugurata con *l'Introduzione alla musicoterapia*, considerata tra i testi fondamentali per l'approccio e l'approfondimento della materia ed è proseguita con *Musica tra neuroscienze, arte e terapia*.

Uno spazio importante del catalogo è destinato ai materiali per la musica d'insieme che, prima della pubblicazione, sono soggetti a un accurato lavoro di sperimentazione e revisione. Due le collane: *We Play the Harp*, a cura di Gabriella Bosio, destinata agli *ensemble* di giovani arpisti; *Guitar Ensemble Collection* a cura di Elio Galvagno, direttore della celebre Orchestra di chitarre Suzuki di Saluzzo. Per la distribuzione dei propri prodotti Musica Practica si appoggia principalmente alla casa editrice Rugginenti con la quale esiste uno storico rapporto di collaborazione redazionale.

Un commento

E qui terminano i contributi pervenuti dalle case editrici interpellate: innanzitutto devo rilevare con disappunto la mancata adesione al dibattito da parte di BMG Ricordi, che non ha provveduto a inviare un proprio intervento, ma che mi auguro possa farlo nel prossimo futuro, in quanto sicuramente una rassegna sull'editoria italiana risulterebbe forzosamente incompleta se non tenesse conto dell'importante ruolo svolto da quella che risulta essere a tutt'oggi una delle più importanti case editrici per storia, distribuzione, ventaglio di proposte.

I tre contributi riportati possono comunque risultare utili per tracciare un ventaglio di problemi e di risorse che caratterizzano il panorama editoriale italiano. I problemi: la scarsa attenzione in ambito istituzionale alla diffusione della cultura musicale, la distribuzione difficoltosa, l'esiguità del giro di affari connessi a questo particolare settore di mercato, ulteriormente minacciata dal deteriorare vezzo di fotocopiare i testi. Dall'altro le risorse, costituite dai tagli innovativi di alcuni prodotti, che vengono addirittura tradotti e commercializzati all'estero.

Ecco comunque alcune annotazioni integrative desunte dalla consultazione dei cataloghi *on line*.

Consultando: in rete e non solo

Tra i cataloghi *on line* consultati si staglia innanzitutto la cospicua offerta proposta da Curci che, a differenza di altri editori, rivela una più definita politica culturale, proponendo una chiara differenziazione nei *target* attraverso la proposta di *focus* particolari: Piazzolla, la riscoperta di musiche classiche poco note e poco eseguite (De Musica Inventa), autori italiani della musica di ricerca contemporanea (Campi sonori), la musica jazz. Una collana dedicata a trascrizioni facili per pianoforte funge da richiamo anche per appassionati che si accostano da adulti alla pratica musicale. In particolare presenta un'intera collana (Curci Young) apposi-

tamente pensata per l'avvio alla pratica strumentale: in essa sono compresi sia i repertori per i più diffusi strumenti (con livelli di difficoltà graduati fino al III anno di corso), sia un copioso numero di pubblicazioni per l'avvio all'alfabetizzazione musicale (educazione dell'orecchio, teoria e solfeggio, pratica corale, propedeutica musicale, ritmica e psicomotricità) e alla pratica d'insieme. Particolare soprattutto l'attenzione rivolta all'educazione all'ascolto, perseguita sia attraverso la diffusione del metodo Gordon, sia attraverso l'avvicinamento dei bambini alle figure di noti compositori mediante piacevoli libretti corredati da Cd.

Un ruolo di rilievo è sicuramente giocato anche dall'offerta editoriale della Ut Orpheus, che nella sezione Musica per bambini, oltre alla ben nota collana Fare Musica – curata da Alessandra Anceschi, Irene Bonfrisco, Ester Seritti, Gabriellangela Spaggiari – dedicata alla prima formazione musicale, comprende pure numerosi titoli per pianoforte, violino, flauto dolce e clarinetto, con la novità costituita da *Ciao Chitarra*, di Adriana Tessier, che inaugura una collana didattica dedicata a piccoli chitarristi.

La casa editrice Progetti Sonori produce una nutrita mole di titoli comprendenti i ben noti *Crescere con il canto* e *Crescere con il flauto dolce* curati da Maurizio Spaccacocchi e da suoi collaboratori, cui si associano numerosi altri lavori dedicati all'animazione musicale e alla musicoterapia. Più controversa risulta essere la collana I Miei Primi Maestri, in cui si propone una guida allo studio dei più diffusi metodi per l'insegnamento, comprendenti nomi di didatti super-collaudati quali Beyer, Trevor Wye, Curci, Sageras, Lefèvre, Pozzoli ecc., ammodernati attraverso la proposta di un opuscolo diretto all'allievo e di un Cd comprendente le registrazioni dei brani stampati, corredati da eventuali basi, se previste.

Chiola Kamerton invece dedica le sue energie soprattutto a lavori di nuovi compositori per pianoforte, annoverando tra le proprie pubblicazioni numerosi lavori di Bernardino Beggio e Piotr Lachert, nonché i lavori premiati dalla *Award Competition* della Città di Pescara.

OSI-MKT di Brescia annovera titoli rivolti soprattutto a operatori didattici che operano con utenti di diverse età, distinguendosi in particolare per le pubblicazioni dedicate ai piccolissimi (Paola Anselmi), ai riutilizzi didattici dei cartoni

animati (Liliana Minutoli), al paesaggio sonoro (Elita Maule), anche se non mancano attenzioni rivolte al teatro musicale (*Il cowboy misterioso*, di Roberto Piumini e Giovanni Piazza) e al pianoforte, sia a quattro mani che accompagnato da strumentario Orff (Giovanni Piazza), nonché all'idioma jazz avvicinato attraverso lo strumentario Orff (Sestino Macaro). Suvini-Zerboni comprende in catalogo pubblicazioni che risultano pietre miliari per la moderna didattica musicale, da *Cantar leggendo* di Roberto Goitre, a *Kinder-Musik* di Boris Porena, alla collana Rote Reihe per la musica contemporanea, all'*Orff-Schulwerke* di Giovanni Piazza, esibendo inoltre una particolare attenzione alla vocalità infantile, con pubblicazioni di Nicola Conci: un'attenzione che punta pertanto soprattutto a titoli consolidati e di sicura presa sul pubblico. Segnaliamo inoltre la copiosa produzione di Mela Music, che produce un nutritissimo numero di testi, curati per lo più dall'inesauribile Dolores Oliosio, utilizzando la consolidata tecnica del libro con canzoni incise su Cd, corredate da schede gioco e materiali vari (testi per recite, schemi per la costruzione di costumi ecc.), allo scopo di confezionare percorsi tarati sulla scuola dell'infanzia e primaria in riferimento a temi di sicura presa (intercultura, alimentazione, educazione stradale), o per consolidare apprendimenti disciplinari (le tabelline, le regole grammaticali, l'alfabeto). Oltre all'aggiornamento telematico, talora indispensabile, considerando che i cataloghi cartacei sono sempre più difficili da recuperare (visti anche i costi per la loro pubblicazione), utile può essere consultare i cataloghi ragionati editi da alcune librerie musicali specializzate, come ad esempio ho fatto io in prima persona rivolgendomi a Musica Musica di Padova che rifornisce numerosi conservatori: appare così ahimè evidente come molte tra le proposte più efficaci, specie per la musica d'insieme provengano da case editrici straniere, come ad esempio l'olandese Muzika. Risulta comunque consigliabile la consultazione delle recensioni di metodi curate dalle molte riviste specializzate¹ per strumentisti, di cui possono essere ricavati i riferimenti consultando i *link* suggeriti dal sito SIEM o da altri siti dedicati, ad esempio quello del CoMUSICA (Coordinamento dell'Orientamento Musicale) curato da Ciro Fiorentino. Concludo questo mio intervento sottolineando come proprio tali soggetti (riviste specializzate, associazioni disciplinari), dovrebbero, a mio parere, dedicare maggiore attenzione a tali settori, fungendo da "filtri" che riescano a orientare i lettori in quello che appare a tutt'oggi essere un panorama piuttosto onnivoro e disomogeneo; non male potrebbe essere anche l'istituzione di collaborazioni tra editori e conservatori, raccogliendo e valorizzando quel che si produce nelle aule dei corsi di Didattica e di Composizione.

Siti delle case editrici citate nell'articolo

BMG Ricordi, Milano, www.ricordi.it
 Carisch, Milano, www.carisch.it
 Chiola Kamerton, Pescara, www.kamerton.com
 Curci, Milano, www.edizionicurci.it
 Mela Music, Bussolengo (Vr), www.melamusic.it
 Musica Practica, Torino, www.musicapractica.it
 Muzika Music Publishers, Tzummarum, Olanda, www.muzika.nl
 OSI-MKT, Brescia, www.orffitaliano.it/utilita/collanaosi/collanaosi.htm
 Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro (Ps), www.progettisonori.com
 Rugginenti, Milano, www.rugginenti.it
 Suvini-Zerboni, Milano, www.esz.it
 Ut Orpheus, Bologna, www.utorpheus.com

Altri riferimenti

CoMUSICA, Coordinamento dell'Orientamento Musicale, www.comusica.name
 Musica Musica, Padova, www.musicamusicapadova.it
 SIEM, Società Italiana per l'Educazione Musicale, www.siem-online.it

2 Numerose recensioni, comprese quelle di diversi volumi o collane citati nel presente lavoro, possono essere consultate su "Musica Domani".

Il processo

[ovvero Drammaturgia musicale in un'aula di tribunale]

Un progetto didattico partito da un'immagine

Questo lavoro di Maurizio Amadori¹ è costituito da una partitura grafica per voci e diversi strumenti, tra cui anche quelli dell'Orff Schulwerk, pensata per un gruppo di bambini/ragazzi, che non devono essere necessariamente abili strumentisti, ma certo disponibili a esplorare insieme particolari espressioni sonore e a mettersi in gioco senza reticenze, come attori in una "verosimile" finzione da palcoscenico. Già in questa dimensione collaborativa, da gioco di squadra, risiede un importante obiettivo educativo del *Processo* perché tutti sono coinvolti nella realizzazione dei materiali e nella strutturazione della performance. Inoltre, le situazioni sonore di volta in volta richieste dalla drammaturgia rappresentano eventi musicali analizzabili, sia al loro interno, come risultato dell'interazione tra diversi principi costruttivi, sia nel loro distribuirsi spazio-temporale (forma come processo dinamico). Si tratta dunque di un'attività in grado di sollecitare risposte insieme emozionali e cognitive, opportunamente aperta a ogni sorta di modifiche, aggiunte e adattamenti e con il non trascurabile vantaggio di richiamarsi a una tematica "noir", anche troppo vicina alla cultura mediatica dei ragazzini di oggi. Dalla cronaca giudiziaria dei Tg al laboratorio di teatro musicale: una modalità invero intrigante per sublimare con l'arte le tragedie umane e stemperarne gli eventuali contraccolpi psicologici.

Il punto di partenza del *Processo* è l'immagine, riportata nella pagina a fianco², i cui elementi vengono quasi tutti introdotti nella partitura, associandovi un significato e/o un'azione drammatica. In particolare, il volto femminile tagliato in due ha suggerito l'idea dell'omicidio, consumato da un uomo ai danni della moglie e ricostruito in tribunale durante il dibattimento.

Tripartizione della forma e indicazioni per l'esecuzione

L'interpretazione della partitura grafica proposta passa attraverso la lettura dei segni, delle indicazioni verbali e dei frammenti di notazione musicale, che l'autore ha distribuito in tre sezioni corrispondenti alle fasi del processo e riportati nei due fogli della partitura:

1. *Prologo*
2. *Ricostruzione dell'omicidio*
3. *Epilogo*

1. In un'aula di tribunale fanno il loro ingresso gli avvocati dell'accusa e della difesa. Gli esecutori devono muoversi nella stanza e raggiungere le loro postazioni emettendo una "z" piuttosto sibilante, che rappresenta il loro parlottio. Le curve intonative di questo fonema sono suggerite dalla

prima immagine in partitura. Un triangolo interrompe il brusio delle avvocature, al quale si è nel frattempo aggiunto il chiacchiericcio esterno, insistente e continuo, di stampa e opinione pubblica, rappresentato dalle maracas. Si noti come il percorso delle maracas faccia da contorno a tutta la partitura, delimitandone anche lo spazio grafico. A questo punto viene annunciato il dibattimento della causa a ruolo n. 130, come suggerito dal piccolo numerino in basso a sinistra dell'immagine-stimolo.

L'imputato dichiara allora la ragione che lo ha indotto a uccidere la moglie, adducendo a sua discolpa le «lettere d'amore», indirizzate dalla moglie all'amante e scoperte dal marito. Tale affermazione innesca due reazioni opposte di accusa e difesa, che intonando entrambe lo stesso dittongo *ae*, ne marciano le diverse intenzioni comunicative attraverso antitetiche direzionalità (dall'acuto al grave per i tre gruppi di voci femminili, l'accusa, come a dire: «Ah, sì? E pensi che questo basti a discolparti?», dal grave all'acuto per i tre gruppi di voci maschili, la difesa, che suggerisce un «Eh, tutto chiaro. Ha solo voluto vendicare l'oltraggio subito!»).

Il Giudice zittisce le avvocature con il suono «sh!», subito seguito dal violoncello che, con un disegno di liberi glissati, apre l'interrogatorio dei testimoni e introduce la ricostruzione dell'omicidio (sezione B)³.

Il colpo di piatto sospeso, che prosegue nella sezione successiva, annuncia e sostiene la misteriosa *suspense* della ricostruzione.

2. Il direttore dà l'attacco ai due violini, ciascuno dei quali seguirà il perimetro della propria sezione del viso della donna uccisa; una sorta di rievocazione della voce terrorizzata della vittima, che culmina nell'urlo straziante a voce sola. Come si vede dai triangolini distribuiti intorno al volto femminile tagliato, al primo violino sono delegati sia l'attacco alla voce urlante, sia quelli all'imputato, all'accusa e

1 Si è trattato, in origine, di un compito assegnato dal docente di *Elementi di composizione* del corso di Didattica della musica presso l'Istituto Musica di Studi Superiori "O. Vecchi - A. Tonelli" di Modena e Carpi.

2 La partitura grafica completa, ricca di segni fondamentali per la comprensione del lavoro, ma spesso di piccole dimensioni e scritti a mano, è scaricabile in formato pdf dal sito www.musicadomani.it, nell'apposita sezione dedicata alla rubrica.

3 I piccoli triangoli già presenti nell'immagine-stimolo sono stati distribuiti in tutta la partitura per indicare graficamente attacchi, o chiusure, delegati dal coordinatore del gruppo ai singoli esecutori. In questo primo caso, ad esempio, sarà il giudice a zittire, quando lo riterrà opportuno, il fastidioso ciarlare delle avvocature.

alla difesa. La risata dell'imputato nasce da un iniziale diniego (eseguito con il solito dittongo *ae*), che salendo verso l'acuto si trasforma dapprima in una risata liberatoria e poi in una risata satanica, eccitatissima al ricordo dell'avvenimento. Sarà proprio questa risata a inchiodare il colpevole, cancellando ogni dubbio residuo circa la sua premeditata e ingiustificabile volontà omicida. La tromba, sempre su attacco del primo violino, rappresenta il sopraggiungere della polizia nella notte dell'assassinio e va eseguito compiendo una salita verso l'alto (come indicato dal simbolo verticale), che si trasforma gradualmente in suoni staccati, sempre più acuti, che scemano poi in un altrettanto graduale diminuendo.

3. L'*Epilogo* inizia sull'incalzante richiesta di confessione da parte dell'accusa, seguita dal violento *cluster* sulla cordiera, a palmo aperto, che rappresenta la condanna e l'incarcerazione dell'imputato. Su questo suono (ancora vivo perché alimentato dal mantenimento del pedale di risonanza) un secondo esecutore sfregnerà dei battenti lungo le corde del pianoforte, in eventuale rarefazione progressiva.

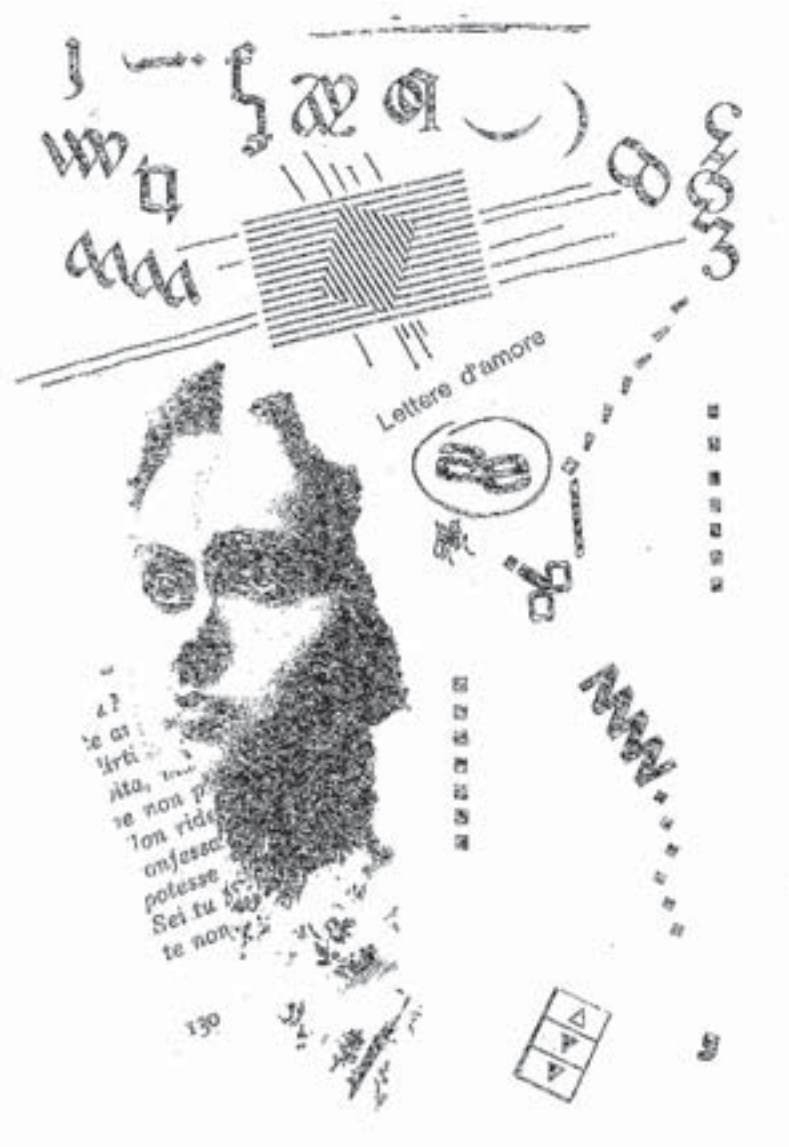
La vicenda termina con le intonazioni soddisfatte dell'accusa e quelle, deluse, della difesa sconfitta, che lentamente

si spengono, insieme a quel continuo brusio della stampa e dell'opinione pubblica (le maracas), che si era interrotto in due soli punti: quando il giudice, zittendo le avvocature, dava il via al processo e sul colpo alla cordiera della sentenza.

Ma noi abbiamo detto tutta la verità?

Dobbiamo ammettere che no, sul banco dei testimoni non abbiamo detto tutta la verità su questo fattaccio musicale. Se si guarda la partitura, qualcosa abbiamo trascurato e in qualche momento siamo stati, diciamo, un po' omettosi, o ambigui, o volutamente superficiali. Ma, credete, l'abbiamo fatto a fin di bene, perché in fondo *Il Processo* sarà molto più emozionante se ognuno di voi lettori se lo ricostruirà con i propri ragazzi, reinterpretando con loro la partitura e con loro discutendo sulle possibili alternative timbriche, articolative e formali, fino a ricostruire gli stimoli dell'immagine iniziale secondo un progetto affatto personale, che, magari, con un'aula di tribunale e con le solite teste fracassate a metà non ha proprio nulla da spartire.

Il bello della musica è anche questo.



La rubrica con partiture e materiale audio è presente anche sul sito www.musicadomani.it

Musica e movimento: uno studio sulla percezione dinamica del tempo



Due linguaggi non verbali, musica e movimento, vengono sondati al fine di individuare strategie percettive temporali comuni a soggetti diversi.

La ricerca mette in luce tali strategie, evidenziando un intreccio di elementi culturali, bio-psicologici e fisico-acustici, sul quale si innestano le esperienze del tempo.

«Finché essa dura, voi stessi siete la musica» (THOMAS STEARNS ELIOT, *The Four Quartets*)

Premessa

Il mio lavoro è una ricerca sperimentale sulla percezione dinamica del tempo.

Consiste in un'indagine sul movimento e sul linguaggio, associati all'ascolto e all'interpretazione strumentale di un brano (*Preludio*, dalla *Prima suite per violoncello solo* di Johann Sebastian Bach).

L'obiettivo prescelto era quello di sondare strategie percettive temporali generali, mediante lo studio di indivi-

dui diversi per formazione, professione, età e sviluppo psicofisico.

Tappa finale era la tesi in Psicomotricità, discussa nel febbraio 2006 presso l'Istituto di Psicomotricità di Anne-Marie Wille, a Milano; ho approfondito e ampliato i temi trattati, esponendo i risultati durante conferenze, corsi di formazione e congressi.

Tra questi: l'*International workshop on the biology and genetics of music* (Bologna, 2007) e il Congresso mondiale ISME (Bologna, 2008) nel quale ho presentato una relazione utilizzando anche alcuni filmati, registrati durante la ricerca; per la realizzazione della presentazione multimediale, sono stata coadiuvata da un esperto, Giulio Tavarnesi, al quale va il mio ringraziamento.

La dimensione temporale è un argomento tra i più antichi e complessi, oggetto di elaborazioni disciplinari diverse; il territorio nel quale mi sono avventurata ha imposto grande cautela nella conduzione della ricerca. Tuttavia ho avuto fin dall'inizio consapevolezza della necessità da un lato

di superare la cesura tra teoria e prassi, dall'altro di avere un approccio interdisciplinare. Ho lavorato cercando di mettere in atto un esperimento sensato, tenendo "i piedi per terra" e utilizzando tecniche di osservazione precise. Più che di un prodotto finito, scrivo di lavori in corso. Con la consapevolezza della transitorietà, ma anche con un impegno forte, sostenuto dalla passione per lo studio. Spero che questo scritto serva non solo per lasciare una traccia, ma soprattutto per trasmettere la mia personale fascinazione per il tempo e per i temi trattati. Per esigenze editoriali, ho dovuto sintetizzare notevolmente il materiale; si possono trovare approfondimenti sulla rivista elettronica "Musicheria.net", all'indirizzo www.musicheria.net/files/files/CaputoxMusicheria9-2007.pdf

Riguardo al quadro teorico dell'impianto sperimentale, rimando alla bibliografia; ritengo però utile accennare due idee che percorrono il testo: da un lato, la considerazione del movimento come fatto psichico e come attività dinamica; dall'altro, la visione dell'intelligenza come una forma di adattamento all'ambiente.

Per evitare ripetizioni in sede espositiva, chiarisco che la metodologia psicomotoria di riferimento è quella elaborata dalla dottoressa Anne-Marie Wille, in collaborazione con il dottor Claudio Ambrosini.

Keywords e metodologia

Le parole-chiave della ricerca sono: musica, movimento, percezione, anticipazione, cognizione temporale, neuroni specchio, esperienza ritmica, emozione, intenzionalità. Il metodo d'indagine applicato è quello scientifico: ipotesi, esperimenti, osservazioni, monitoraggio dei dati, verifica, conclusioni.

Ipotesi di partenza

- L'osservazione del movimento consente di raccogliere informazioni sull'adattamento all'ambiente da parte dei soggetti; permette altresì di valutare l'incidenza degli aspetti cinetici nei processi di apprendimento.

- La musica è un luogo deputato d'eccellenza per la dimensione temporale.

Percepire significa organizzare dati, ma anche anticipare, simulare, prevedere conseguenze; i processi percettivi si avvalgono della mediazione dei cinque sensi e del "senso del movimento". L'azione pertanto è parte integrante della percezione¹.

La spontaneità dei movimenti improvvisati durante l'ascolto musicale può rivelarne la natura; se l'ascolto è organizzazione del tempo, ne consegue che l'analisi della motricità può dare informazioni sulla percezione temporale.

Osservazione: "grand'angolo"

Ho osservato cosa succede durante la navigazione nel tempo

musicale, valutando come soggetti diversi organizzano, anticipano, fanno ipotesi e creano modelli temporali.

Attività monitorate: sincronismo acustico-motorio e prassi strumentale. Entrambe mettono in gioco nei soggetti la capacità di anticipare gli eventi, inserendo le azioni in un contesto di «modellamento interno del futuro»², che si basa sui meccanismi neurofisiologici della memoria e del riconoscimento degli elementi delle situazioni in tempo reale.

Prassi strumentale

Rientra nell'area funzionale psicomotoria delle prattognosie, connotata dall'inscindibilità tra azioni (prassie) e conoscenze (gnosie); basata, inoltre, sulla concertazione di due sistemi diversi, quello concettuale e quello produttivo.

Il repertorio delle prattognosie è vasto, esteso dalle attività della vita quotidiana a quelle tecniche e artistiche.

Fondamentale è l'intenzionalità del soggetto, il quale è cosciente dello scopo della sua azione.

Spesso si tratta di gesti e movimenti svolti in sequenza, che richiedono l'adattamento a una situazione nuova, non la ripetizione automatica di azioni collaudate.

Sincronismo acustico-motorio (SAM)

L'area funzionale psicomotoria della temporalità si suddivide in tre sezioni: percezione uditiva, sincronismo acustico-motorio, rappresentazione del tempo. Una possibile "situazione SAM" (s-SAM) si ha quando, ascoltando un brano, balliamo.

Il SAM consiste nella capacità di integrare tra loro stimoli acustici e movimenti del corpo. È innato e può essere spontaneo o intenzionale; è dovuto al confronto simultaneo tra intervalli temporali dei movimenti e intervalli temporali degli eventi sonori (caratterizzati, questi ultimi, da natura fisica e da articolazioni che ineriscono tutti gli aspetti della musica). Il segnale per la danza non è il suono, ma la fase cinetica, quindi il tempo musicale è elaborato come flusso motorio. Il processamento riguarda dati sonori e propriocettivi, nel quadro di un gioco continuo tra tempo, spazio ed energia corporea. Durante il SAM si ha l'attivazione simultanea della corteccia uditiva (lobo temporale), di quella motoria e di sistemi sottocorticali (gangli basali e cervelletto). Inoltre solo il cervello umano presenta una connessione funzionale tra aree corticali uditive e premotorie (deputate alla selezione dei movimenti da eseguire).

I processi si attivano anche quando ascoltiamo senza muoverci o immaginiamo la musica.

Dal punto di vista neurale, immaginare la musica o il ritmo può avere lo stesso effetto dell'ascolto reale.

Considerando quanto sopra esposto, si può dedurre che le s-SAM possono manifestarsi in forme, contenuti, contesti diversi, testimonianza del mondo poliedrico delle prassi, nonché delle elaborazioni teoriche, su musica e movimento.

Ascolto

È l'asse portante dell'indagine.

Vi sono diverse possibilità rispetto alla definizione dell'espressione "ascolto musicale".

Ho scelto l'opzione che lo presenta come:

- evento in cui aspetti cognitivi, motori, affettivi e sonori formano un'unità;

1 Cfr. Berthoz 1998; Wille-Ambrosini 2005.

2 Cfr. ALEKSANDR ROMANOVIC LURIJA, *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1977 (cit. in Wille-Ambrosini, 2005).

Le immagini che illustrano questo articolo sono foto-composizioni di Gigi Cavenago.



- flusso in cui il corpo è protagonista, mediatore, indicatore;
- funzione di orientamento anticipata tra tutte le dimensioni musicali.

Soggetti e scenari

Il gruppo monitorato è eterogeneo: comprende ragazzi non specialisti, ma anche adulti professionisti dei settori musica e danza. Questo da un lato per osservare la motricità *naive* così come quella tecnica applicata; dall'altro per valutare l'incidenza della formazione specifica sulla percezione temporale.

Dodici ragazzi

Età: 11/12 anni; allievi della scuola in cui lavoro, inseriti in un'attività di laboratorio che prevede l'uso della musica e del corpo. Del gruppo fa parte un soggetto diversamente abile. Il suo sviluppo psico-motorio si situa intorno ai 2 anni. Il linguaggio verbale è compromesso (aspetti sia cognitivi che funzionali).

Scenario della ricerca: scuola secondaria di primo grado a indirizzo musicale.

Tre adulti

- Alessandra Gallone: insegnante, *performer* e coreografa; coniuga la danza contemporanea occidentale con quella nord-africana e mediorientale. Ha una fine sensibilità per la musica. Scenario: scuola di movimento e danza.
- Marcello Scandelli: primo violoncello dell'Orchestra Milano Classica; esperto di musica barocca, estende la sua attività alla direzione. Scenario: abitazione privata.
- Antonio Visioli: violoncellista, ha collaborato con le maggiori orchestre italiane; si dedica anche alla composizione. Scenario: abitazione privata.

Preludio

La scelta del brano da utilizzare è stata difficile.

Motivi:

- legati ai non specialisti: scegliere un brano a loro sconosciuto e nel contempo non ostico; calibrare la durata della musica all'espressione corporea;
- legati a me: vastità del materiale; amore per generi musicali diversi.

Ho ascoltato e riascoltato decine di brani, anche se quello di Bach mi aveva stregato fin dall'inizio.

Prima di passare ad alcune note analitiche, mi pare corret-

to indicare tre "punti caldi", che mi hanno guidato nel lavoro: il *Preludio* è un evento organizzato culturalmente; l'ho utilizzato come un oggetto psicomotorio; l'ho letto come una prassi³ complessa e articolata.

Si può immaginare il *Preludio* come una grande cadenza, suddivisa in tre parti, che si snoda tra i gradi I-II-V-I⁴.

La prima parte è un condensatore di energia; la seconda esprime il dispiegarsi dell'energia stessa; la terza funge da ammortizzatore e porta alla conclusione, ribadendo il disegno con ripetizione di figure presentato all'inizio. La direzione del brano è chiara, tutta orientata verso la tonica. La struttura è armoniosa e densa; presenta un sostanziale equilibrio tra caos e ordine. L'andamento è continuo e fluido (due fermate), ma punteggiato da eventi pregnanti per la percezione. L'attenzione e l'attesa sono continuamente stimolate. Si ha un'apparente semplicità, che invece cela sapienti giochi sulle durate, gli accenti, l'articolazione, il trattamento orizzontale e verticale della materia sonora, la forma.

Come trovare la strada di casa? Cioè: come orientarsi in tale trama ricca e complessa?

Esperimento

Ragazzi

Ascolto del brano:

- in motricità di posizione (M.P.), distesi su tappeti ginnici. Questo per favorire il rilassamento e il raccoglimento, in modo da rendere il più possibile spontanea e personale la successiva improvvisazione cinetica;
- in motricità di spostamento (M.S., cioè "danzando", spostandosi nella stanza);
- in coordinazione oculo-manuale, mediante l'uso di nastri ritmici (tali oggetti sono stati scelti dai ragazzi, che li hanno giudicati consoni più di altri alla fluidità del brano);
- in espressione grafica non figurativa, cioè tracciando segni, forme, grafismi senza alcuna preoccupazione compositivo-costruttiva o istanza di tipo estetico pre-determinate; semplicemente, muovendo pastelli e/o pennarelli su fogli bianchi; per immediatezza espositiva e per sottolinearne il carattere estemporaneo, ho denominato "graffiti" l'insieme dei lavori realizzati.

Adulti

Ascolto del brano:

- in M.P.;



- in "graffiti". Per gli strumentisti: anche con l'ascolto interiore (cioè anche in assenza di somministrazione esterna).

A seconda della professione svolta: esecuzione al violoncello o improvvisazione danzata (M.S.).

Ho chiesto ai soggetti di prestare attenzione, in fase attuativa, a eventuali sensazioni corporee e immagini mentali (raccolte con il metodo dell'intervista).

Tutti gli incontri sono stati ripresi con una telecamera.

La presenza di differenti tipologie motorie risponde a una scelta precisa: indagare ambiti diversi del movimento, al fine di confrontarli fra loro.

Per pulire il più possibile il campo d'indagine, ho chiesto a un compositore, Paolo Coggiola, di realizzare l'analisi musicale del *Preludio*; ho così potuto arricchire il bagaglio della metodologia osservativa, aggiungendo elementi solidi e validati.

Un altro *leitmotiv* delle mie ricerche è il cosiddetto *timing* dei musicisti: mi interessa come il tempo soggettivo influisce sull'interpretazione musicale.

Per questo nella ricerca ho inserito uno studio sull'agogica e sulle scelte dialettiche dell'esecuzione strumentale, comparando le due versioni dei violoncellisti, diversi tra loro per specializzazione professionale⁵.

Osservazione: focus

Tempo, spazio, corpo e motricità, affettività sono i parametri osservati; per ciascuno di essi, ho individuato una costellazione di indicatori, mutuandoli dalla metodologia psicomotoria e dagli studi di Rudolf von Laban, padre della danza moderna europea.

Indicatori

- Tempo: velocità; accelerazioni o decelerazioni; accenti e dove vengono posti; flusso (scorrevole, interrotto o

arrestato); fraseggio; moduli con alternanza di durate e loro eventuali variazioni di velocità; poliritmia a livello dei singoli soggetti.

- Spazio: direzioni e livelli dei passi e dei gesti; cambi di orientazione; estensione dei passi e dei gesti; forma dei gesti; prossemica.
- Corpo e motricità: posture e posizioni; distretti corporei utilizzati (con attenzione a: parte superiore e inferiore; emicorpo dx o sx; al suolo o in fase di volo); movimenti simmetrici o asimmetrici; movimenti simultanei o successivi, in uno o in entrambi gli arti. Caratteristiche del movimento (equilibrio, regolarità, sciolttezza, dissociazione) e coordinazioni cinetiche realizzate. Con quale energia? Il flusso è scorrevole, interrotto, arrestato?
- Affettività: stato tonico ed espressione non verbale (volto e corpo intero); eventuali espressioni vocali; prossemica.

Monitoraggio dei dati e verifica

Ho cercato spiegazioni rispetto agli interrogativi: chi, cosa, quanto, quando, come, dove e perché.

Inizialmente mi sono occupata di stilare le osservazioni: per farlo, ho osservato i filmati al computer, per tutti i soggetti, per ogni s-SAM e per la prassi strumentale; ho effettuato tali operazioni annotando gli accadimenti relativi a ciascuna battuta del *Preludio*, compiendo un continuo viaggio di andata-ritorno tra i particolari e il contesto generale, sia motorio che musicale.

Successivamente ho creato delle griglie per tabulare i reperti, tenendo conto dei parametri e degli indicatori.

Analoghi procedimenti ho messo in atto con le interviste. Riguardo le tabulazioni, ho svolto una duplice comparazione dei dati: interna a ciascuna e trasversale, tra tutte.

Ho tenuto conto della complessità del materiale, calcolando le medie dei fenomeni osservati, ma valutando anche gli aspetti qualitativi e gli elementi divergenti.

Di seguito, ho realizzato la lettura delle risultanze sperimentali alla luce dell'innesto tra ricerche psicologiche, neurofisiologiche e neuropsicobiologiche sulla percezione temporale.

In sintesi, potrei paragonare il lavoro svolto a una sorta di lancio metapercettivo, con paracadute. Ho poi messo in atto la verifica dell'esperimento, mediante un confronto tra gli "oggetti" comparati/riletti e le ipotesi di partenza.

3 Le prassie sono azioni finalizzate al raggiungimento di uno scopo. Quest'ultimo organizza il progetto d'azione.

4 La partitura e l'ascolto del preludio sono disponibili sul sito www.musicadomani.it nella sezione "Materiali"

5 Alessandra Gallone mi ha regalato uno scritto sulla sua improvvisazione danzata, che ho inserito nella tesi.

Conclusioni

1.

Ho rilevato la presenza del SAM in tutti i soggetti, i quali hanno mostrato facilità nel rispondere ai compiti adattivi. È emerso in modo evidente il ruolo giocato dall'azione nei processi percettivi. Si è delineato il carattere globale delle esperienze, unito ad attenzione, concentrazione e intensità partecipativa.

L'analisi musicale del *Preludio* ha trovato il suo specchio nella motricità e nelle interviste.

Le attività monitorate hanno permesso di raccogliere informazioni sulla percezione dinamica del tempo musicale, ma anche indizi su strategie generali di processamento temporale, condivise dai ragazzi e dai professionisti.

2.

Le modalità individuate, riguardanti le differenti tipologie motorie, sono: distinzione, segmentazione e raggruppamento dei dati in insiemi coerenti.

L'intuizione della forma musicale e le sue scansioni interne sono state facilitate dall'articolazione del flusso sonoro, percepito come unitario.

Si è evidenziato il ruolo fondamentale dell'anticipazione, che ha assunto sfumature diverse in base allo sviluppo motorio-cognitivo-affettivo dei soggetti.

Rispetto ai ragazzi, sono stata profondamente colpita da M., diversamente abile. Mi riferisco a una improvvisazione in cui è stata seduta (sulle ginocchia) fino all'arrivo del pedale conclusivo del *Preludio* (battute 39-42). Alla battuta 34 ha iniziato una fase di aumento dell'eccitazione generale, con un vocalizzo alla battuta 37. Alla battuta 38 si è alzata, rimanendo in postura eretta fino al termine del brano. Durante il pedale, ha sincronizzato i movimenti dei piedi con i quarti. Sulla corona finale, ha portato le mani (prima collocate in basso) verso le orecchie, nascondendo il volto; contemporaneamente, ha ruotato il tronco verso destra. Non solo: mentre era seduta, i movimenti del capo, quelli degli occhi e della zona bucco-facciale, oltre ad alcuni vocalizzi, denotavano un'attenzione accurata per il flusso sonoro nella sua complessità. Secondo me significa che M. ha intuito l'intenzionalità racchiusa nel *Preludio* e l'ha coniugata con la propria. Intendo dire che narrativa del brano musicale da un lato, del movimento e della musicalità di M. dall'altro, si sono costantemente interfacciate.

Tornando a un quadro generale, la narrativa indica un dato preciso: movimento e musica sono cognizione, come affermano le ricerche di Imberty, Stern e Damasio.

Le risultanze sperimentali dimostrano che la percezione del tempo si è manifestata sia come interpretazione e organizzazione dei messaggi sensoriali sia come risultato dell'azione, sua simulazione interna, opzione e anticipazione delle sue conseguenze.

Per fare un esempio, cito un particolare della motricità di spostamento. Alla battuta 22, il *Preludio* presenta la prima sosta del flusso: ci troviamo sulla dominante, con corona. Taluni soggetti hanno interrotto lo spostamento nello spazio, ma nessuno ha cessato il movimento. La mia spiegazione è che la corona ha svolto la funzione di una "sosta ai box": si fa il pieno di energia con l'intenzione di continuare il percorso,

per giungere al traguardo (in questo caso, la tonica). In tale quadro, caratterizzato dal "tendere verso", una cessazione del movimento sarebbe stata dissonante rispetto alla sintassi.

L'ascolto musicale in movimento si è delineato come interrelazione dinamica tra presente, passato e futuro: ciascun evento sonoro è stato collocato all'interno di un *continuum* temporale di altri suoni circostanti e decodificato in relazione a questi.

La lettura dei dati, sperimentali e teorici, mi fa propendere per l'annullamento della distinzione tra pensiero e azione; inoltre mi conduce verso una visione integrata della percezione temporale come abilità sia innata che strutturata per tappe.

Rispetto ai nessi tra tempo e spazio, la letteratura psicologica attesta un costante travaso dall'uno all'altro parametro. I rischi relativi a eventuali interferenze vanno considerati in sede progettuale e di verifica.

3. Competenza ritmica

Si è manifestata come la capacità di dare senso e coerenza all'organizzazione temporale del flusso sonoro, mediante un rimando continuo tra ambito motorio, cognitivo e affettivo. Secondo quanto ho osservato, la competenza ritmica non ha riguardato solo i rapporti di durata, ma tutte le dimensioni musicali (dinamiche, melodiche, armoniche, formali ecc.).

La possibilità di prevedere i fenomeni durante l'ascolto ha prodotto gratificazione, sottolineando la spiccata connotazione emotivo-affettiva delle esperienze ritmiche e ponendo in rilievo l'assunto per cui la percezione del tempo parte da esperienze biologiche a connotazione fortemente emozionale.

Nella maggior parte dei casi, la prima parte del *Preludio* è stata descritta come più triste della seconda.

I dati mostrano con chiarezza l'incidenza degli aspetti senso-motori, che si possono considerare nutrimento di base per la cognizione temporale.

4. Differenze tra professionisti e ragazzi

A fronte di un *hardware* rimasto invariato, tra le due categorie sono emerse differenze di *software*.

I professionisti hanno mostrato:

- marcata ricerca espressiva
- maggiore/migliore capacità di anticipazione
- duttilità delle rappresentazioni temporali
- approfondita quota analitica.

5. Correlazione

La lettera greca ρ viene usata in statistica per indicare variazioni reciproche tra insiemi/sistemi.

Considerato quanto sopra, le correlazioni individuate possono essere espresse nelle formule:

- fisica ρ bio-psicologia ρ cultura
- musica ρ movimento
- espressione del tempo ρ percezione del tempo ρ rappresentazione del tempo
- musica/movimento ρ affettività.

Coda: Accadueò

L'acqua e il suo fluire sono stati evocati dalla maggior parte dei soggetti nelle interviste.

Un aspetto curioso: la parola tedesca *bach* significa ruscello, corrente, rio, rivo.

L'omogeneità delle strategie percettive e la consonanza delle emozioni mi hanno fatto riflettere a lungo. Come fluiscano i miei pensieri?

Penso che:

- bisognerebbe aumentare l'investimento di risorse nelle ricerche sulle mediazioni acustico-motorie del sistema nervoso. Questo in un quadro interdisciplinare degli studi sul comportamento bio-sociale umano, a un livello che precede la comunicazione linguistica verbale;
- lo studio della diade musica-movimento, che può trovare molteplici applicazioni in ambito socio-educativo e clinico, ci potrà permettere di aggiungere un tassello alla comprensione di un processo fondante della nostra vita: la costruzione della coscienza.

Questo *think tank* ha un'etichetta; c'è scritto: «Play»

Bibliografia

ALAIN BERTHOZ, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill Libri Italia, Milano 1998.

MACDONALD CRITCHLEY - R.A. HENSON, *La musica e il cervello*, Piccin, Padova 1987.

ANTONIO R. DAMASIO, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995.

FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna 1993.

Enciclopedia della musica, voll. II, III, V, Einaudi, Torino 2002, 2003, 2005.

PAUL FRAISSE, *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma 1996.

MARIE-LOUISE VON FRANZ, *L'esperienza del tempo*, Red Edizioni, Como 1995.

ANNA MARIA FRESCHI, *Movimento e misura*, EDT, Torino 2006.

HOWARD GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 2000.

EDWIN E. GORDON, *L'apprendimento musicale del bambino*, Curci, Milano 2003.

MARGHERITA HACK - PIPPO BATTAGLIA - ROSOLINO BUCCHERI, *L'idea del tempo*, Utet, Torino 2005.

MICHEL IMBERTY, *Lo sviluppo del pensiero musicale nel bambino*, in *Tre-sei anni l'esperienza musicale*, a cura di Andrea Talmelli, Ricordi, Milano 1989.

MICHEL IMBERTY, *Le scritture del tempo*, Ricordi Unicopli, Milano 1990.

EMILE JAQUES-DALCROZE, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.

RUDOLF VON LABAN, *L'arte del movimento*, Ephemera, Macerata 1999.

JEAN LE BOULCH, *Educare con il movimento*, Armando, Roma 1996.

FRED LERDAHL - RAY JACKENDOFF, *A generative theory of tonal music*, The MIT Press, Cambridge (Mass.) 1983.

SUSANNE MARTINET, *La musica del corpo*, Erickson, Trento 1992.

JEAN LUC NANCY, *All'ascolto*, Cortina, Milano 2004.

ALBERTO OLIVERIO, *Prima lezione di neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari 2002.

ISABELLE PERETZ - ROBERT ZATORRE, *The cognitive neuroscience of music*, Oxford University Press, New York 2003.

JEAN PIAGET, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

OLIVER SACKS, *Musicofilia*, Adelphi, Milano 2008.

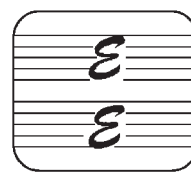
JOHN A. SLOBODA, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1988.

DANIEL STERN, *Le interazioni madre-bambino*, Cortina, Milano 1998.

The neurosciences and music II, Annals of the New York Academy of Sciences (vol. 1060), New York 2005.

ANNE-MARIE WILLE, *Il corpo musicale*, Armando, Roma 2005.

ANNE-MARIE WILLE - CLAUDIO AMBROSINI, *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*, Cuzzolin, Napoli 2005.



Edizioni Esarmonia

di Sergio Buovolo

- Didattica
 - Musica per singoli strumenti
 - Musica d'insieme
 - Musica per Orchestra
 - Musica per Banda
 - Canto corale
 - Rappresentazioni teatrali
 - Libri d'interesse musicale

Vi invitiamo a visitare il sito:

www.esarmonia.com

dove è possibile ordinare on line

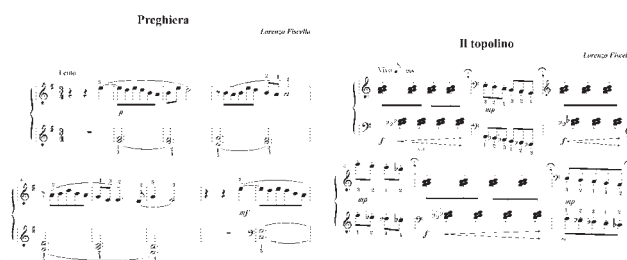
L'Edizioni Esarmonia ha recentemente pubblicato un lavoro didattico di **Lorenzo Fiscella**, dal titolo

Piccolo panorama musicale

composto da 8 facili brani pianistici in stile moderno e contemporaneo, affiancati da un semplice glossario e da un intuitivo questionario.

Si tratta di una nuova ed intelligente offerta che consentirà ai giovani pianisti di familiarizzare fin dai loro primi passi ed in maniera graduale con forme che, se pur classiche, assumono una valenza innovativa grazie alla contaminazione dell'armonia tradizionale con elementi pentatonici, esatonali e dodecafonic, nonché all'uso lungimirante di suoni e armonie dissonanti da parte dell'autore.

Naturale destinazione del lavoro appaiono i corsi di formazione musicale in cui i giovani vengono iniziati allo studio dell'analisi.



O King

[Luciano Berio]

Le ragioni del far musica sono virtualmente infinite; può accadere, talvolta, che l'ispirazione nasca dal desiderio di un artista di esprimere la sua profonda partecipazione emotiva agli eventi della sua epoca. È il caso di *O King*, un pezzo composto da Luciano Berio nel 1967, che Angela Carone analizza mettendo in luce le tecniche utilizzate dal compositore per dar veste musicale al suo sconcerto per l'assassinio di Martin Luther King. [Susanna Pasticci]

L'attenzione dei compositori per la realtà socio-politica del proprio tempo, e la conseguente creazione di opere attraverso cui esprimere in modo più o meno esplicito le personali convinzioni ideologiche, è un fenomeno frequente nella storia della musica. In passato si esplicitava mediante brani composti per rendere omaggio a personaggi influenti, in alcuni casi addirittura "mitizzati" – salvo poi condannarne l'operato, come testimonia la celeberrima vicenda "napoleonica" legata alla genesi della Sinfonia *Eroica* di Beethoven; altre volte, più semplicemente, dietro la nascita di una composizione si celava l'intento di celebrare un importante evento politico, come la vittoria della Germania nel 1870, durante la guerra franco-prussiana, e la sua conseguente unificazione festeggiata da Richard Wagner con il *Kaisermarsch* (1871). Nel secolo scorso, complici i tragici avvenimenti connessi ai due conflitti mondiali, i compositori si sono mostrati ancor più sensibili agli eventi storici contemporanei: se *A Survivor from Warsaw* (1947) incarna la denuncia di Arnold Schönberg contro gli orrori del Nazismo, la protesta antifascista di Luigi Nono prende voce ad esempio in *Il canto sospeso* (1955-56), su testi di condannati a morte della Resistenza europea.

Nel 1968, l'assassinio di Martin Luther King induce Luciano Berio a incorporare nella propria *Sinfonia* un intero movimento (il secondo) dedicato al politico, denunciandone implicitamente l'uccisione; il brano (che è possibile ascoltare sul sito http://www.youtube.com/results?search_query=berio+sinfonia+o+king&search_type=&aq=f) rappresenta una rielaborazione per orchestra di *O King*, un breve pezzo che l'anno precedente Berio aveva composto in onore del leader che lottò per i diritti dei neri.

Nella versione del 1967, *O King* prevede un organico costituito da voce (mezzosoprano) e cinque strumenti (flauto, clarinetto, violino, violoncello e pianoforte); la sua struttura formale è assimilabile a quella del tema con variazioni, seguite da un episodio conclusivo (coda). Dal punto di vista melodico, il brano presenta un "tema" composto da 21 note, ripartite in tre segmenti consecutivi di 4, 7 e 10 note (cfr. esempio 1).

Angela Carone



Esempio 1. "Tema" di *O King*.

La voce espone il tema nelle battute 1-19, e successivamente lo ripete quattro volte: le prime tre integralmente, a partire dalle lettere B, C, D indicate in partitura, mentre nel corso della quarta presentazione (E) il suo impiego è incompleto e comprende solo le dieci note iniziali. Le quattro ripetizioni possono essere considerate variazioni sul tema ottenute attraverso alterazioni del suo profilo ritmico; la successione delle altezze rimane invece immutata, se non per l'inserimento di un *lab*₃ a battuta 76 e per l'aggiunta di alcune acciaccature che recuperano l'ultima nota "reale" intonata dalla cantante o quella a essa immediatamente precedente (le uniche eccezioni si riscontrano alle battute 34, 40 e 64). Osservata in dettaglio, la linea melodica del tema e delle quattro variazioni intonate dalla voce risulta costruita su sette note del totale cromatico; Berio inserisce le rimanenti cinque (*do*, *mib*, *mi*, *fa*[#], *sol*) nella parte del pianoforte e, in misura minore, in quella del flauto, utilizzandole negli altri strumenti solo a partire da battuta 52 (si veda il clarinetto e, di seguito, violoncello e violino). Al contempo, la differenziazione tra gli strumenti è dovuta anche ai diversi ruoli strutturali che contraddistinguono i loro ingressi. Ad esempio il pianoforte, e talora il flauto, accompagnano con il proprio andamento "ondulatorio" la voce, "fiorendone" silenziosamente la melodia (si osservino i disegni in *pp* e *pppp* dei due strumenti alla lettera A della partitura – visibile alla pagina internet <http://www.metzlerviolin.com/pc-211714-2-beriolucianoscore-o-kingvoicefluteclarinetvioloncello.aspx> – o a battuta 15); inoltre, i segni dinamici *ff* e/o gli sforzati (>) posti nelle battute 1-58 del pianoforte servono per accentuare il ritorno, nella parte assegnata allo strumento, di tutte le 21 note del tema (alle quali viene aggiunto solo un *fa*₃, *ff*, a battuta 45, tra il *si*₃, battuta 44, quattordicesima dell'esempio 1, e il *re*₄, battuta 47, quindicesima nota), le quali riappaiono intervallate dalla presenza di più o meno ampie porzioni melodiche. Il violoncello, il violino e il clarinetto, invece, raddoppiano o anticipano le note intonate dalla cantante, creando un alone sonoro, in alcuni casi un'autentica eco. Le peculiarità ritmico-melodiche degli archi e del clarinetto cambiano solo a partire dalla terza variazione; tale cambiamento e, in generale, le caratteristiche degli strumenti fin qui descritte, risultano complementari e di supporto a un'ulteriore componente di *O King*, quella testuale, nella quale si *materializza* la tematica del brano.

Il testo scelto da Berio per rendere omaggio a Martin Luther King è incentrato esclusivamente sul nome del politico, sebbene durante le fasi iniziali della stesura del brano il compositore avesse pensato a «pace mio dio, paix moin seigneur, peace my lord» e «pace, paix, peace, pokojay, ruhe». L'invocazione «O Martin Luther King» viene frazionata nelle sue componenti vocaliche e sillabiche: o, a, i, u, ɜ (corrispondente alla vocale di -ther), i, ŋ (nasale), ma, lu. A differenza della presentazione del tema melodico, esposto chiaramente sin dalle prime battute, il “soggetto politico” del brano emerge attraverso quindici tappe (cfr. esempio 2), durante le quali, in modo graduale, all'intonazione delle sole vocali (dapprima permutate, poi nell'ordine di presentazione definito dal nome) si somma l'esecuzione delle sillabe: la “fisionomia” di Martin Luther King prende forma nella sua interezza solo nella coda del brano (con inizio alla lettera F della partitura).

bb. 1-6	i	ɜ	a	o	u	i			
bb. 7-10	o	i	ɜ	a	u	i			
bb. 11-14	o	a	i	ɜ	u	i			
bb. 14-17	o	a	i	u	ɜ	i			
bb. 17-22	o	a	i	u	ɜ	ŋ			
bb. 23-27	o	ma	i	u	ɜ	ŋ			
bb. 28-36	o	ma	i	u	i	u	ɜ	ŋ	
bb. 36-47	o	ma	i	lu	ɜ	ŋ			
bb. 47-54	o	ma	o	ma	o	ɜ			
bb. 55-62	o	ma	i	lu	i	lu	i	lu	ɜ
bb. 62-68	o	ma	i	lu	ɜ	King			
bb. 69-71	o	ma	i	ma	i				
bb. 72-80	ma	i	lu	ther	King				
bb. 80-88	o	Mar	tin	Lu	ther	King			
bb. 89-91	ŋ								

Esempio 2. *O King*: “materializzazione” del testo attraverso le sue quindici presentazioni.

Il lento processo di “arricchimento” del testo è sottolineato dall'altrettanto graduale cambiamento della componente strumentale e melodica degli strumenti alla quale si è accennato in precedenza. A partire da battuta 60 il flauto, il clarinetto e gli archi acquistano un andamento più mosso, con il quale segnalano l'avvio di un evento concitato che, oltre a coincidere con la prima quasi completa enunciazione del nome del politico, esplose nell'unisono in *ff* sul cognome King (battuta 67). Le trasformazioni interessano anche la voce che per la prima volta esegue un *sol*₄ (assente dal tema), intonato a partire da battuta 77 (cifra F), con il quale essa dà chiaramente avvio alla coda del brano. L'ingresso di questa sezione è riconoscibile dal pedale affidato alla voce, ma anche grazie alla nuova fisionomia degli strumenti: si osservino le quintine del pianoforte, le quartine degli archi e il disegno terzinato di clarinetto e flauto che, dopo aver raggiunto il culmine della loro ascesa intonando la medesima nota eseguita dalla cantante, attraverso un rallentando alla fine si “stringono” attorno a Martin Luther King in accordi basati sulle cinque note assenti dal “tema” (*do, mib, mi, fa#, sol*); in tal modo, essi permettono di percepire chiaramente il nome del leader politico che la voce scandisce per la prima volta nella sua interezza.

L'analisi dell'interazione tra le componenti vocali e strumentali di *O King* (per il cui approfondimento si rimanda al terzo capitolo del libro di David Osmond-Smith, *Suonare le parole. Guida all'ascolto di Sinfonia di Luciano Berio*, Einaudi, Torino 1994, e al saggio di Galina V. Grigoreva, *Luciano Berios Skizzen zu O King*, in “Mitteilungen der Paul Sacher Stiftung”, n. 8, März 1995, pp. 12-16) può essere inserita in un percorso didattico interdisciplinare incentrato sull'interpretazione di determinate vicende storiche da parte dei compositori (e più genericamente degli artisti) del Novecento, e mirato a far luce sul ricorso a testi politici di differente natura e sulle tecniche impiegate per metterli in musica.



Musica, educazione e terapia

Presso la sede dell'Archivio di Stato di Firenze in viale Giovine Italia 6 si svolgerà il Convegno Internazionale "Musica: creatività e regressione" nei giorni 8 e 9 maggio 2009. L'incontro, organizzato dall'International Association for Art and Psychology in collaborazione con l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica e con il Centro Studi Auxologici di Firenze, sarà coordinato da Roberto Caterina, docente di Psicologia della Musica all'Università di Bologna, Graziella Magherini, psicoanalista, e Simona Nirenstein Katz, musicoterapeuta dell'Associazione Shir di Firenze.

Scopo di questa iniziativa sarà quello di creare uno spazio di riflessione sulle potenzialità della musica in campo educativo e terapeutico sottolineando la centralità del linguaggio musicale nello sviluppo delle capacità cognitive, nella regolazione delle emozioni e come medium di una comunicazione attenta a cogliere il valore di parti profonde del Sé. In questa ottica creatività e regressione rappresentano i due momenti fondamentali del processo comunicativo che la musica può in qualche modo sostenere e ampliare.

Anche altri linguaggi artistici possono avere le medesime finalità comunicative nella situazione terapeutica e possono essere utilizzati in maniera efficace da chi professionalmente se ne avvale. Questo convegno vuole essere, quindi, un'occasione per cercare somiglianze e specificità delle singole arti come strumento di espressione, cura e trasformazione creativa. All'iniziativa parteciperanno esperti italiani e stranieri nei campi della musicologia, dell'educazione musicale, della musicoterapia e delle altre arti-terapie. Accanto ai singoli interventi di numerosi studiosi sono previste tavole rotonde e altri momenti di riflessione a più voci sul tema della creatività e della regressione.

Per ulteriori informazioni relative al programma e alle modalità di iscrizione si può consultare il sito www.artepsicologia.com o si può scrivere a artepsicologia@tiscali.it.

Il costo del convegno sarà di 50 euro (iscrizione entro il 31 marzo) o 70 euro (iscrizioni dopo il 31 marzo).

Roberto Caterina

Navigando: The Lied and Art Song www.recmusic.org/lieder/

Un sito che non è espressamente dedicato alla didattica, ma che penso possa interessare anche perché, essendo basato – al pari del già recensito antiwarsons.org – sulla libera contribuzione degli utenti, mi pare indichi una strada interessante nel metodo, oltre che nel merito.

Creato da Emily Ezust, una violinista e tecnica informatica canadese, la *Pagina dei Testi di Lieder e Canzoni d'Arte*, è un archivio sterminato comprendente quasi 58.000 testi di lieder, canzoni, romanze e simili del repertorio classico. Più di 7.000 sono stati tradotti in una cinquantina di lingue, tra cui l'italiano, da collaboratori volontari. Viene aggiornato con frequenza con l'inserimento di nuovi testi o traduzioni (vedere l'apposita sezione *What's new*).

Vengono messi a disposizione vari strumenti di ricerca: autore delle musiche,

autori dei testi, titolo, incipit, lingua, anno di composizione o pubblicazione.

Oltre a rappresentare quindi un'eccellente risorsa per trovare uno specifico testo, consente anche di creare raggruppamenti, comparazioni e ricerche trasversali: vi interessa, ad esempio, scoprire alcune poesie di Giosue Carducci che siano state musicate? Provate.

Individuato un testo di nostro interesse, il sito fornisce anche indicazioni bibliografiche e sitografiche per il recupero delle partiture.

Chi lo desidera può contribuire inviando alla curatrice traduzioni, nuovi testi o anche semplicemente segnalazioni di errori, varianti ai testi pubblicati ecc. Altri 648 volenterosi lo hanno già fatto.

Augusto Dal Toso

Un insegnamento che risuona nel tempo

Tante volte, anche sulle pagine di questa rivista, abbiamo potuto apprezzare il pensiero musicale di Augusto Pasquali, sempre chiaro perché orientato a farsi capire da tutti, sempre raffinato, perché legato a una cultura musicale profonda, costantemente aggiornata per passione e curiosità.

In più, Augusto aveva il dono di una scrittura elegante e avvincente, capace di rendere la lettura un'esperienza non solo intellettualmente stimolante, ma anche sempre piacevole. "Musica Domani" ha avuto in lui un collaboratore competente e affidabile, animato da una grande serietà, sia nella fase di ideazione, ricerca e riflessione, sia in quella di stesura dei suoi testi che, sempre completi e rigorosi, venivano proposti alla revisione critica dei colleghi con quel sorriso misurato che distingueva il suo modo di stare insieme agli altri e di ascoltare con attenzione e rispetto tutti i suoi interlocutori, piccoli e grandi.

Nel dare ai lettori la notizia della sua scomparsa, repentina e terribile, vogliamo esprimere ancora una volta, a nome di tutti i colleghi che l'hanno conosciuto, direttamente o tramite il suo lavoro editoriale, una grande stima nei suoi confronti.

Augusto, come molti di noi, ha sentito e vissuto nel profondo la propria epoca musicale come una stagione di straordinarie trasformazioni e novità, stagione appassionante e di valore in-

stimabile per chi come lui voleva (e riusciva) a diffondere l'amore per le cose belle.

Ma chi lo conosceva sa bene che insieme alla curiosità, l'altra sua grande dote era l'umiltà di rimettere sempre in gioco il proprio patrimonio di conoscenze, di ripensare e aggiornare la mappa dei propri giudizi, ogni volta ritrovandosi dalla parte di chi impara qualcosa di nuovo, proprio come i tanti allievi, grandi e piccoli, che del suo insegnamento serbano un ricordo indelebile. Proprio perché Augusto si metteva dalla loro parte, anch'egli imparando da loro e con loro.

Il silenzio che oggi sembra avvolgere la scuola dove insegnava parla del dolore per la sua scomparsa che in tanti sentiamo; ma certamente risuona anche delle molte parole che Augusto Pasquali ha lasciato a chi ha avuto la fortuna di incontrarlo e di condividere con lui un tempo felice in cui musica, pensiero e sorriso potevano sempre trovare motivi di integrazione e di sviluppo.

Il nostro ricordo è intessuto di gratitudine e affetto e della certezza che le risonanze che Augusto ha saputo creare nei suoi tanti allievi, amici e colleghi sono destinate a durare nel tempo.

Rosalba Deriu

Franca Mazzoli

Giordano Montecchi

La redazione di "Musica Domani"

Musica per tutti a Radicondoli

A Radicondoli, un paese di circa mille abitanti in provincia di Siena, la quasi totalità dei bambini in età scolare del paese è accolta dalla scuola di musica locale.

La Scuola di Musica "RadiconventoMusica", un progetto della "Dulcimer Fondation pour la Musique" (fondazione internazionale di diritto svizzero), ha sede presso l'ex Convento dell'Osservanza di Radicondoli.

Il progetto si ispira ai seguenti principi: 1) fare musica dovrebbe essere parte della vita e dell'educazione di tutti per l'alto valore morale, artistico e sociale che tale pratica è in grado di aggiungere alla nostra vita; 2) tutti i bambini che lo desiderano devono poter imparare a suonare uno strumento; 3) l'incontro con la musica deve essere pratico e non teorico.

Dunque, "RadiconventoMusica" dal 2002 offre a tutti i bambini di Radicondoli la possibilità di imparare a suonare uno strumento musicale. Attualmente si contano cinquantacinque allievi di età compresa tra cinque e sedici anni, iscritti ai corsi di flauto, clarinetto, violino, viola, violoncello e pianoforte. Per rendere i corsi accessibili a tutti, la Fondazione copre tutte le spese (affitto dei locali, docenti, personale amministrativo, materiali). La quota richiesta come contributo annuo alle famiglie può quindi essere molto contenuta.

I bambini sono ammessi alla scuola senza dover superare prove di abilità, di solito all'età di sei anni, ma è anche possibile iscriversi successivamente. L'insegnamento si basa su principi pedagogici e didattici peculiari, ispirati alla realtà e alle esigenze degli allievi. Il punto di partenza e di arrivo di questa didattica è la musica d'insieme, la gioia che si prova nel suonare, nel fare musica con gli altri e per gli altri. La motivazione per studiare uno strumento, lo stimolo per migliorare sempre di più le proprie capacità tecniche e musicali nascono dal confronto con i coetanei, suonando insieme e ascoltandosi a vicenda.

Suonando in un gruppo il bambino si trova continuamente di fronte a stimoli nuovi, situazioni musicali diverse. Le lezioni individuali sono il mezzo per imparare le abilità che servono per suonare con gli altri. Imparare una tecnica nuova diventa una necessità dell'allunno, non dell'insegnante. La scelta del metodo è quindi flessibile e il percorso didattico si adatta alle esigenze musicali e orchestrali o viceversa. Fin dall'inizio del percorso didattico,

alle lezioni di strumento (due volte a settimana, trenta minuti) si affiancano lezioni di ritmica (una volta a settimana, trenta minuti), musica d'insieme e orchestra (una volta a settimana, da sessanta a novanta minuti).

Nei giorni di lezione quasi tutti gli allievi arrivano al Convento già per il pranzo (esiste un servizio mensa) per poi trascorrervi tutto il pomeriggio frequentando le lezioni di musica, di arte, di movimento, giocando nel giardino o semplicemente facendo i compiti di scuola. La permanenza prolungata fa sì che la musica diventi parte integrante della vita quotidiana di ognuno. Questo tipo di organizzazione consente anche una gestione più flessibile dell'orario e chi lo desidera può assistere alle lezioni dei compagni. Le lezioni complementa-

ri di arte e di movimento-teatro arricchiscono l'esperienza estetica dei bambini e danno loro la possibilità di integrare la musica con altre forme di espressione artistica. Esempio concreto di questa integrazione di arti diverse sono gli spettacoli-concerti di fine anno che coinvolgono tutti gli allievi.

Per informazioni:

RadiconventoMusica
Convento dell'Osservanza
53030 Radicondoli (Si)
tel. 0577-790738, fax 0577-790643
www.radiconventosservanza.it
info@radiconventosservanza.it
Dulcimer Fondation pour la Musique
c/o Tavernier Tschanz Avocats
11bis Rue Toepffer, CH-1206 Genève
www.dulcimerfondation.org

Alexandra Gelpke



Tra suono e musica. Ricerche intorno al linguaggio musicale

Come favorire la costruzione di didattiche quotidiane e contesti di apprendimento intorno al linguaggio musicale per i bambini? Come riuscire a documentare e fare evolvere i processi di conoscenza che i bambini agiscono nel e con il linguaggio musicale? Come avviare un approccio allo strumento musicale in coerenza con un'idea socio-costruttivista della relazione tra insegnamento e apprendimento? Queste sono alcune domande che orientano la ricerca che coinvolge nidi, scuole dell'infanzia e primarie del Comune di Reggio Emilia e vede la collaborazione di Reggio Children, Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia, Fondazione I Teatri di Reggio Emilia, Associazione Internazionale Amici di Reggio Children. Questo intento è sostenuto anche dal prezioso dialogo con il Sistema delle Orchestre Infantili e Giovanili del Venezuela, un'esperienza che considera la musica come vita e cultura, come elemento di ricerca disciplinare che contiene sia l'aspetto sociale, sia l'aspetto conoscitivo-culturale. Alcuni aspetti educativo-didattici del-

l'approccio venezuelano ci sono sembrati interessanti e capaci di entrare in dialogo con le nostre esperienze.

La ricerca si è quindi proposta di:

- trovare contesti quotidiani di ascolto e esplorazione musicale che sostengano anche le ricerche autonome dei bambini;
- inventare didattiche per apprendere la musica;
- avviare con i bambini conoscenze tecniche nell'uso degli strumenti (sia oggetti sonori che strumenti di repertorio);
- elevare le competenze degli adulti (insegnanti e genitori) in campo musicale.

Il progetto è biennale e prevede piani di formazione e ricerca:

- incontri per incrementare le competenze degli adulti;
- incontri per rileggere, insieme a persone competenti, alcune delle esperienze realizzate;
- incontri a teatro o in altri luoghi di ascolto con il coinvolgimento anche delle famiglie;
- riflessioni e interventi sugli am-

bienti scolastici, per accogliere ed esprimere la specificità del linguaggio musicale, favorendo la relazione con altri linguaggi.

È stata realizzata una "sonda di ricerca" che ha indagato i caratteri del suono e le competenze tecniche nell'uso degli strumenti.

Riguardo alla documentazione, intesa come strategia riflessiva e autovalutativa, si sta mirando a una documentazione del linguaggio musicale che

- renda visibile il "trafficare" dei bambini con la materia sonora;
- rilevi le conoscenze e gli avanzamenti dei bambini;
- proponga riflessioni per avanzare;
- preveda l'uso del digitale sia da parte degli adulti che dei bambini.

Per informazioni:

Claudia Giudici, Reggio Children,
cgiudici@reggiochildren.it
www.reggiochildren.it

a cura del gruppo di ricerca
Reggio Children
e Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia
del Comune di Reggio Emilia

Ninna Nanne e cuscini d'arancio

Nel mese di gennaio scorso si è tenuta a Bologna una piccola esposizione che ha messo in mostra esperienze di *cantar giocando* realizzate in quattro scuole dell'infanzia comunali di Bologna.

Franca Mazzoli, curatrice di "d'altrocanto" insieme a Federica Viti e Chiara Zuntini, ha ideato un percorso che accompagna all'ascolto di ninnananne per voci bianche e cuscini arancio.

Per visitare la mostra bisogna rallentare il passo, fare silenzio, sedersi, appoggiare l'orecchio a un cuscino e ascoltare le ninne nanne. I sei cuscini arancioni, dai quali penzola un cartellino finemente redatto che suggerisce cosa aspettarsi dagli ascolti e come fruirne, sono collocati su un affascinante divano rotondo.

La mostra ci presenta le voci dei bambini che fuoriescono impalpabili dal morbido cuscino come voci sottili, con un'intonazione ancora incerta. All'ascolto appaiono però voci decise e comunicative, sebbene chiedano a chi le percepisce la disponibilità a sintonizzarsi con un pensiero musicale in costruzione. L'esperienza è insieme fortemente affettiva ed estetica. Le curatrici della mostra ci raccontano anche che i bambini sanno che la ninnananna ha un testo dedicato, nel quale chi

ascolta deve potersi riconoscere. Ci dicono che quando i genitori cantano per loro, questo è uno dei motivi che crea il piacere di un ascolto intimo e complice; quando cantano alle bambole, modificano il testo della ninna nanna che conoscono meglio per adattarlo al nuovo destinatario e al contesto di gioco. Anche la melodia e il ritmo della canzone si modificano e nascono variazioni interessanti, narrative e musicali.

Il lavoro di osservazione e ascolto condotto sulle produzioni vocali dei bambini ha messo in evidenza che le invenzioni ge-



nerate nel *cantar giocando* dei bambini potevano diventare un interessante materiale di ascolto per gli adulti. Entrando nello spazio contenuto, caldo e accogliente della sala d'ascolto gli adulti sono invitati al silenzio e alla lentezza: così che anche il respiro, rimbalzando sul cuscino, si mescoli lieve alle cangianti inflessioni vocali.

Una mostra delicata, piena di invenzione e di bellezza.

d'altrocanto, ninnananne per voci bianche e cuscini arancio

A cura di: Franca Mazzoli, Federica Viti, Chiara Zuntini

Ideazione e allestimento: qb quantobasta, Menu pedagogici Bologna

Design: Silvia Bettini e Adriano Ruggero
Realizzazione cuscini: Chiara Zuntini
Editing e ottimizzazione del suono: Enzo Cimino

Materiali sonori registrati nelle scuole dell'infanzia del Comune di Bologna Gal- lon, Don Milani, Aldo Moro e Pedrielli

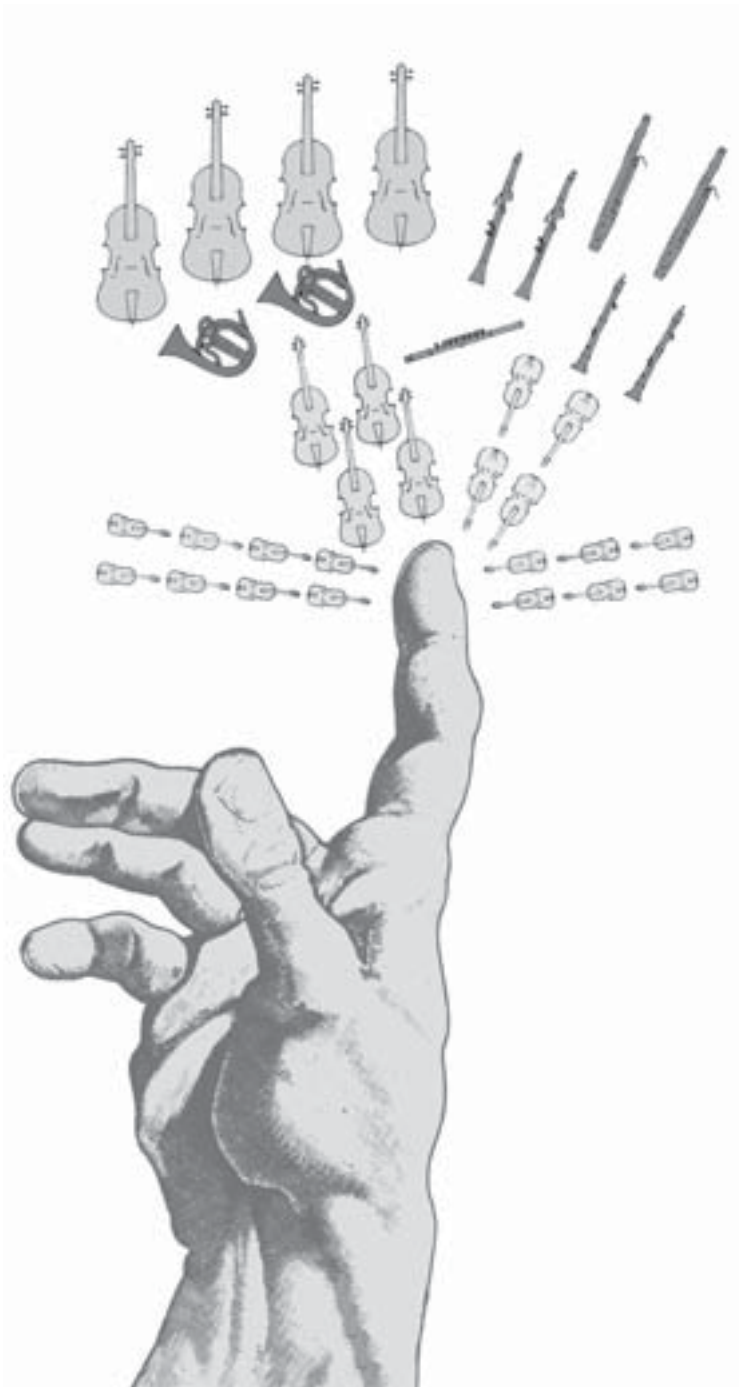
Per informazioni sulla mostra e sulle possibilità di noleggio: info@qbquantobasta.org

Alessandra Anceschi

Quale educazione musicale oggi ?

In una lettera aperta che ho spedito al sito SIEM dopo il convegno ISME che si è svolto a Bologna nel luglio del 2008 scrivevo alcune cose che qui vorrei riassumere per dare inizio al dibattito. Nell'ultimo giorno del Convegno l'orchestra del Conservatorio di Pechino ha suonato, con i suoi strumenti tradizionali, dei valzer, dei tanghi, delle canzoni napoletane, evidentemente in omaggio agli ospiti europei. Tanti applausi, feste a non finire perché gli esecutori erano bravissimi e gli applausi se li meritavano. Ma a quel punto mi sono chiesto: c'è proprio bisogno di educazione musicale per imparare ad ascoltare *Funiculi funiculà*. Certo quella era la festa finale in cui anche questo era gradevole e necessario, ma quell'episodio mi ha messo a disagio: mi pareva sintomo di qualcosa di più profondo e nascosto. A quel punto mi sono chiesto: ma a che cosa serve l'educazione musicale?

Per provare a rispondere partirò da una constatazione elementare e banale: il compito più importante nell'ambito dell'educazione alla musica non è mai stato nelle mani della scuola, ma in quelle della società. I bambini hanno sempre imparato ad ascoltare e a cantare perché la cultura-ambiente glielo insegnava. L'esposizione alla musica diffusa ha sempre educato l'orecchio, così come l'esposizione al linguaggio diffuso ha sempre educato le facoltà linguistiche: poi la scuola interveniva a precisare e ad approfondire, ma non ha mai potuto sostituire la competenza iniziale nata dall'ambiente. C'è comunque una differenza fra i meccanismi del linguaggio verbale e quelli del linguaggio musicale: le regole verbali insegnano a parlare di qualsiasi cosa, mentre quelle musicali non sono neutre, non possono parlare di tutto: si impara la sintassi della musica insieme al tipo di musica che essa organizza. In sostanza, la musica produce stili e produce gusti: non si impara il linguaggio, ma un determinato stile musicale. E allora ci si può chiedere: che gusti produce la musica della nostra cultura-ambiente? Da quale stile sono formati oggi bambini e ragazzi? Non vorrei semplificare troppo, ma se mi guardo intorno mi sembra che tutto il mondo oggi possieda non dico la stessa cultura-ambiente, ma perlomeno



qualcosa che è molto simile in tutte le latitudini: a Pechino, come in Sud Africa, come a Bologna. Non è certo una novità constatare che la musica dei mass media è oggi dominante in tutto il mondo.

Ma chiediamoci allora qual è lo stile di questo ambiente mass-mediale. In altri termini: come si forma oggi, in barba a tutte le scuole del mondo, l'orecchio dei bambini dei cinque continenti? Sarebbe parziale affermare che è quello che siamo abituati a definire *popular music*: io credo che ci sia qualcosa di più. C'è la piacevolezza, la mancanza di sforzo, l'invito all'allegria, ma c'è anche qualche cosa che va al di là dei limiti "classici" di una canzone che comunque, anche con le parole, propone e commenta qualche caso della vita: c'è un ambiente, un "paesaggio sonoro", uno sfondo, un *ameublement* che i bambini e i ragazzi di oggi si abituano a cercare e desiderano trovare quando, come fanno per ore, stanno a contatto con uno schermo, non importa se di televisione o di computer. Non so se questo si possa chiamare "stile". Forse no, ma anche se non è uno stile, ha a che fare con il gusto e con il piacere dell'ascolto. È un ingrediente in mancanza del quale si cambia canale. Bisogna anche precisare che tutto ciò non ha abolito le vecchie culture-ambiente sulle quali l'orecchio si formava: le culture popolari, le bande, le canzoni, l'opera, le orchestre sinfoniche e i solisti di strumento continuano a esistere e sono diversi paese per paese. Continuano ad avere una loro presenza e contribuiscono, sia pure più marginalmente, a formare l'orecchio: così l'orecchio italiano, da questo punto di vista, può ancora essere parzialmente diverso da quello giapponese o da quello sud americano. Ma un ragazzino italiano, uno giapponese e uno sud americano hanno anche qualcosa in comune che è molto più forte delle loro radici locali: appartengono a un mondo solidale, sanno che altri come loro condividono gli stessi gusti e tutti insieme sentono di stare nell'oggi, mentre le radici locali appartengono piuttosto al mondo di ieri.

Qual è allora la funzione della scuola se questa è l'educazione musicale ambientale con cui gli insegnanti devono fare i conti? Al di là degli aspetti strettamente musicali, l'esercizio fondamentale dell'insegnare ha sempre avuto in tutti i tempi, fin dall'antichità, la funzione essenziale di fungere da cinghia di trasmissione fra le competenze di "coloro che sanno", a cui la società riconosce il prestigio del sapere, e quelle di coloro a cui la società assegna il dovere di prepararsi ai propri compiti sociali. Si tratta di un sapere e di un saper fare che riassumono la cultura materiale, morale, intellettuale di un popolo e che costituiscono un prezioso patrimonio ereditario. È sempre esistito un ceto di possessori di cultura filosofica, scientifica, tecnica, artistica, che erano anche capaci di discutere criticamente i valori diffusi. Per comodità lo possiamo chiamare ceto intellettuale. Da qui è nata la scuola.

Per quanto riguarda la musica, il compito della scuola è stato per secoli principalmente uno: quello di insegnare a far musica. Non c'era nessun bisogno di insegnare ad ascoltare perché questo tipo di apprendimento veniva dall'ambiente stesso: lo si acquisiva vivendo nella propria società. Da circa un secolo invece l'insegnamento dell'ascolto è diventato necessario in società evolute e complesse perché la

cultura musicale diffusa non era più una sola ma si era divisa in stratificazioni diverse e spesso fra loro comunicanti. A questo punto è nata una nuova idea di educazione musicale scolastica che aveva appunto il compito di insegnare ad ascoltare: si tratta fondamentalmente di quel tipo di educazione che ora si pratica nelle scuole non specialistiche, che non crea professionisti, ma fruitori di musica. Ma se gli allievi già sanno ascoltare, se la cultura-ambiente informatica ed elettronica già li ha fatti esperti di un ascolto internazionalmente diffuso e per di più affascinante e piacevole, che necessità c'è di insegnare loro qualcosa d'altro?

La risposta mi sembra a questo punto del tutto naturale: credo che il compito della scuola sia ancora quello di trasmettere i valori e i saperi del ceto intellettuale che essa ha sempre rappresentato e che continua a rappresentare. Per quanto riguarda l'ascolto musicale, la cultura-ambiente di tutto il mondo diffonde una poltiglia poco significativa dal punto di vista dell'elaborazione intellettuale. La scuola ha il compito di trasformarla in cibo: si può ascoltare meglio, con capacità di percezione meno grossolane e con intelligenza strutturale più consapevole, si possono acquisire conoscenze tecniche e culturali capaci di fornire strumenti d'interpretazione più efficaci, si possono affinare le esigenze di dar senso a ciò che si ascolta, si possono stimolare comparazioni in grado di nutrire il senso critico dei giovani ascoltatori.

Per riuscire a fare tutto questo c'è solo una difficoltà: quella di far sì che i valori intellettuali che la scuola ha il compito di proporre non vengano sentiti dagli allievi come scolastici e pedanti. Di per sé non lo sono e allora perché dovrebbero diventarlo? Non è una domanda da poco, ma vorrei azzardare l'idea che il male oscuro della scuola stia nella difficoltà di capire fino in fondo che cosa significhi conservazione e trasmissione dei valori intellettuali. Uno dei risultati più sorprendenti e singolari che la cultura di massa degli ultimi cinquant'anni ha prodotto è stato quello di dare ai giovani il senso dell'appartenenza a un mondo, non dico separato, ma perlomeno proprio e comunque distinto da quello degli adulti. L'autorità morale, la capacità di persuasione che il mondo adulto possedeva fino a qualche decennio fa ha avuto problemi di declino dai quali non si è ancora risolledata, con non poche conseguenze sul rapporto fra insegnanti e giovani. Corrono un grave rischio gli insegnanti che pensano di poter trasmettere ai giovani i loro gusti, i loro orientamenti morali, i loro valori, così come facevano i loro colleghi di cent'anni fa, quando il senso della famiglia patriarcale era ancora vivo e fecondo. Credo che il tentativo di proporre specifici modelli di cultura sia oggi una strategia perdente: i giovani già conoscono questi modelli se non altro per avere a lungo navigato in rete, e forse per questo li considerano spesso un po' scontati. Il compito nuovo è quello offrire loro capacità di elaborazione intellettuale alta e consapevole. Per questo l'insegnante deve vincere una sfida difficile: deve saper mettere provvisoriamente tra parentesi la propria identità e provare a vedere con gli occhi dell'allievo. Ciò non significa rinunciare a se stessi e ai propri valori, ma far capire a chi si ha di fronte che si possiedono competenze intellettuali, morali, critiche e tecniche che potrebbero essere utili

anche a lui. Sono queste competenze e solo queste che gli insegnanti hanno il compito di trasmettere: non i propri modelli né i propri gusti. Spetta agli allievi fare le loro scelte di gusto, orientarle criticamente, svilupparle e renderle fertili. L'unica cosa importante è che alla fine le loro scelte risultino intellettualmente ricche. Ma come si fa a ottenere questi risultati? Non voglio azzardare nulla. Mi sono limitato a chiedere a un piccolo gruppo di esperti di pronunciarsi sull'argomento. In particolare avevo posto loro due domande: la prima si riferiva alle funzioni che si possono oggi assegnare all'insegnamento musicale, la seconda ai generi musicali che è più opportuno utilizzare a scuola. Credo che la diversità delle loro opinioni non sia solo sintomo di inevitabili e in un certo senso salutari incertezze, ma anche positivo stimolo a ragionare sulle possibili soluzioni.

Dove va l'educazione musicale

di Carlo Delfrati

Quali sono le materie scolastiche che i ragazzi apprezzano di più, quali di meno? In una gerarchia di preferenze, dove sta la musica? Una ricerca condotta nelle scuole inglesi fin dagli anni Settanta ci dà una risposta sorprendente. La musica finisce all'ultimo posto! Considerata «inutile e noiosa» dalla metà dei maschi e da un terzo delle femmine¹. Questi esiti sono spietatamente confermati da altre indagini degli anni Ottanta e Novanta.

I ragazzi inglesi odiano la musica? Sarebbe una scoperta ben paradossale per una generazione che conserva nel suo DNA molecole di Beatles e di Rolling Stones. I ragazzi inglesi, come quelli italiani, adorano la musica. È forse il loro interesse primario. Non è dunque la musica che piomba in fondo ai loro apprezzamenti, è la musica-disciplina-scolastica. E anche in Italia le preferenze dei ragazzi per le discipline scolastiche non si differenziano molto da quelle inglesi come conferma l'estesa inchiesta condotta da Giancarlo Gasperoni, Luca Marconi e Marco Santoro (*La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004). Esiste dunque un gap radicale tra ciò che la scuola propone come esperienza di musica e ciò che la musica rappresenta nella vita dei ragazzi. Che in cima ai loro apprezzamenti ci sia lo sport dice solo che esiste piena corrispondenza tra le attese dei ragazzi e le risposte della scuola. Se l'ora di educazione fisica si consumasse per intero in aridi esercizi per braccia, gambe, torso – come pure avveniva un tempo – anche questa disciplina piomberebbe agli inferi. La musica continua spesso a essere proposta in quel vecchio modo, oggi come all'inizio degli anni Sessanta.

¹ Così Malcom Ross nel "British Journal of Music Education". L'osservazione è ripetuta da altri ricercatori, anche in altri paesi. Ne parlo nel volume *Fondamenti di pedagogia musicale* (Edt, Torino 2008), a cui mi permetto rimandare per considerazioni più sistematiche su questi temi. Il volume è recensito in questo numero di "Musica Domani" a p. 48.

Ma rispetto ad allora troppo è cambiato. Ciò che allora alimentava la cultura dell'adulto erano le cose che alimentavano quella del bambino, e così l'insegnante poteva tranquillamente riproporre ai suoi alunni i contenuti sui quali era stato formato egli stesso, sapendo di essere condiviso. I bambini cantavano i canti dei loro genitori e dei loro nonni, quelli della tradizione popolare. Oggi la musica ha visto esplodere in modo esponenziale la sua riproducibilità, via Cd, Ipod, Tv, Internet. La cultura dei ragazzi è sempre più diversa dalla nostra e sempre più rapida sta avvenendo la sua trasformazione. Fino al punto che è l'insegnante, l'adulto, che fatica a tener dietro ai cambiamenti. Alla comunità culturale omogenea delle generazioni passate si è ormai sostituita una catena generazionale di culture differenti. Ogni generazione, ogni "micro-generazione", ha un proprio linguaggio. L'insegnante che continua a parlare il suo rischia di non farsi capire da chi lo ascolta.

Accontentare i gusti e gli interessi dei ragazzi, dunque? Da Scilla si andrebbe a naufragare contro Cariddi. Schiaccieremo i ragazzi sul presente, un presente sempre più rapidamente cangiante. Quando sappiamo di essere, come diceva il filosofo antico, nani sulle spalle del gigante: siamo quello che siamo, culturalmente e affettivamente, grazie al patrimonio di valori che le generazioni del passato hanno saputo allestire, e che compito dell'educatore è di mettere a disposizione dei giovani, perché possano far fiorire le proprie risorse e partecipare a pieno titolo e con piena gratificazione alla vita della loro società. Ossia per soddisfare, al di là degli interessi, i loro bisogni profondi. Bisogni di cui non è nemmeno detto che i ragazzi siano ben consapevoli, ma che l'educatore musicale sa consistere nel possesso di sempre più mature competenze operative, percettive, inventive, manipolative, conoscitive; ossia nel possesso di strumenti che permettano di vivere intensamente e integralmente l'esperienza musicale, sul piano fisico, affettivo, cognitivo. Dimenticare gli interessi vorrebbe dire alzare un muro tra educatori e educandi. Gli interessi sono ineludibili, sono una sorta di trampolino per arrivare al cuore dei bisogni. Ma chiudersi sugli interessi – per esempio le canzoni dell'ultima stagione – taglierebbe fuori i ragazzi dal salto di qualità offerto dall'accesso al patrimonio dei valori.

Per l'insegnante il problema è dunque conciliare interessi e bisogni, al momento di operare in un contesto musicale e culturale in senso lato, che non è più quello dei suoi anni giovanili e che continua a cambiare sempre più rapidamente. Vedrei sette aree di azione, tutte ugualmente importanti, e senza escludere che ce ne siano altrettante diverse: le elenco aggiungendo per ciascuna in che modo si oppone a pratiche che sono all'origine della disaffezione dei ragazzi per la musica-disciplina-scolastica.

1. Mettere la *dimensione affettiva* e quella *corporea* al cuore dell'esperienza musicale, valorizzando ciò che la musica significa nella vita di bambini e ragazzi, dandogli importanza, sollecitandolo. Troppo spesso si dimentica che il *piacere*, il piacere estetico, se intendiamo questo termine nella sua più ampia accezione, è uno dei doni dell'esperienza musicale, e insieme una delle chiavi per accedervi. «In pie-

no contrasto con le affermazioni dei giovani, il *piacere* è del tutto assente dai discorsi dei loro insegnanti», racconta Gilles Boudinet, francese (dove si vede che la geografia del malessere è ben diffusa).

2. Rendere gli alunni *protagonisti attivi del loro apprendimento*: arrivare a renderli autonomi prima di tutto nel far musica, con la voce, con gli strumenti, ma poi anche nella scoperta dei significati e delle strutture del linguaggio musicale; contro una didattica che impone forme tecnicistiche e nozionistiche di approccio alle musiche.

3. *Liberalizzare il repertorio*; superando le barriere poste a generi (classica vs pop), a livelli qualitativi (i grandi autori vs i minori), a luoghi storici e geografici (il passato remoto, il presente anche il presente remoto, le pratiche e i repertori etnici), ai materiali (flauto dolce sì, flauto dolce no), e così via. L'insegnante preparato dovrebbe sentirsi libero di scegliere i contenuti in modo da soddisfare i due corni della didattica: che siano utili per far leva sull'interesse, funzionali per soddisfare il bisogno.

4. *Aprirsi alle nuove tecnologie*. Il computer è sempre più presente nelle case di bambini e ragazzi; paradossalmente fa ancora fatica a entrare nelle scuole; quando sappiamo che i *software* permettono non solo di ascoltare musica e di scriverla, ma anche di comporla, manipolando direttamente le fonti sonore, senza nemmeno più la necessità della notazione.

5. Portare in primo piano il contributo che la musica reca ai *messaggi mediatici*. Nel cinema, nelle trasmissioni Tv, su internet, in teatro, ma anche nei luoghi sociali, la festa o la chiesa, la musica interagisce con gli altri linguaggi orientando potentemente il messaggio. Vivere la musica come un'isola separata dal resto del pianeta, oltre a impoverirne drammaticamente il significato, toglie motivazione al suo apprendimento. Esplorare invece le funzioni sociali della musica fa capire ai ragazzi le sue valenze semantiche, e al tempo stesso permette di collocare le loro prestazioni (suonare, cantare) dentro un'azione più ricca e gratificante. Il brano imparato per il saggio di fine anno è un'esperienza positiva per gli alunni, ma la sua appetibilità cresce quanto meglio lo teatralizziamo, lo rendiamo parte di un messaggio in cui intervengono parola, movimento, scena. Non è così che la musica è sempre stata praticata, nella storia e nelle civiltà? Senza contare che la multimedialità, rendendo significativo ai loro orecchi qualsiasi evento/oggetto musicale, dissolve la resistenza dei ragazzi nei confronti dei repertori lontani dai loro interessi immediati.

6. *Rinnovare le metodologie*. Il ventaglio è aperto su una varietà di alternative: provocazione coinvolgente, attivante dell'insegnante, contro il ricorso esclusivo alla lezione frontale; ricerca personale, *problem solving*, contro una didattica per impregnazione; individualizzazione dei compiti, contro una didattica che seleziona e appiattisce; organizzazione dei percorsi secondo criteri psicologici, contro la precedenza a criteri logico-classificatori; integrazione tra le pratiche del fare (riprodurre e ideare) fra loro e con le pratiche del conoscere (ascoltare, analizzare non solo per accedere ai tesori del patrimonio, ma anche per possedere sempre nuovi strumenti per il proprio agire

musicale...) contro un insegnamento a compartimenti stagni; e così via².

7. *Integrazione multietnica*. Insieme alle tecnologie, la partecipazione sempre più estesa, varia e irreversibile di comunità diverse nel nostro territorio e nelle nostre scuole, impone una revisione degli obiettivi educativi, dei contenuti, delle metodologie. Il compito diventa duplice: da una parte acculturare³ il non-italiano, ossia farlo entrare a pieno diritto nella cultura del paese accogliente, dall'altra inculcare i nostri ragazzi, ossia aprirli alle culture dei compagni immigrati; l'una e l'altra prospettiva vissute come arricchimento del campo d'azione. Il tutto in contrasto con una didattica sciovinistica o ghezzante.

L'ultimo punto spalanca davanti a noi, come si può ben capire, un panorama ben più dilatato di questioni, che hanno a che fare con i profondi cambiamenti a cui vanno incontro le società del XXI secolo. Mai come oggi può valere la metafora della piuma d'uccello che agitata su una sponda del pianeta finisce col provocare effetti devastanti sull'altra sponda. Oggi gli incontri fra i popoli sono molto più ravvicinati. E lo sono drammaticamente gli scontri. Il panorama che l'occhio e l'orecchio – anche quelli di un insegnante – sono costretti a osservare, è planetario. E perciò il rinnovamento richiesto alla scuola tocca temi ben più epocali di quelli considerati qui. L'opposizione tra nuovo e vecchio si chiama libertà contro oppressioni, giustizia sociale contro prevaricazioni, senso dello stato contro corruzioni, apertura contro intolleranze, laicità contro dogmatismi, e via continuando con i valori che una letteratura anche troppo esuberante quanto inascoltata riconosce prioritari. La musica ha molto da dire e da fare per permettere ai ragazzi di coltivarli. A condizione però che esca dall'impasse in cui l'hanno vista insabbiata i ricercatori che citavo all'inizio. E che a sua volta rimanda a due altre questioni radicali, qui nemmeno sfiorate. Una è la formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio, e più a monte la revisione degli arcaici piani curriculari degli istituti da cui provengono, i conservatori nella maggioranza dei casi, e le università; più a monte ancora, la ricerca scientifica sui processi che stanno alla base dell'esperienza musicale e del suo insegnamento. L'altra questione riguarda la condizione frustrante in cui la politica della scuola continua a tenere gli insegnanti, disincentivati a progredire nella carriera. Se non si sbloccano queste situazioni è difficile immaginare quei cambiamenti che l'analisi precedente, o qualunque altra se ne voglia disegnare, potrebbe far sperare. Esistono sì i picchi di eccellenza, tanto più meritori proprio per la loro eccezionalità. Ma le eccezioni non bastano per fare le rivoluzioni, o anche solo per invertire le rotte.

² È solo un accenno alla varietà di questioni metodologiche, che esploro sistematicamente nel volume *Il maestro ben temperato. Metodologie dell'educazione musicale*, in preparazione.

³ Uso il termine *acculturazione* come la sociologia ha cominciato a fare dagli anni Ottanta, distinguendolo da *inculturazione*: questo nel senso di assimilazione della cultura di appartenenza, e l'altro riservato all'assimilazione di culture diverse dalla propria.

Orientarsi nella scuola che cambia

di Rosalba Deriu

«In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori.

Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.»

Cominciano così le *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* emanate nel luglio 2007 da Fioroni, ministro del governo Prodi. Non so se siano ancora valide dal punto di vista normativo, ma le trovo, soprattutto in questa parte iniziale, particolarmente stimolanti.

Mi piace la saggezza con cui si pone la riflessione sulla realtà circostante a fondamento della riflessione sulla scuola. La cultura infatti (e la scuola di conseguenza) non è un valore di per sé, un bene assoluto che non ha bisogno di giustificare la fatica con cui va conquistato, ma è uno strumento – potente, anzi, potentissimo – per comprendere il reale e per agire su di esso e, come è ovvio, se il reale cambia anche la scuola e la cultura devono potersi modificare. Nemmeno la musica – lo dico un po' provocatoriamente – è un valore a priori; piuttosto lo è in quanto capace di apportare senso e valore alla nostra esistenza, un'esistenza fortemente compenetrata, nel bene e nel male, nell'ambiente in cui viviamo. E fanno dunque bene queste Indicazioni a ricordarci che l'intervento della scuola va definito in relazione al contesto in cui opera. Il problema è semmai capire questo contesto, non per assumerlo acriticamente e per appiattire la scuola

su di esso, ma per definire i compiti che la scuola è chiamata a svolgere al fine di consentire agli individui di stabilire la migliore interazione possibile con esso.

Mi piace inoltre il fatto che le *Indicazioni* assumono i cambiamenti propri del nostro tempo, con i pericoli e i vantaggi che essi comportano, come un dato certo e innegabile su cui riflettere, rifuggendo alla voglia di esorcizzarlo. La scuola è oggi solo una fra le tante agenzie formative che affollano il nostro quotidiano: si tratta di un dato incontrovertibile. Ma ciò non sminuisce affatto il ruolo essenziale che essa, nonostante tutto, deve continuare a svolgere. Frammentazione e disorganicità sono infatti i tratti caratteristici della massa di informazioni e conoscenze che i media e internet mettono oggi a disposizione di bambini e preadolescenti (impensabile anche solo dieci anni fa); dare senso alla molteplicità delle proprie esperienze, assegnando cioè significato alle informazioni di cui si viene in possesso e inserendole in una rete cognitiva strutturata e coesa, di cui si riconosce il valore e l'utilità per se stessi, è propriamente il compito ineludibile della scuola.

Una scuola che non solo rinunci a identificarsi con la trasmissione pura e semplice di saperi preordinati, ma ponga come sua finalità la capacità degli studenti di dare senso alle proprie esperienze, dimostra una concezione lungimirante della formazione cui aderisco con entusiasmo. Dare senso alle proprie esperienze significa infatti essere capaci di porre ordine nella varietà e pluralità dei propri vissuti,

riconoscendo comunque l'unicità del proprio essere, cioè la propria originale e

irripetibile impronta, al di là della diversità delle vicende e delle situazioni attraversate e dei cambiamenti subiti. In questo risiede il fondamento di un'identità personale e sociale solida e ben radicata, priva del timore di smarrirsi e dunque capace di confrontarsi con altre identità in modo consapevole e aperto.

La compresenza nel nostro mondo quotidiano di culture

diverse è infatti un altro dei dati caratteristici della realtà attuale, passata velocemente da un orizzonte incentrato prevalentemente sul territorio di appartenenza a uno di ben più vasta portata.

Sapersi rapportare a culture diverse dalla nostra è ormai una necessità che riguarda tutti: l'incontro con persone straniere modifica, lo si voglia o no, il nostro quotidiano e ri-



chiede il possesso di una attrezzatura cognitiva e affettiva adeguata per risultare positivo per tutti.

Ma c'è un'altra caratteristica del mondo contemporaneo che le *Indicazioni*, giustamente, pongono in rilievo: la velocità con cui si realizzano i cambiamenti, in qualunque ambito dell'esperienza umana.

«Anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova ricorrentemente nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.»

Di fronte all'imprevisto e allo sconosciuto gli studenti devono possedere gli strumenti utili a evitare sia la sterile riproposizione degli schemi noti sia l'assunzione di atteggiamenti rinunciatari; piuttosto devono essere in grado di cercare soluzioni nuove sulla base di risorse di creatività e flessibilità tali da garantire la possibilità di leggere e interpretare le novità, scoprendo i modi più opportuni per interagire con esse.

Potremmo dunque riassumere i principali bisogni formativi dei soggetti di oggi in questo modo: capacità di selezionare le informazioni e di attribuire significato alla varietà degli stimoli culturali con cui si entra in contatto; capacità di affrontare positivamente l'incontro culturale a partire dalla consapevolezza della propria identità; capacità di rapportarsi al cambiamento in modo creativo e flessibile. Quale contributo la musica può dare per rispondere a questi nuovi bisogni formativi? Provo a individuare alcuni punti di riflessione, confidando sulla collaborazione del lettore per riempire i vuoti lasciati da un ragionamento forzatamente sommario.

1. *Puntare sui nuclei concettuali e sulle abilità più che sull'acquisizione di contenuti.* La discussione sui nuclei concettuali della musica è ben lungi dall'essere conclusa, ma non è difficile riconoscere che alcuni concetti sono particolarmente importanti all'interno dell'esperienza musicale e sono quelli ciò che lo studente deve innanzitutto conoscere e utilizzare. Possedere il concetto di *forma*, inteso in senso ampio come strutturazione del discorso musicale, e saperlo usare per analizzare un brano all'ascolto, è di certo più importante che non conoscere quante sinfonie ha composto Haydn, così come possedere il concetto di *espressività musicale* e saperlo utilizzare per analizzare il modo in cui è costruito un messaggio pubblicitario, una colonna sonora o un'aria d'opera è di certo più importante che non conoscere i titoli di almeno cinque opere composte da Verdi.

2. *Fornire strumenti di analisi dell'evento musicale che siano spendibili su diversi repertori.* Non intendo sostenere che repertori diversi possano essere compresi attraverso una medesima attrezzatura concettuale, ma credo che, nella

scuola primaria e secondaria di primo grado, la selezione dei concetti da proporre all'apprendimento debba tenere seriamente in considerazione il fatto che ciò che i ragazzi imparano a scuola deve poter essere utilizzato anche nella vita musicale extrascolastica. Nel grande calderone dei media è infatti possibile ritrovare i più diversi prodotti variamente mescolati: dalle reminiscenze della cultura colta occidentale fino agli echi dei repertori tradizionali di paesi e culture lontane. Fornire agli studenti strumenti di analisi utilizzabili solo sui repertori della tradizione colta significa dunque perpetuare una frattura fra scuola ed extrascuola particolarmente grave e dagli esiti nefasti. Sul concetto di *spendibilità* delle conoscenze musicali apprese a scuola, c'è, a mio avviso, ancora molto da riflettere.

3. *Proporre un modo attivo, partecipato e motivante all'esperienza musicale, in qualunque ambito dell'attività.* Con il progetto "Opera Domani", Delfrati ha mostrato che la partecipazione attiva allo spettacolo d'opera avvicina bambini e ragazzi al repertorio operistico in modi infinitamente più efficaci di quelli sperimentati tradizionalmente. Certo, bisogna essere disposti a costruire le condizioni perché tale partecipazione possa avvenire: l'opera va drasticamente tagliata, i dialoghi vanno a volte rimaneggiati, le arie vanno adattate all'estensione e alle possibilità vocali di un pubblico più entusiasta che esperto. Bisogna insomma rinunciare a quell'aura mistica che accompagna abitualmente la fruizione dell'opera musicale: ma chi, come me, ha visto bambini e ragazzi uscire da teatro cantando *Notte e giorno faticar* non ha dubbi che questa sia la strada giusta.

4. *Favorire la curiosità intellettuale, la ricerca nei confronti dei repertori musicali di ogni tipo.* Il docente sceglie i materiali da proporre all'ascolto o all'esecuzione in funzione degli obiettivi di apprendimento che intende raggiungere. Ed è ovvio che una gran parte del repertorio proposto appartenga alla tradizione colta dell'occidente. Ma ogni docente sa bene che ascolti inusuali proposti al momento opportuno e con le modalità adeguate sono capaci di risvegliare anche il più pigro degli studenti. E che molte attività si giovano dell'uso di repertori extracolte: le esperienze creative si nutrono di musica contemporanea e la formazione ritmica si avvale delle danze tradizionali e della musica di consumo. Un docente disponibile ad ascoltare e utilizzare repertori di diverso tipo, quelli che ama e in cui si riconosce, ma anche quelli popular idolatrati dai ragazzi, si propone loro come modello positivo di apertura, mentale e affettiva allo stesso tempo. E può dunque sperare nell'adozione di un atteggiamento analogo da parte dei propri studenti. Ma ciò presuppone – vale la pena ricordarlo – la disponibilità del docente a confrontarsi con repertori di diverso tipo e a considerare il proprio giudizio alla stessa stregua di quello formulato dai propri studenti, soprattutto relativamente ai prodotti musicali sui quali i ragazzi investono affettivamente e ai quali riconoscono il potere di dar voce alla loro identità in formazione.

5. *Favorire la conoscenza e l'approfondimento delle proprie radici musicali così come di culture musicali altre, cercando somiglianze e differenze rispetto alla propria.* Se

si chiede a un bambino di 8-10 anni se conosce una canzone cantata dal suo bisnonno quando era giovane probabilmente si ottiene una risposta negativa sia da un bambino toscano sia da uno originario di Dakar e attualmente in Italia. Eppure, se si scava più in profondità e si offre la possibilità di scoprire qualcosa delle proprie origini musicali, riemergono facilmente ricordi ed echi di un passato che sembrava sepolto per sempre, magari con la collaborazione di mamme e parenti disponibili: i bambini toscani ricordano le maggiolate così come quelli di Dakar portano in classe le ninne nanne del loro paese. L'intervento è complesso – soprattutto con i bambini stranieri che vedono nell'assimilazione alla cultura ospitante l'unica possibilità di integrazione – ma importante, perché la conoscenza e l'accettazione delle proprie origini è un momento essenziale della costruzione della propria identità, per i bambini stranieri così come per quelli italiani e, soprattutto, è alla base della possibilità di aprirsi ad altre culture senza pericoli di confusione o smarrimento.

6. *Sollecitare l'uso creativo del linguaggio musicale.* Sperimentare le possibilità combinatorie del linguaggio musicale per dar vita a prodotti originali sviluppa la flessibilità di pensiero perché insegna a escogitare diverse soluzioni a uno stesso problema, a valutare modi differenti di affrontare una stessa situazione e a compiere scelte tecniche ed espressive in modo motivato. Inoltre, le attività di invenzione collettiva – particolarmente praticate nella scuola prima e secondaria di primo grado – sviluppano la capacità di interagire efficacemente con gli altri per giungere a un prodotto finale nel quale sia possibile riconoscersi e grazie al quale provare soddisfazione per il proprio operato. Trovare soluzioni non precostituite e relazionarsi positivamente con gli altri sono propriamente alcune delle abilità essenziali per rapportarsi efficacemente con una realtà che cambia. Anche in questo la musica può portare il proprio contributo alla formazione di un individuo al passo con i tempi.

Dare spazio alla musica d'arte

di *Giuseppina La Face Bianconi*

La prima domanda – funzioni attuali dell'insegnamento musicale nella scuola primaria e secondaria – riguarda il ruolo che la disciplina scolastica è chiamata a svolgere. Già l'antichità attribuiva alla musica un compito fondamentale nella formazione, ossia in quel processo dinamico, autoregolativo, fatto di ristrutturazioni e aggiustamenti continui, che oggi individuiamo nel formare/formarsi, dare/darsi forma. Ma il concetto di musica, tutt'altro che univoco, comporta accezioni e significati diversi. Dobbiamo distinguere almeno due. Da un lato, il termine indica il *fare*, diciamo l'esecuzione musicale con la voce o con strumenti; dall'altro, si riferisce al *conoscere*, ossia alla fruizione dell'opera musicale attraverso l'ascolto e la lettura dello

spartito. Conoscere e fare sono attività distinte ma correlate. La musica – intesa come *ludus* disciplinato del fare e dell'ascoltare – sviluppa abilità mentali, promuove atteggiamenti della personalità e modelli di comportamento. In quanto disciplina scolastica, sua funzione basilare è la comprensione musicale: che consiste nella capacità di focalizzare l'opera musicale, coglierne la struttura, riferirla al contesto di produzione e fruizione, intuirne le relazioni con gli altri saperi, scoprirne il senso. Ciò risulta appunto dall'integrazione virtuosa fra l'asse epistemico e l'asse poetico, fra il conoscere e il fare. Da un lato, attraverso l'alfabetizzazione di base, si avviano i discenti alla pratica vocale e strumentale; dall'altro, con strategie adeguate li si stimola a fruire l'immenso patrimonio della musica occidentale, dal passato ai giorni nostri, a valutare criticamente le varie musiche di consumo, a conoscere e apprezzare le musiche di altre culture.

Sul piano squisitamente didattico, le chiavi per accedere a una robusta competenza musicale di base sono essenzialmente due: la didattica dell'ascolto e la didattica della produzione, organizzate con rigore scientifico. La didattica dell'ascolto conduce lo studente a seguire lo svolgimento del brano, attivando processi attentivi e di memorizzazione, nonché processi mentali di secondo livello (saper analizzare, mettere in relazione, cogliere analogie e differenze). Di volta in volta, secondo criteri di gradualità e propedeuticità si stimolerà il discente a confrontarsi con l'opera musicale, a penetrarne la costruzione, a focalizzarne i punti di aggancio e di snodo, essenziali per costruire la mappa mentale del testo. Dal brano specifico scelto come punto di partenza si lanceranno esche in direzione della contestualizzazione storica e della significazione semantica, con continui rimandi dall'uno all'altro livello, che consentano la costruzione e ristrutturazione costante degli apprendimenti, così come si fa per la lettura e l'esame di un'opera letteraria, di un dipinto, di una pièce teatrale. La didattica della produzione, dal canto suo, inizia il discente alla pratica musicale, sia nel campo dell'esecuzione sia in quello, più arduo e complesso, della composizione e dell'improvvisazione. Esecuzione, composizione e improvvisazione sono tre attività che consistono di processi e determinano prodotti: la *performance* nel caso dell'esecuzione, il brano musicale creato *ex novo* nel caso della composizione, l'una e l'altro nel caso dell'improvvisazione. Eseguire da soli o in gruppo brani vocali e strumentali, produrre in modo controllato semplici elaborati musicali porta il discente a cogliere il funzionamento di un costrutto musicale e la sintassi sulla quale esso si fonda; attiva capacità creativo-compositive di base per l'elaborazione di semplici forme musicali, vuoi esemplate su modelli storici, vuoi – nella limitata misura in cui ciò è possibile – inventate *ex novo*. Luogo e momento privilegiato per integrare gli aspetti conoscitivi e poetici in vista della comprensione musicale è, nelle nostre scuole, il laboratorio. Qui, grazie a strategie didattiche basate sul modello "prassi-teoria-prassi" il *fare* si integra felicemente col *sapere*, la conoscenza musicale – linguistica e storica – con l'aspetto tecnico-pratico. Nel laboratorio si intrecciano ascolto, esecuzione, composizio-

ne, indagine storica e sguardo interdisciplinare, e si costruisce così un sapere euristico, disposto a essere continuamente investigato, problematizzato e ri-costruito. Nel laboratorio il discente può maturare una consapevolezza di base: la creatività non s'identifica con lo spontaneismo, non è sinonimo di estro impulsivo, non germoglia dal nulla, ma al contrario si nutre di tecniche formalizzate e dati collaudati, continuamente rielaborati e ristrutturati; essa non è dunque avulsa dall'applicazione, dalla disciplina, dall'autocontrollo, fondamentali per l'acquisizione delle conoscenze ma anche e soprattutto per la formazione della persona. Bisognerà potenziare i laboratori, far sì che essi conseguano lo scopo per il quale sono stati ideati: che non sta (o non sta soltanto) nel propiziare la precoce individuazione di talenti da avviare verso il concertismo o verso la formazione di band giovanili, ma nel diffondere la cultura musicale, offrendo ai giovani cittadini un incontro "tecnico" con prodotti importanti del pensiero musicale, sia pure selezionati tra quelli di difficoltà non proibitiva. La seconda domanda – quale musica insegnare – tocca un punto nevralgico: la scelta dei contenuti e dunque, in senso più generale, il ruolo stesso della scuola. Si è detto che la Musica, come disciplina scolastica, ha un'elevata potenzialità formativa: essa non si esplica però in astratto, ma attraverso contenuti specifici. In una situazione didattica converrà perciò attuare scelte rigorose su *che cosa* insegnare e su *come* insegnare, bisognerà riflettere sulle logiche, i dispositivi investigativi, i costrutti interpretativi che i diversi contenuti comportano. Così come per le altre discipline umanistiche, anche per la Musica andranno privilegiati da un lato i nuclei essenziali della conoscenza disciplinare (elementi di teoria, morfologia, generi, poetica); dall'altro, i grandi temi che consentono di partecipare consapevolmente alla cultura, *in primis* a quella europea. In generale la scuola, attenendosi al principio di assiologizzazione, deve privilegiare contenuti rilevanti in senso epistemologico, storico-estetico, etico-sociale: ossia contenuti forti, che promuovano lo sviluppo della mente e del carattere e che vengano a costituire per i discenti l'orizzonte e la misura su cui confrontare, valutare, selezionare altri prodotti.

Date queste premesse, e posto che la scuola deve fornire conoscenze e saperi importanti che i discenti potrebbero non incontrare nell'informale e nel non-formale, il docente di Musica è obbligato a dare ampio spazio alla musica colta (classica, d'arte, o comunque la si voglia denominare): senza con ciò vietarsi di attingere, beninteso, anche alla musica di consumo, ai canti di montagna, agli inni nazionali, al gamelan giavanese ecc., ogniqualvolta gli obiettivi didattici lo richiedano. Certo, la musica colta è complessa, come complessi sono in genere i capolavori letterari, la *Divina Commedia*, l'*Amleto*, il *Faust*. Ma la complessità non va evitata: va affrontata con gradualità e attenzione, con apertura e umiltà. Il valore di un docente si misura proprio nel mettere a confronto gli allievi con opere e tematiche complesse. Ora, solo il docente provvisto di ragguardevole *savoir savant* musicologico e musicale, nonché di ottime competenze pedagogico-didattiche, saprà ren-

dere idoneo ai processi di apprendimento-insegnamento un brano di musica colta: egli lo deve infatti saper segmentare, appellandosi alle leggi della percezione e della sintassi musicale, deve saper scegliere i passi più idonei, più densi di significato, che più gettano luce sull'insieme, deve saper condurre i discenti a problematizzare, contestualizzare e verbalizzare il discorso musicale con linguaggio appropriato, con un lessico ricco e articolato. Un lessico che non rappresenti l'estrinsecazione pura e semplice d'un'impressione momentanea, ma dia ragione d'ogni definizione, d'ogni immagine, d'ogni epiteto, motivando i collegamenti fra elementi tecnici e interpretazione del senso; che sia perciò espressione di un ascolto competente, critico, basato sul decentramento, sulla distinzione fra il soggetto che ascolta e l'oggetto sonoro percepito.

Usata come vasto serbatoio di stimoli intellettuali, estetici e sentimentali, la musica colta del passato come dei giorni nostri – da Machaut a Beethoven, da Monteverdi a Bartók, da Mozart a Carter, da Stockhausen a Kurtág – dà al giovane cittadino la consapevolezza che la musica è sapere reticolare, capace d'illuminare gli altri saperi e di esserne a sua volta illuminata; nel contempo lo rende partecipe della cultura *tout court*, non solo di quella musicale, perché sviluppa cognitività e metacognitività, sollecita l'atteggiamento critico e raffina la sensibilità. Non solo. Essa consente alla disciplina scolastica di esprimere al massimo grado le proprie funzioni formative, giacché ne promuove con decisione alcune. Qui basti menzionare la funzione *cognitivo-culturale*, che sviluppa le facoltà del pensiero e consente di partecipare di un immenso patrimonio culturale attraverso la conoscenza di tecniche, linguaggi, stili, opere; la funzione *critico-estetica*, che educando il gusto orienta il soggetto entro un universo sempre più saturo di messaggi sonori, gli permette di valutare e selezionare, e in tal modo combatte i rischi della standardizzazione cognitiva e immaginativa; la funzione *sentimentale-affettiva*, che nello stimolare icasticamente la formalizzazione simbolica delle emozioni induce i giovani a confrontarsi con esse e, al tempo stesso, a decentrarsi.

Dalla contrapposizione sui generi alla qualità dell'esperienza estetica

di Luca Marconi

Riflessioni critiche sul vissuto degli studenti

Sulla questione di quali siano le funzioni attuali dell'insegnamento musicale nella scuola secondaria, ho esposto la mia posizione soprattutto nel capitolo *Si può dare di più: un bilancio in prospettiva educativa* del volume scritto insieme a Giancarlo Gasperoni e Marco Santoro *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione* (EDT, Torino 2004), uno dei numerosi documenti che testimoniano dei progetti promossi dalla SIEM per sviluppare una seria ri-

flessione sulla relazione tra l'educazione musicale e il mondo che la contiene. In questa sede, dedicherò allora più spazio alla seconda questione alla quale dobbiamo rispondere. Sottolineo comunque la necessità che nella società odierna le attività educative tengano conto dell'insieme delle esperienze musicali, scolastiche ed extrascolastiche, vissute dagli studenti precedentemente e cerchino di incidere positivamente sull'insieme delle esperienze musicali extrascolastiche che essi vivranno successivamente.

Si tratta allora di muoversi nelle due seguenti direzioni:

- far riflettere in modo critico gli studenti sulla musica e sui discorsi sulla musica presenti nei diversi tipi di pratica musicale ai quali essi hanno partecipato o assistito nei contesti scolastici ed extrascolastici, in modo da migliorare la loro capacità di affrontare i problemi musicali nei quali si trovano immersi;
- far partecipare o assistere gli studenti a diversi tipi di pratiche, nei quali siano presenti musiche o discorsi sulla musica per essi nuovi, cercando di far loro vivere esperienze positive in modo che siano invogliati a partecipare o assistere a pratiche analoghe nei contesti extrascolastici.

Pluralità degli obiettivi e delle esperienze musicali da valorizzare

È evidente che la scelta dei brani musicali da inserire nelle attività educative deve essere funzionale alla scelta degli obiettivi che si cerca di conseguire. L'insegnante che dedica un tempo eccessivo a far ascoltare, suonare o cantare brani già noti agli studenti (e, dunque, in gran parte di

popular music) senza sviluppare significativamente le loro competenze musicali, perché convinto che non vi siano altri modi per coinvolgerli, è da criticare, secondo i seguenti "capi d'accusa":

- ignoranza nei confronti di attività educative che fanno uso di generi e brani poco noti agli studenti, ma ugualmente capaci di coinvolgerli e comunque di sviluppare in modo significativo le loro competenze musicali;
- incapacità di realizzare attività educative funzionali a conseguire gli obiettivi indicati nella risposta alla prima questione.

Anche l'insegnante che evita di inserire nelle proprie attività brani già noti agli studenti e, più in generale, tutta la musica di consumo, utilizzando solo musica d'arte, è da criticare; nel suo caso, i "capi d'accusa" sono i seguenti:

- incapacità di far riflettere criticamente su tutte le esperienze musicali vissute dagli studenti con brani a loro noti e con tutti gli altri brani che non rientrano nella musica d'arte;
- incapacità di arricchire la gamma delle esperienze positive che gli studenti potrebbero vivere con tutte le musiche escluse dall'insegnante.

Nell'ambito della seconda direzione indicata nella mia risposta alla prima questione, l'insegnante dovrebbe cercare di far sì che gli studenti vivano delle esperienze estetiche con brani a loro ignoti, facendo loro cogliere il valore di tali esperienze. La relazione di queste attività con la condizione attuale dell'educazione musicale in Italia è stata al centro del più recente convegno nazionale della SIEM, i cui atti, curati da Alessandra Anceschi, sono in corso di pub-



Tornano i Corsi estivi internazionali della SIEM Lerici, 13-18 luglio 2009

Dopo la sospensione dello scorso anno, dovuta alla realizzazione della Conferenza Mondiale dell'IsME, la SIEM – Associazione disciplinare qualificata dal MIUR per la formazione del personale della scuola (DM 177/2000 – Direttiva 90/2003) – torna a proporre i Corsi internazionali di Didattica della musica.

I corsi di formazione e aggiornamento sono rivolti a docenti dei vari ordini scolastici e a operatori del settore socio-educativo. I contenuti riguardano i campi operativi dell'educazione musicale, in una prospettiva interdisciplinare. Il filo conduttore delle attività è la creatività, riferita alla prassi strumentale, all'uso della voce e del movimento. Cura particolare è assegnata anche alla fascia d'età 0-3.

Accanto alle proposte operative e in relazione a esse, si terrà un seminario sul tema dell'insegnante ricercatore, in collaborazione con il Corso Superiore di Ricerca (organi referenti: Consiglio di Studio e Ricerca SIEM e Accademia Filarmonica di Bologna).

Ambiti

■ lo strumento ■ la musica d'insieme (con strumentario didattico ed oggetti sonori) ■ la voce ■ il movimento ■ la storia della musica ■ 0-3 anni ■ l'insegnante ricercatore

Informazioni: www.siem-online.it

E-mail: segreteria@siem-online.it - siemcorsilerici2009@libero.it

Segreteria organizzativa: Sezione territoriale della Spezia - Casella postale 26 - 19100 La Spezia Centro

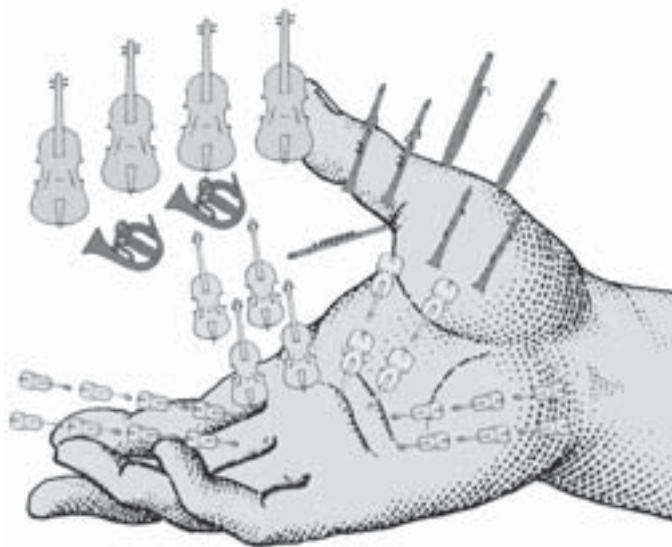
Tel.: 0187-520336, 349- 3260739

blicazione in uno dei prossimi “Quaderni della SIEM”: al loro interno sarà presente un mio scritto del quale ritengo opportuno anticipare, in forma adeguata allo spazio qui disponibile, alcuni punti.

Perché si viva un’esperienza estetica non è sufficiente imbattersi in una musica d’arte, ma è invece necessario che il fruitore metta in atto il tipo di orizzonte d’attesa del quale il brano necessita per far scaturire proprio quell’esperienza. Può allora avvenire che molti dei brani di musica d’arte che per l’insegnante e per molti autorevoli musicologi sono dotati del più alto valore estetico richiedano, per essere fruiti esteticamente, che venga messo in atto un orizzonte d’attesa la cui grande distanza dalle competenze, dai valori, dalle condotte d’ascolto o da altre dimensioni dell’identità degli studenti risulta come un ostacolo quasi insormontabile perché l’insegnante possa nei tempi e nei contesti a sua disposizione avere una ragionevole speranza di poter davvero far vivere ai propri studenti un’esperienza estetica. Rispetto all’obiettivo sopra indicato, da un’attenta considerazione dell’identità degli studenti potrebbe risultare opportuno cominciare piuttosto da un percorso educativo diverso: per esempio far sì che essi vivano una relazione estetica con brani che l’insegnante e alcuni autorevoli musicologi escludono dalla musica d’arte, o dall’insieme dei brani dotati di valori estetici alti, perché appartenenti all’ambito della *popular music*: questi brani potrebbero richiedere meno tempo per far scaturire positive esperienze estetiche dalla loro relazione con gli studenti.

Queste affermazioni non implicano che qualsiasi brano di *popular music* sia fungibile esteticamente e che non ci siano differenze di valore tra i diversi tipi di musica; non intendo nemmeno sostenere che in qualsiasi caso sia meglio usare brani di *popular music* piuttosto che di altri generi per cercare di conseguire l’obiettivo sopra esposto: l’unico diritto della *popular music* che intendo qui sostenere è quello a non essere giudicata un genere musicale privo di brani fungibili esteticamente, sulla base di processi condotti troppo spesso con modalità assai sbrigative.

L’educazione finalizzata ad aiutare gli studenti a migliorare la qualità della propria vita musicale non può comunque limitarsi a far loro scoprire e valorizzare le esperienze estetiche con brani a loro ignoti, ma dovrebbe far loro capire i vantaggi che si acquisiscono se, anziché desiderare sempre lo stesso ristretto insieme di esperienze in qualsiasi circostanza musicale ci si venga a trovare, si riesce invece a trarre piacere e interesse da un’ampia gamma di altre esperienze musicali: tra le non estetiche, sono da valorizzare innanzitutto quelle che si vivono quando si assiste con curiosità e rispetto a pratiche musicali poco familiari, cercando di capire il senso che esse hanno per coloro che vi partecipano e di rendersi conto dei criteri in base ai quali nel loro ambito vengono formulati alcuni giudizi di valore. Se il tempo a disposizione degli insegnanti di musica non consente di affrontare adeguatamente tutte le culture musicali ignote agli studenti, fondamentale è però esemplificare loro come compiere opportunamente questi ascolti “rispettosi”, sia nei confronti di pratiche della musica colta occidentale del passato, sia nei confronti di pra-



tiche di culture musicali con le quali è più probabile che gli studenti entreranno in futuro a contatto.

Le attività educative nel corso delle quali, poi, si suona, canta, improvvisa, compone o arrangia musica dovrebbero lasciare un’impronta talmente positiva da far sì che gli studenti che non si dedicheranno nel futuro a una professione musicale coltivino comunque nella loro vita il piacere dilettantesco di usare la musica come un altro mezzo di espressione e relazione intersoggettiva disponibile oltre a quelli verbali, visivi e motori. Per mirare a questa finalità, la scelta dei generi da affrontare in questo ambito non può che privilegiare quelli dai quali si possono trarre tecniche esecutive, improvvisative o compositive che, per essere attuate con un minimo di efficacia dagli studenti, richiedono loro una percentuale ridotta di apprendistato e di padronanza di competenze specialistiche. In questo campo sono particolarmente adatte le tecniche di produzione musicale con nuove tecnologie informatiche, più consuete per gli studenti e più facilmente utilizzabili in classe. Sono stati anche spesso mostrati i vantaggi ricavabili dall’uso di tecniche tipiche della musica d’avanguardia colta degli ultimi cento anni; nell’utilizzare didatticamente queste ultime, non si potrà però pretendere che esse non vengano sottoposte a inevitabili contaminazioni con componenti assai lontane dagli stili dai quali provengono e dipendenti dal vissuto musicale degli studenti. Accanto alle dimensioni sensoriali, cognitive, valoriali ed estetiche delle esperienze musicali, è necessario che l’educazione musicale affronti anche le loro dimensioni affettive e corporee: a tale proposito non dovrebbero essere ignorati da una riflessione critica i brani che incidono maggiormente sulla vita musicale degli studenti proprio rispetto a queste dimensioni: si tratta di ampliare i loro orizzonti anche in questo ambito.

L’educazione musicale dovrebbe infine affrontare anche i brani legati alle esperienze musicali più controverse e rischiose, quali la ricerca della “trasgressione”, dello “sballo” o di altri stati “alterati” e/o “estremi”. In questi casi bisognerà assumersi la responsabilità di aiutare gli studenti a esaminare le proprie idee nei confronti di tali esperienze, confrontandole con discorsi autorevoli e seriamente argomentati, senza minimizzare i rischi che esse comportano.

Blu

«Bisogna tenere i piedi saldamente sulla terra per poter poi fare dei grandi salti verso l'alto: è proprio il fatto di scendere qualche volta sulla terra che mi permette di volare»¹.

Attraverso la pittura immaginaria di Miró, fatta di forme libere, giocose, ironiche, organiche, metamorfiche, anche noi stacciamo i piedi dalla realtà, come nei sogni.

I colori, le macchie, gli scarabocchi, le stelle che vibrano nelle sue tele sono leggibili come ariose partiture della fantasia, come tante sonorità danzanti che galleggiano, sospinte dal vento.

Nel libro *Miró, Bleu II*² gli autori raccontano ai bambini le tre famose tele blu dell'artista (serie Blu I, II, III 1961) invitandoli a interpretarne i segni come nuovi alfabeti musicali.

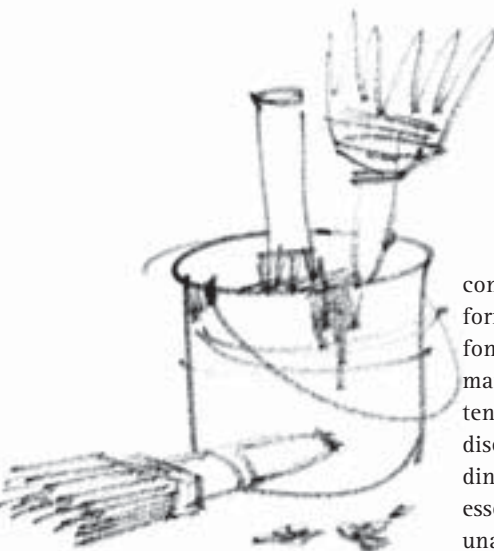
«Una piccola finestra blu dà su un blu molto grande, blu come il cielo, come il cielo senza limiti... Blu del colore dei sogni, Blu come l'inafferrabile. [...] Nero come un lungo silenzio...

Sul blu parecchi punti? Punti di sospensione... Cantiamoli! Come le note di una musica. [...]

Rosso come dei forti strilli... Cantiamo i colori e le forme come un'orchestra a più voci...».

Lo sfondo blu diventa un tappeto soffice che suona come un «mormorio di voci», come «un bisbiglio tenue», come il respiro delle galassie; «la striscia rossa forse è un urlo, un boato di tromba o lo sfrigolio del ferro incandescente immerso nell'acqua fredda»; le macchie nere si possono immaginare come i tonfi ritmici dei sassolini che cadono nell'acqua; ma ci sono altre macchie nere, più morbide e sfumate: quale suono possono suggerire? E le linee sottili e continue? Forse un fischio che sale arrampicandosi sulle nuvole, per raggiungere un aquilone...

Gli sguardi dei bambini su queste opere affascinanti e misteriose scoprono mondi favolosi, atmosfere magiche e personaggi bizzarri con i quali si divertono a intrecciare storie e rime. Successivamente, le loro trame possono



essere tradotte con le timbriche della voce, degli oggetti, degli strumenti e dei materiali naturali, fino a creare poetiche corrispondenze.

Dai blu sognanti di Joan Miró, che si lasciava sopraffare dallo spettacolo del cielo, possiamo approdare a quello assoluto e puro di Yves Klein, soprannominato *Yves - Le Monochrome*.

Anche per questo artista l'infinità della volta celeste fu fonte d'ispirazione e la sua ricerca estetica lo condusse ad abbandonare la gamma delle sfumature e delle gradazioni cromatiche per concentrarsi soltanto su un unico colore primario: un blu oltremare intenso, completamente avvolgente.

Il luminoso pigmento arrivò dopo un lungo periodo di esperimenti, ma il risultato fu sorprendente: come i suoni armonici nella musica, la particolare tonalità generava una sensazione viva di completa immersione nel colore, senza indurre l'osservatore a doverne definire le caratteristiche³. Quando i bambini incontrano questo colore magico lo raccontano come «la notte che non è notte» (*IKB 3*, 1960); come «il sole d'acqua» (*IKB 54*, 1957); come «le onde del mare buio» (*IKB 190*, 1959); come «la crosta lunare», come «la torta dell'astronauta» e come «i sassi caduti in fondo al mare» (*RE 19*, 1958).

A suggerire queste immagini sono le varianti materiche utilizzate da Klein: quando usa la spugna naturale, la moquette o il gesso, il blu si muove, si espande e come un tema musicale si trasforma in tante possibili variazioni. Possiamo proporre ai bambini di cercare un suono unico per il Blu Klein, provando successivamente a impastarlo

con altri timbri e giocando a modellare forme sonore non troppo distanti dalla fonte originale. Il suono blu deve rimanere deciso e ben delineato, mentre tenui interferenze si sovrappongono disegnando episodi ritmici, melodici, dinamici. Le opere dell'artista possono essere utilizzate anche come tessere di una storia, da comporre e ricomporre, mettendo in gioco parole, suoni e gesti.

Per i bambini può essere altrettanto stimolante creare una versione musicale della sua pioggia blu, evocata dall'opera *S 14 Trappola blu per linee* (1957) o della sua *Scultura aerostatica* (Evento, 1957) in cui mille e uno palloncini, ovviamente blu, vennero lanciati dalla terra verso il notturno cielo blu di Parigi. Analogamente alla sua pittura monocroma, Klein compose una sinfonia utilizzando un'unica nota vibrante combinata con prolungati silenzi: *Sinfonia monotona - Silenzio* (1947). Credo che questo lavoro straordinario possa diventare un ulteriore punto di partenza per avvincenti giochi di esplorazione sonora e di invenzione musicale.

«Il colore blu ha un effetto visivo strano e quasi inesprimibile. Esso è in sé energia. [...] proprio quando percepiamo la profondità del cielo e le montagne in lontananza, una superficie blu sembra allontanarsi ai nostri occhi. Proprio quando desideriamo catturare un bell'oggetto che si allontana dai noi, ci scopriamo a osservare piacevolmente il blu...»⁴. Ma come suona il blu?

1 Joan Miró, da *L'oro e l'azzurro*, collana "I Sensibili" a cura di Cristina Francucci, Art'è, Bologna 2002.

2 CATHERINE PRATS OKUYAMA - KIMIHTO OKUYAMA, *Joan Miró BLEU II*, Editions du Centre Pompidou, Paris 1990. Le citazioni del libro sono state tradotte da Ludovica Guerra.

3 HANNAH WEITEMEIER, *Klein*, Taschen, Köln 2002.

4 JOHANN WOLFGANG GOETHE, *Teoria dei colori*, Il Saggiatore, Milano 2008.

Improvvisando tra musica, immagine e poesia

di Francesco Corrias

IORELLA CAPPELLI – IDA MARIA TOSTO, *Geometrie vocali. Giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano 2008, pp. 156, con Cd, € 24,00.

Il volume è la ristampa dell'omonimo testo uscito nel 1993 nella collana Metodi e Strumenti Didattici della casa editrice Ricordi ora BMG. Muovendosi in maniera originale ed efficace tra musica, arte/grafica e poesia, le autrici Fiorella Cappelli e Ida Maria Tosto presentano novanta progetti «per improvvisare insieme con la voce “dentro” e “oltre” i confini del sistema musicale tradizionale» (4^a di copertina), puntando l'attenzione particolarmente su esperienze di tipo sinestetico, alla ricerca di analogie strutturali tra le arti: sia per quanto concerne il rapporto fra musica e poesia/arti verbali, sia per quello fra musica e arti figurative. I possibili scambi culturali tra le diverse discipline artistiche vengono esaminati nella convinzione che ogni arte possa imparare dalle altre, traendo utili elementi di conoscenza: si veda a tal proposito il rimando continuo allo scritto *Teoria della forma e della figurazione* di Paul Klee, ritenuto fecondo di suggestioni e spunti per l'organizzazione del

materiale figurativo e musicale. Gli esempi e i titoli dei giochi proposti sollecitano un'evidente sinestesia particolarmente tra la percezione visiva e uditiva, non escludendo che molte altre possano essere le suggestioni di ordine sensoriale, cinetico e più ampiamente emozionale nella conduzione del gioco musicale. In tal senso il ricorso a immagini analogiche in sede didattica può essere di rilevante significatività, poiché pone l'esperienza direttamente sul piano simbolico sollecitando il contributo di stimoli sensoriali diversi per sviluppare un'immaginazione più articolata del suono.

Particolare rilievo viene dato all'improvvisazione, specialmente dal punto di vista collettivo, quale modo di fare musica insieme, elevato alla dignità di autonoma forma di espressione musicale. Più che un modo di fare musica, essa si configura quale un modo di pensare in musica, tramite l'interiorizzazione di strutture linguistiche – in questo caso musicali – analogamente a quanto avviene nell'ambito verbale. Viene dunque perseguito lungo la trattazione il progetto di riappropriazione delle forme linguistiche del pensiero musicale occidentale. L'improvvisazione è il gioco musicale per eccellenza; essa è gioco di regole, di quelle regole che sono in musica i procedimenti costruttivi intrinseci al linguaggio stesso. Significativo a tal proposito il richiamo continuo alla *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari che, in un ambito diverso da quello musicale, ha comprovato la medesima connessione tra il raggiun-

SCHEDA

ELISABETH WEINZIERL – EDMUND WÄCHTER
Suonare il flauto, nuovo metodo per flauto traverso. Volume A con Cd
edizione italiana a cura di Silvia Tuja
Ricordi, Milano 2008
pp. 64, € 15,00

Argomento

È il primo volume tradotto in italiano della raccolta dei sei volumi del metodo che Elisabeth Weinzierl e Edmund Wächter hanno ideato per lo studio del flauto nel corso della loro decennale attività didattica. I volumi accompagnano con gradualità il percorso didattico dal primo approccio al flauto sino a un grado pari al compimento inferiore. Il metodo, in particolar modo il volume A, alterna la pratica di esercizi di tecnica per una corretta impostazione strumentale a brani di repertorio, giochi musicali e d'improvvisazione e brevi informazioni storico-teoriche su autori e forme musicali.

Destinatari

Suonare il flauto è un metodo che si rivolge a tutti quelli che si accostano da principianti allo studio del flauto. Seppure l'impostazione e la tipologia di repertorio facciano chiaramente trasparire l'intenzione di rivolgersi a bambini, lo strumento è ottimo per chi, ragazzo o adulto, voglia affrontare lo studio in maniera graduale e divertente. Per la sua linearità, organicità e per tutto l'apparato teorico in esso contenuto, è un'ottima guida anche per il flautista che per la prima volta si cimenta nell'insegnamento dello strumento.

Motivi d'interesse

Il metodo, senza perdere la sua impostazione facile e divertente, riesce ad affrontare in modo chiaro e ricco di spunti argomenti spesso trascurati quali la respirazione, la ginnastica muscolare addominale e il lavoro per le dita, le labbra e la lingua; inoltre le indicazioni di carattere storico e teorico sono messe in risalto da una grafica simpatica e di facile rimando. Il volume presenta un approccio al flauto da subito finalizzato a sviluppare abilità musicali non soltanto flautistiche ma anche vocali espressive (le musiche spesso sono canti popolari dei quali, in alcuni casi, viene proposta la traduzione italiana). La scelta di presentare gli esercizi sotto forma di duetti (dove la parte di secondo flauto è affidata, almeno inizialmente, all'insegnante) permette lo sviluppo delle competenze più proprie della musica d'insieme quali ritmo, ascolto, ricerca timbrica e intonazione.

L'ottima esecuzione dei flautisti sul Cd è di stimolo allo studio anche per la varietà di timbriche: gli accompagnamenti sono infatti affidati di volta in volta al pianoforte, al quartetto d'archi, al cembalo, a gruppi jazz.

In ultimo va segnalata la scelta accurata di un repertorio fin da subito colto, ma anche accattivante, dato l'alternarsi di brani che spaziano dalla musica etnica al pop.

Daisy Citterio – Letizia Chiara Colombo



gimento di autonome capacità creative e l'acquisizione consapevole di tecniche e principi di organizzazione del materiale. Come in Rodari il gioco si configura come un procedimento sia analitico sia sintetico. In particolare l'improvvisazione vocale collettiva si può considerare «come un gioco di relazioni interpersonali che si trasferisce sul piano dell'espressione musicale» (p. 14), in cui la sensibilità di ogni componente, nell'entrare in relazione con gli altri e con se stesso in quel momento e in quel contesto, risulta determinante: «da qui la funzione insostituibile che il gruppo ha nel processo educativo» (p. 15).

L'acquisizione di una nuova sensibilità sonora-spaziale è messa talvolta in relazione con il movimento, secondo la convinzione che il rapporto voce-corpo-spazio sia determinante nel processo di maturazione vocale e corale. Una siffatta conoscenza della voce a tutto campo può giovare enormemente al processo di sviluppo uditivo e inoltre, nello specifico, la pratica esecutiva corale dell'improvvisazione sembra poter offrire maggiori opportunità quanto alla formazione dell'orecchio armonico rispetto alla pratica corale tradizionale. La scelta di limitare l'esemplificazione musicale quasi esclusivamente al repertorio corale del Novecento si fonda su varie motivazioni, tra cui non ultima la capacità da parte della scrittura musicale contemporanea di essere più sintetica di quella tradizionale, permettendo di visualizzare con chiarezza i diversi procedimenti costruttivi adottati.

Come detto, il libro si divide in novanta progetti/schede, ognuno dei quali descrive un gioco improvvisativo, mettendone in rilievo il criterio costruttivo e il progetto logico-musicale sotteso. Il raggruppamento per tipologie avviene a monte con l'identificazione di cinque grandi categorie relazionali, quali funzioni fondamentali in base alle quali il pensiero umano struttura la propria percezione nello spazio e nel tempo: imitazione, opposizione, ripetizione, variazione e trasformazione. Ogni progetto può essere realizzato a livelli differenti di complessità a seconda delle competenze musicali e dell'esperienza del gruppo, in grado di decidere sia sulla conduzione delle improvvisazioni, sia sulla disposizione dei partecipanti. Fondamentali risultano il contesto operativo e gli obiettivi di lavoro, per cui l'improvvisazione ora può sostenere e vivificare un percorso di formazione musicale – dalla scuola di musica piuttosto che dell'obbligo, al coro amatoriale – ora può essere assunta quale forma espressiva autonoma.

Il testo è corredato da un ricco apparato iconografico e audio: infatti, oltre a numerosi esempi di partiture e grafici esemplificativi dei vari giochi, sono presenti molte ripro-





MUSICA E DANZA DAL MONDO

Corso di Duduk
Gevorg Dabaghyan, Conservatorio di Erevan
20 - 22 marzo, Centro Studi e Documentazione della Cultura Armena di Venezia

Corso di xilofoni, tamburi e danza dall'Uganda
Sylvia Nannyonga-Tamusuza, Makerere University
27 - 29 marzo, Fondazione Giorgio Cini, Venezia

Master Class di Danza Contemporanea
L'Oriente visibile e invisibile
Carolyn Carlson, Atelier de Paris
con la partecipazione di Paki Zennaro
14 - 15 aprile, Fondazione Giorgio Cini, Venezia
richiesta prenotazione; inviare curriculum vitae entro il 31 marzo

Informazioni:
Istituto Interculturale di Studi Musicali Comparati
tel. +39 041 2710357 - musica.comparata@cini.it
<http://www.cini.it>

collana  **Istituto Suzuki Italiano**

Elena Enrico
Suonare come parlare
Etica e guida al metodo Suzuki
MP 41, pp. 56, € 7,00

- Testi per approfondire il pensiero didattico di Shinichi Suzuki
- I percorsi didattici propedeutici sviluppati nei corsi delle scuole Suzuki Italiane.
- Il primo repertorio strumentale



Antonio Mosca
Leggere la musica giocando
Corso di teoria musicale per bambini
In allegato le carte musicali per imparare divertendosi
MP 57, pp. 64, volume + carte da gioco, € 12,00

Un percorso didattico gradevole e funzionale, con l'obiettivo di rendere l'approccio del bambino alla musica pratico e immediato. Utilizzando percorsi indipendenti, il bambino potrà apprendere le note nelle chiavi del proprio strumento.



Elena Enrico
Suonare come parlare
Etica e guida al metodo Suzuki

Edizioni Musica Practica via Blanzè, 20 - 10143 Torino
tel/fax 011.7509622 • www.musicapractica.it • info@musicapractica.it

duzioni di opere grafiche e un Cd arricchisce l'esperienza offrendo all'ascolto alcuni degli esempi musicali più significativi citati a testimonianza e chiarificazione dei vari procedimenti.

Archetipi, paradigmi e modelli dell'insegnamento della musica

di Stefano Lamoni

CARLO DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008, pp. 421, € 28,00.

E tu, che insegni di musica sei? Sei un insegnante *statico*, *dinamico* oppure *ricreativo*?

In tempi di incessante cambiamento e certezze precarie, probabilmente ci sentiamo poco propensi a dar risposta a domande simili, a chiederci quale sia la funzione della musica in ogni età della vita, perché sia giusto insegnarla a tutti e quale musica sia da insegnare, come scegliere tecniche e nozioni, quali processi per quali obiettivi, a quali

competenze è giusto mirare, come rapportarsi alle sfide sempre nuove della società. Ci sentiremmo smarriti, a meno di trovare un orientamento preciso e rassicurante. Ancora una volta, a tracciare una rotta nella frastagliata mappa della pedagogia italiana interviene Carlo Delfrati, con un'analisi a trecentosessanta gradi sulla didattica musicale e un percorso nella storia pedagogica musicale da molti atteso.



DA NON PERDERE

di Roberto Agostini

"Musica e Storia", vol. XIV, n. 3, dicembre 2006, numero monografico *La didattica dell'ascolto*, a cura di Giuseppina La Face Bianconi.

Il volume XIV/3 della rivista "Musica e storia" è interamente dedicato alla pubblicazione degli atti del Seminario "La didattica dell'ascolto" (Venezia, 1-2 dicembre 2005) promosso alla Fondazione Ugo e Olga Levi in collaborazione con l'Associazione culturale Il Saggiatore Musicale. Il volume contiene le tre relazioni plenarie di apertura lavori – sul concetto di didattica (Massimo Baldacci), sulla funzione formativa delle discipline (Berta Martini) e sulla didattica dell'ascolto (Giuseppina La Face Bianconi, che è anche la curatrice del volume) – e gli interventi delle quattro tavole rotonde, tre per ciascuna di esse. Ogni tavola rotonda è centrata su un tema e, più precisamente, su un brano intorno al quale ciascun relatore sviluppa un progetto didattico: musica medievale e rinascimentale, *Alleluia Dies sanctificatus*; musica classico-romantica, primo tempo della *Sinfonia n. 8 in si minore* di Franz Schubert; melodramma, *Près des remparts de Séville*, dalla *Carmen* di Georges Bizet; musica del Novecento, *Riconoscenza per Goffredo Petrassi* di Elliott Carter. Com'è evidente dall'impostazione, il volume affronta i problemi della didattica dell'ascolto in stretta relazione alla tradizione della musica d'arte occidentale e alla concezione di fruizione che si è venuta a configurare in tale tradizione. La prospettiva teorica di base – illustrata nella sessione plenaria dalla curatrice – è che la didattica dell'ascolto debba contribuire a formare un fruitore di musica d'arte consapevole e critico in grado di comprendere un'opera musicale in modo analitico e storico, e che tale lavoro rappresenti un importante

apporto alle attività di formazione di tipo storico e umanistico. Coerentemente con questa premessa, i percorsi didattici proposti sono perlopiù imperniati sullo sviluppo di un ascolto basato sull'analisi delle forme e delle strutture, sul riconoscimento stilistico e sulla contestualizzazione culturale e storica di un'opera musicale. La questione dell'interpretazione del senso della musica è comunque discussa da vari relatori. In generale, il volume presenta un interessante insieme di materiali e di proposte utili per sviluppare attività didattiche rivolte agli studenti delle scuole primarie, secondarie e dei corsi di laurea non musicologici. I saggi si soffermano principalmente su questioni teoriche riguardanti i contenuti e le attività ritenute appropriate ed efficaci per perseguire gli obiettivi dell'ambito specifico della didattica dell'ascolto oggetto del convegno. È interessante comunque notare come le proposte didattiche spesso mettano in relazione l'ascolto con attività di esecuzione/composizione musicale e di traduzione in altri linguaggi della musica ascoltata (ad esempio grafica e danza), nonché con percorsi di approfondimento disciplinari e interdisciplinari. A parte qualche relatore, si nota però, da un lato, una scarsa attenzione alle questioni specificamente metodologiche, soprattutto in relazione ai contesti concreti nei quali gli insegnanti si trovano quotidianamente a operare, e, dall'altro, la mancanza di una ricognizione approfondita dell'assai ricco campo di studi sulla modalità con la quale si ascolta e si fruisce la musica, aspetti ai quali sarebbe stato opportuno dedicare maggiore attenzione nell'ottica di sviluppare una proposta didattica volta a ottenere apprendimenti significativi anche in relazione alle specificità del tipo di didattica dell'ascolto proposta da questo volume.

GIOVANNI PIAZZA

L'ippopo ...

19 pezzi facili per pianoforte

su poesie e con disegni originali di Toti Scialoja

Osi-Mkt, Brescia 2008

pp. 44, € 20,00

Argomento

Il volume raccoglie diciannove brani pianistici costruiti su quindici brevi poesie di Toti Scialoja. I versi poetici, quasi *nonsense*, raccontano situazioni fantasiose e improbabili che coinvolgono animali e sono costruiti con allitterazioni e rime che mettono in moto una notevole energia ritmica.

L'autore della musica mantiene alto il carattere ritmico dei versi, arricchendolo con delicate melodie supportate da linee di basso varie e non prevedibili.

Destinatari

I brani sono rivolti a studenti di pianoforte con alcuni mesi di lavoro alle spalle e a chiunque sappia muovere le mani sulla tastiera e abbia voglia di divertirsi a cantare poesie spiritose suonando melodie intelligenti.

L'intento di Giovanni Piazza è quello di creare materiali musicalmente interessanti per un livello tecnico elementare.

Accessibili a pianisti e pianiste agli inizi del percorso strumentale, i brani contenuti in *L'ippopo...* richiedono comunque un buon controllo di tutte le abilità di base. Anche la realizzazione della parte vocale richiede una discreta capacità intonativa.

Un pregio della raccolta è la proposta di difficoltà esecutive differenziate da bra-



no a brano: è quindi possibile individuare qualche pezzo davvero elementare (ad esempio *Il cammello* e *Oggi è Pasqua*). Combinando canto ed esecuzione pianistica i materiali si rivelano assai utili per le lezioni di pianoforte di gruppo nel primo e secondo anno di studio.

Motivi di interesse

Le situazioni pianistiche proposte offrono numerosi spunti di lavoro tecnico: scelta delle diverse diteggiature possibili, bicordi, polifonia in una mano, staccato, ribattuto, sincopi, ritmi puntati, tempi composti, varietà di dinamica. Il principale motivo di interesse per *L'ippopo...* sta nel fatto che ogni problema tecnico da affrontare trova ragione nelle necessità espressive del brano e nelle efficaci suggestioni create dalle poesie di Toti Scialoja: la farfalla che vola senz'ossa, il lupo che scappa al galoppo, l'orso che morde senza rimorso.

Undici dei diciannove brani sono arricchiti dai disegni dello stesso Scialoja, disegni che rendono la raccolta di brani ancora più godibile, così come se la gode il topo (a cui non viene torto neppure un capello) che ondeggia su un "ingessato" gatto a dondolo.

Adriana Mascoli

Si tratta di *Fondamenti di pedagogia musicale*, volume recentemente aggiunto dalla EDT di Torino alla propria biblioteca di cultura musicale: quattrocento pagine che contrassegnano quarant'anni di esperienza concreta sulla scena della didattica musicale italiana e europea (il riferimento è allo spartiacque epocale del 1969, anno in cui Delfrati fonda la SIEM e inizia a insegnare Didattica della Musica). Una trattazione che non si limita a condensare il pensiero dell'autore, da anni stimolante pungolo in Italia, ma percorre ampiamente la storia dell'innovazione della pratica educativa al suono e alla musica.

Il viaggio nei fondamenti è contemporaneamente diario esperienziale (fin dall'iniziale *Muro del pianto* di tante aberrazioni pedagogiche ancora presenti nella nostra scuola quotidiana), riflessione, citazione ricca, dotta e incessante, paradigma espresso da titoli intriganti: inutile, dunque, che il lettore cerchi nell'indice richiami da manuale tradizionale alle fasi della trattazione, esplicitate da titoli creativi, dal *Ghigno di Pablo Casals* a *La pattumiera del dio Thoth*. Meglio lasciarsi condurre nel percorso, che l'autore peraltro prefigura lucidamente nell'introduzione al volume. Si resterà subito attratti dai primi tre itinerari, corrispondenti ai pari capitoli del manuale, dove l'autore disamina tre

paradigmi pedagogici: statico, dinamico e ricreativo (quest'ultimo indicato come terza via trasversale che, per espresa definizione di Delfrati, si affaccia marginalmente sulle pratiche educative recenti e che darà, fra l'altro, risposta alla domanda iniziale).

Con un bisturi acuminato che porta alla luce rigidità e verticalità, autoreferenzialismi e fossilizzazioni dei saperi, Delfrati sviscera finalità, contenuti, canoni morali ed estetici del paradigma statico: il *Vaso di Pandora* del vecchio accademismo, già più volte denunciato, viene scoperto dall'autore senza acrimonia, con un'analisi asciutta e motivata. Inutile dire che il modello di riferimento è il modo d'essere dinamico di un insegnante che, di fronte a decenni di innovazione pedagogica, trasformazioni epocali impensabili fino a mezzo secolo fa, prende coscienza del fatto che ogni aspetto del suo agire richiede un'elasticità che sappia rielaborare continuamente ogni passo in funzione del soggetto e del contesto educante; che l'esperienza, il fare è al centro del viaggio; che imparare la musica è imparare a dialogare; che il programma scolastico deve rispondere ai bisogni concreti dell'alunno, nel tempo e nella società particolari in cui vive; che la consapevolezza e la creatività sono le prime armi del buon docente, quelle che smuovono

l'interesse e la significatività, l'autonomia contro ogni resistenza. Nel relativo capitolo fondante, come del resto in tutti gli altri, Delfrati è ricco di citazioni: è il testimoniare di quegli «interlocutori recenti e antichi [...] tutti autori che hanno segnato la storia dell'innovazione pedagogica» (p. IX) così come ha fatto il pensiero di Delfrati.

Prima di parlare del paradigma ricreativo – riguardo al quale ludicità e animazione non vengono demonizzate in sé, ma si viene messi in guardia rispetto a una *Gioiosa parentesi* sulla quale grava un rischio rinunciatario rispetto alla crescita, alla maturazione, all'apprendimento – Delfrati si dirige con chiarezza verso la galassia del genere *popular*, per il quale conia il neologismo un po' impegnativo ma indiscutibilmente personale di “neopopolare”: al di là dell'etichetta, con questo concetto vengono filtrati cultura giovanile, confronto generazionale, pratica e ascolto, per proseguire l'analisi verso il nucleo centrale del viaggio, che mette a confronto *Processi e Prodotti* e analizza le possibilità di intervento dell'educatore contemporaneo di fronte a repertori, gusto, significatività e colonizzazioni varie.

Da questo punto in poi (e siamo poco oltre metà libro), Delfrati condensa presente e futuro: in *L'avanzamento delle competenze, La sfida della società multietnica* e nella sintetica conclusione di *Mete e obiettivi del paradigma dinamico* l'autore prende posizione sull'inculturazione, ovvero su come l'educatore debba «partecipare alle conquiste della società di appartenenza» (p. 239), indica percorsi concreti e soluzioni rispetto all'attuale *Tramonto delle culture omogenee* a partire dal concetto di duplice acculturazione intrecciando giochi, valori, canzoni, folklore, fino a falsi problemi nostrani come cantare il Natale nella società multietnica. Ancora una volta, Carlo Delfrati riesce a essere personale e a proporre, provocare, far discutere, grazie a un'analisi ricca e mai convenzionale. Da leggere e meditare, in attesa del promesso, successivo intervento sulla metodologia.

L'attualità del pensiero di Rodari

di Anna Maria Freschi

Saperi artistici e mutamenti sociali: attualità di Gianni Rodari, a cura di Mario Piatti, Edizioni del Cerro, Pisa 2008, pp. 112, € 14,50

«Una scatola è liscia, marrone, forma geometrica, può essere bucata, bagnata, mi ricorda i traslochi. Trasloco... fatica... fisicamente = pesantezza, svuotamento, sovraccarico» (p. 86). Un oggetto comune – in questo caso una scatola – viene osservato con un nuovo sguardo, interpretato, manipolato, usato come spunto per una rielaborazione di senso e di prospettiva. Di questo sguardo e delle sue implicazioni Gianni Rodari ha fatto il fulcro della sua attività di educatore, giornalista e scrittore, attività difficilmente sintetizzabile nei suoi aspetti peculiari, ma affascinante proprio per questa sua poliedricità, che intreccia zone di confine solo apparentemente distinte: l'azione educativa, la produzione artistica, la riflessione sul valore pedagogico e sociale della creatività e dell'arte, la teorizzazione dei

processi con i quali il pensiero creativo si produce e si organizza.

I contributi raccolti in questo volume – a seguito di un evento organizzato nel febbraio 2006 dal Centro di Documentazione, Ricerca Educativa e Didattica Innovativa «Gianni Rodari» di Pontedera – affrontano appunto questi temi, riflettendo sull'attualità del pensiero e dell'opera di Rodari a trent'anni di distanza. In particolare il testo riporta le relazioni tenute durante il convegno che dà il titolo al volume stesso, la documentazione relativa a due laboratori rivolti alle insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria – tenuti rispettivamente da Paolo Cerlati per l'ambito musicale e da Daniela Orbeti e Vittoria Piattelli per quello delle immagini – e infine una bibliografia delle opere di e su Rodari, curata da Giorgio Diamanti.

I vari interventi mettono in rilievo, ciascuno dalla propria “zona di confine”, come la dimensione sensoriale, il gusto dei sensi, sia al tempo stesso il terreno, lo strumento e il combustibile di questo sguardo mobile e indagatore, che si esercita continuamente ad assumere nuovi punti di vista. *Relatività, divertimento e meraviglia* sono le operazioni mentali con cui Gianfranco Staccioli ci invita a sintonizzarci per leggere le produzioni grafiche dei bambini. Dove il termine divertimento riacquista il senso originario di una “divergenza” dai canoni prescritti, che salvaguarda «la possibilità dell'altrimenti» in un clima di leggerezza calviniana (p. 35). E assumendo un tale sguardo persino il linguaggio verbale, luogo di astrazione mentale per eccellenza, riconquista una dimensione di fisicità sonora, facendosi, nella scrittura di Rodari, luogo di assonanze e rimandi analogici che potenziano l'efficacia comunicativa di ciascuna parola fino a renderla insostituibile. È questo il motivo per cui i testi di Rodari hanno subito negli anni pochissime manipolazioni, come ci spiega Mario di Rienzo nel suo contributo. Mentre, proprio muovendo da una riflessione sul gusto e il potere della parola ritmata, Bruno Tognolini sottolinea come le filastrocche costituiscano «dispositivi potentissimi» e mette in guardia gli insegnanti dal rischio di un loro depotenziamento dovuto alla moltiplicazione delle proposte, concludendo con un appello a scegliere quei testi che colpiscono l'immaginazione e il cuore. «Quelle filastrocche brilleranno tre volte: della bellezza intrinseca [...], della bellezza che il vostro sguardo e la vostra mano che le porge accende e accresce; e finalmente di quella che straborda e inaffia dallo sguardo potente, proiettore di bellezza, dei vostri bambini» (p. 67).

Ma lo sguardo estetico e creatore di cui sopra non è certo



FIORENZA MARIOTTI

La Musa stupita. Infanzia e fruizione dell'arte

Electa, Milano 2008

pp. 128, € 18,00.

Argomento

Il testo documenta alcune proposte educative che il comune di Milano, in collaborazione con la sezione didattica di Palazzo Reale, ha allestito per la popolazione scolastica del territorio circostante. Il volume si compone di due sezioni: una prima che espone le strategie metodologiche con cui s'è dato avvio alle iniziative, e una seconda che riassume alcune delle mostre e dei progetti realizzati. La sintesi dei percorsi è presentata secondo uno schema ricorrente che illustra in breve i tratti culturali delle mostre, individua le caratteristiche della sezione didattica, ripercorre i principali passi dell'ideazione e dell'allestimento (indicando differenti messe in opera in considerazione delle diverse età dei fruitori), descrive spazi, materiali e attività. Sono presentati percorsi relativi a mostre che hanno trattato temi quali: ritratto e fisiognomica da Leonardo a Bacon, il ruolo di Hokusai nell'arte orientale e le influenze sul mondo occidentale, oggetti e reperti della popolazione dei Sarmati e degli Sciti nel IV secolo a.C., capolavori di Picasso, rappresentazioni della terra e del cielo dall'antichità ai giorni nostri, opere americane degli ultimi cinquant'anni, la Milano della modernità tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, i miti greci.

Destinatari

Il testo si rivolge principalmente a operatori e educatori del settore artistico, ma gli spunti contenuti possono essere messi a frutto anche da insegnanti, formatori, studiosi delle discipline musicali.

Motivi di interesse

La riflessione di metodo che introduce la presentazione dei percorsi puntualizza alcune strategie di lavoro che sarebbe assai proficuo riuscire a contestualizzare anche nelle attività con la musica. In particolare, l'autrice si sofferma sulle caratteristiche dell'esperienza motivante, sulle strategie per la fruizione dell'arte, sui profili che assume la progettazione (messa in scena) significativa dei luoghi del "vedere". All'interno di questo tracciato acquisiscono tratti di rilievo i concetti di *approccio iniziatico e rituale*, di *strategia per l'ammaliamento*, di *godimento* (piuttosto che fruizione) dell'arte, di valorizzazione della percezione dei sensi nella loro globalità. Paiono queste idee da considerare e meditare, per le quali trovare opportuna collocazione nel campo dell'educazione musicale, in una prospettiva di educazione estetica a tutto tondo.

Alessandra Anceschi



un modo per fuggire dalla realtà, una scappatoia dai piccoli-grandi problemi della vita; al contrario, esso attiva una maggiore capacità di decifrarla con occhi e orecchi nuovi e di agire su di essa per trasformarla. Ne dà testimonianza l'intervento di Daniela Pampaloni, assessore del Comune di Pontedera, che proprio all'educazione all'arte – attuata attraverso laboratori con artisti dentro e fuori le scuole, mostre, collocazione di opere d'arte nei principali luoghi della città – attribuisce il merito di una crescita sociale e culturale della città stessa.

La scoperta di questo legame profondo fra fantasia e realtà fa di Rodari un intellettuale educatore che, come sottolinea Franco Cambi, agisce allo scopo di formare nuovi soggetti sociali emancipati da vincoli, capaci di sviluppare le proprie potenzialità umane attraverso un pensiero critico e libero. A tale proposito Cambi non solo inserisce Rodari a pieno titolo nel filo rosso di quella pedagogia dell'emancipazione cognitiva, etico-politica ed estetica, che da Rousseau in poi attraversa il XX secolo fino a Gramsci, Dewey e don Milani, ma ne evidenzia anche il contributo originale, cioè quello di collocare la creatività al centro e all'origine dell'atto mentale. La libertà creativa conferisce nuovo valore al pensiero critico, assumendo la funzione «del *dissenso*, della capacità di opporsi al reale così come è, di guardare oltre e di far vivere tanto il diritto di critica, quanto il principio della speranza» (pp. 23-4). È questo con ogni probabilità il valore più alto e più attuale del pensiero di Gianni Rodari.

Le SMIM: una storia di 30 anni

di Nadia Tonda Roch

CIRO FIORENTINO - MASSIMO ORLANDO, *L'insegnamento musicale* Carisch, Milano 2008, pp. 215, € 18,00.

L'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione Musicale connesso con lo studio di strumenti musicali ed integrato nel contesto delle altre discipline, al fine di evidenziare le capacità formative ed orientative della musica attraverso lo studio non strettamente tecnicistico e nozionistico, ma principalmente culturale e propedeutico per eventuali



prosecuzioni nello studio della musica» risale al Decreto Ministeriale dell'8 Settembre 1975.

Le Scuole Medie ad Indirizzo Musicale (SMIM) hanno quindi in Italia una storia ultratrentennale e sono il frutto di un'evoluzione progettuale e di una conseguente ridefinizione dell'assetto normativo e organizzativo che, nel tempo, è stata tutt'altro che lineare e ha prodotto un'estrema varietà di esperienze, a volte anche contrastanti fra loro. Questo perché, fin dall'inizio, l'innesto della pratica musicale nella didattica delle scuole ha posto gli insegnanti nella condizione di dover inventare modelli didattico-educativi nuovi ed efficaci che fossero sostitutivi di quelli da cui essi stessi provenivano, anche per rispondere a esigenze culturali e territoriali profondamente diverse fra loro. In questo volume gli autori, che provengono da una lunga esperienza d'insegnamento nelle SMIM, mettono in evidenza gli elementi più fortemente rappresentativi e caratterizzanti di tale profondo rinnovamento progettuale e didattico: la completa innovazione degli assetti organizzativi della lezione strumentale e teorica; la ridefinizione delle competenze tecnico-strumentali e della loro progressione; l'ampliamento delle competenze medesime, al fine di fornire una base solida per una formazione musicale e strumentale non necessariamente destinata alla prassi esecutiva della musica colta o del "concerto"; l'annullamento della separazione tra pratica strumentale, creatività, improvvisazione, educazione dell'orecchio e capacità metacognitive e

la riconduzione a un unico e articolato percorso di formazione.

Ognuno di questi aspetti è analizzato in modo approfondito e integrato da molteplici esempi pratici: dall'apprendimento a "spirale" alla lezione collettiva, dalla musica d'insieme all'attività orchestrale, dalla propedeutica alla programmazione di strumento musicale, dalla teoria e lettura della musica al percorso verso l'indipendenza ritmica, dall'unità didattica disciplinare a quella trasversale, dai progetti interdisciplinari agli interventi individualizzati, dall'interculturalità in ambito pedagogico al patto formativo. Una particolare attenzione è rivolta all'identità di una scuola a indirizzo musicale. Partendo da una dettagliata presentazione degli organi collegiali e dei rispettivi ruoli (Consiglio d'Istituto, Collegio Docenti e Consiglio di Classe), vengono dapprima presentate nuove figure istituzionali (l'Équipe dell'area musicale, il Coordinatore per l'area musicale e il Comitato Genitori), quindi esaminati e confrontati i vari modelli orari, i criteri per la formazione delle classi, le modalità di somministrazione e di svolgimento delle prove orientativo-attitudinali, i rapporti con la scuola primaria e con gli ex alunni.

Un valido strumento di riflessione si trova poi nel capitolo dedicato alla progettazione, nel quale, prendendo a riferimento le indicazioni di un *focus group* di monitoraggio costituito a livello nazionale, vengono indicati i postulati della *valenza formativa* dei progetti d'ambito scolastico: la

SCHEDA

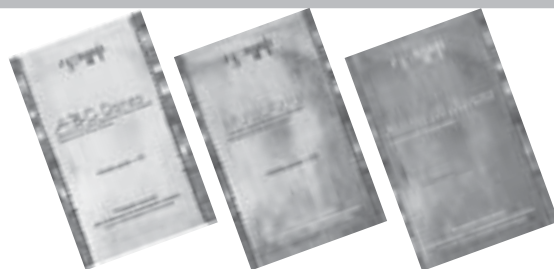
I Sonanti. Proposte musicali per la danza e il movimento creativo
Collana a cura di Marina Maffioli e Franca Zagatti
Cd + libretto guida
Mousikè, Bologna 2003-2008
€ 25 ciascuno

Argomento

Nello scarno panorama delle musiche per le lezioni di danza, connotato da una certa monotonia e conformismo, spiccano le proposte della collana *I Sonanti* pubblicati dalla sezione Progetti Educativi dell'associazione Mousikè, nota da tempo per le interessanti attività didattiche e formative che svolge in ambito musicale e coreutico. I Cd usciti fino ad ora sono quattro e, come specificamente indicato nel sottotitolo, contengono *Proposte musicali per la danza e il movimento creativo*. Ciascuno di essi contiene, infatti, un'ampia scelta di brani originali appositamente composti per poter accompagnare e stimolare l'indagine motoria, in particolare in lezioni rivolte a gruppi di bambini o ragazzi. La serie, iniziata con un primo Cd intitolato *Suoni di danza* nel 2003 e proseguita poco dopo con *Suoni in ballo*, si è successivamente completata con *Musicazione*, più specificamente indicato per coinvolgere bambini più grandi e adolescenti e il recente *ABC danza* che invece si rivolge a bambini più piccoli, evocando fin dalla scelta del titolo un'attività di introduzione o alfabetizzazione coreutica e musicale.

Destinatari

I materiali musicali proposti si prestano sia per essere utilizzati in lezioni che prevedano studi ed esercizi più strutturati, sia per fornire stimoli e idee nei percorsi più collegati agli aspetti espressivi e creativi del movimento. Riteniamo che si



tratti comunque di strumenti utili anche per insegnanti di musica e maestri che vogliono realizzare un percorso di ascolti che stimoli nei bambini le potenzialità espressive facilitando l'apprendimento delle prime conoscenze musicali.

Motivi di interesse

La ricchezza e la varietà dei brani – che spaziano da quelli più connotati da variazioni timbriche o ritmiche a quelli con contenuti capaci di evocare atmosfere e situazioni di grande coinvolgimento per i piccoli allievi – consente di trovare soluzioni sonore adeguate a ogni idea. La stessa capacità dell'insegnante trarrà certamente beneficio dall'aver a disposizione musiche così attentamente costruite per fornire strumenti flessibili e adatti a tante possibilità di movimento. A ogni Cd è allegato un libretto contenente una scheda informativa di ciascun brano che fornisce chiarimenti sulle caratteristiche musicali e indicazioni sulle tematiche di movimento e le attività suggerite. In questo modo ne viene ulteriormente favorito il pieno e corretto utilizzo per la costruzione di lezioni interessanti ed efficaci. L'ottimo lavoro evidenzia la notevole esperienza e conoscenza delle autrici e curatrici che hanno saputo concepire e realizzare con grande competenza e professionalità una serie che ci auguriamo destinata ad arricchirsi di altre interessanti pubblicazioni.

Elena Viti

collegialità intesa come gestione condivisa delle diverse componenti scolastiche; il *protagonismo* come partecipazione attiva degli alunni; la *globalità* come attenzione ai bisogni psicofisici, relazionali e cognitivi; la *trasversalità* come interconnessione fra ambiti disciplinari diversi; l'*organicità* come dimensione e diffusione degli interventi; l'*ordinarietà* come radicamento nella quotidianità della vita scolastica; l'*interistituzionalità* come collegamento con enti e istituzioni extrascolastiche; e la *verificabilità* come predefinizione dei modi e tempi di verifica e di valutazione. I vari argomenti sono trattati in modo chiaro ed esauriente tenendo presenti sia le specifiche normative vigenti (in appendice si trovano i testi di tutte le leggi di riferimento, corredati da note esplicative), sia il loro utilizzo in differenti ambiti e scuole impegnati nella formazione strumentale di base: le altre istituzioni musicali, gli enti pubblici, le associazioni di fatto e gli enti privati.

In definitiva questo volume, come ben sottolinea Annibale Rebaudengo nella prefazione, si presenta come un vero e proprio *vademecum* di chi insegna o insegnerà strumento musicale.

Vademecum che potrà essere un'utile guida sia per i dirigenti scolastici che si devono destreggiare con un indirizzo musicale nelle loro scuole, sia per chi già insegna e potrà utilizzarlo per consultazione, seguendo il ricco e ben articolato indice e soprattutto che sarà l'ideale libro di testo nel biennio abilitante, laddove s'insegna Legislazione scolastica e si attiverà il tirocinio.

Cornici creative per il pianista principiante

di Giovanni Piazza

ANNIBALE REBAUDENGO, *Leggere e improvvisare*, Carisch, Milano 2008, pp. 52, € 12,00.

Improvvisare, in ambito esperto, indica una attività creativa che presuppone la conoscenza assai approfondita del linguaggio che si utilizza per la propria performance. In ambito didattico, invece, improvvisare significa esplorare aree linguistiche non – o poco – conosciute allo scopo di scoprirne le potenzialità, le proprietà, le suggestioni. Ora, finché si vanno a esplorare aree sonore aperte, non formalizzate, il gioco può sembrare semplice e trova la sua dimensione nel tipo di *comportamento esecutivo* tramite il quale



l'esecutore instaura un rapporto con lo strumento di cui dispone, senza tener conto di regole o prescrizioni linguistiche. Nel caso di improvvisazioni libere collettive, vale la rete di comportamenti che – espressi in termini sonori – intervengono frontalmente, obliquamente o trasversalmente fra tutti i musicisti implicati nel gioco. Sarà la maggiore esperienza di comportamenti reciproci a determinare la maggiore coesione e qualità di una improvvisazione libera collettiva. Ma come avventurarsi – invece – improvvisando, sul terreno di un linguaggio musicale codificato, senza conoscerne almeno i rudimenti? E poi, anche conoscendone i rudimenti, che risultati vuoi che si ottengano da una conoscenza assai elementare applicata a strumenti dalle enormi potenzialità?

La risposta è: predisponendo delle condizioni operative, delle *cornici* entro le quali la pratica improvvisativa consenta anche all'inesperto non solo di operare, ma di scoprire via via cosa quell'area possa offrirgli in termini formali ed espressivi, di acquisire elementi di conoscenza, di verificare e valutare le proprie capacità e – soprattutto – di maturare fiducia nei confronti di esse, quale che sia il loro effettivo potenziale. Insomma, mettendo in campo tutti quegli elementi di apprendimento consapevole che un tipo di prassi puramente prescrittiva assai difficilmente è in grado di offrire, a causa di una fondamentale differenza che vale per i bambini come per gli adulti: cercare, trovare, sperimentare è un gioco che non annoia e che imprime molto meglio nelle facoltà psicofisiche soggettive gli elementi di conoscenza e competenza che l'area su cui si opera è in grado di trasmettere. Mentre un'attività puramente

VIVALDI STUDIO Presenta:
W.A. Mozart
Il flauto magico
Gioco musicale
per flauto, pianoforte e altre voci

Il Gioco Musicale
di Mozart e il suo
Flauto Magico!

Il modo più divertente
per avvicinare bambini
e ragazzi al mondo
della musica.

All'interno numerosi giochi,
animazioni, suoni, puzzle e
quiz musicali che stimolano
ad imparare la musica
divertendosi.

Per ulteriori informazioni
telefona al 039.322091
o visita il sito: www.vivaldistudio.com

esecutiva e prescrittiva è certamente più noiosa e forse non è neppure un *gioco*.

Beninteso: determinate *cornici* esistono anche nell'area dell'improvvisazione esperta. I *giri armonici* jazzistici sono anch'essi cornici entro le quali, tuttavia, l'improvvisatore si muove con estrema libertà. In ambito didattico la cornice è qualcosa di meno e qualcosa di più. Nel senso che è, a priori, molto più restrittiva, ma concepita in modo da offrire comunque una garanzia di risultato.

Le *cornici* del prezioso libro di Rebaudengo sono assai variegate, stilisticamente e linguisticamente, e accortamente progressive. L'esordio è implicitamente critico nei confronti delle didattiche costrittive, andando a prendere di petto uno dei brani più noti del Beyer (padre di tante sofferenze pianistiche infantili) con una serie di variazioni che ne mimetizzano formalmente ed espressivamente i lineamenti fino a dotarlo di una sfiziosa fisionomia jazzistica: il che potrebbe rappresentare una bella rivalse per quei pargoli che su quelle note abbiano dovuto illividire i propri polpastrelli. Dopo di ciò, le esperienze improvvisative proposte dall'autore, si snodano attraverso aree musicali assai diversificate: materiale folclorico, ritmo armonico, melodia libera, ampio utilizzo della modalità (tuttora negletta in un modello di formazione musicale imprigionata in modo ancora preponde-

rante nel dualismo maggiore-minore), giochi di scale (è soltanto l'obsoleto solfeggio a farci credere che le scale siano soltanto una maggiore e tre minori), armonici, fino a modelli di stampo chiaramente *contemporaneo*.

Ogni passo è introdotto da precise indicazioni e suggerimenti su come affrontare i diversi materiali. Con due costanti che sono un po' la cifra pedagogica di questo bel percorso: la raccomandazione di non aver paura di sbagliare (viene in mente la frase di Miles Davis, variamente citata: «Do not fear mistakes. There are none», cioè: «Non temere gli errori. Non ce ne sono») e lo stimolo costante al piacere di cercare. Si sa che un bambino, inizialmente imprigionato sui tasti bianchi, non resiste alla tentazione di stuzzicare quelli neri, o davanti a una melodia che va in un verso, è incuriosito dalla possibilità di sperimentarla nel verso contrario. Lo scopo più profondo di una sana didattica è quello di *andare incontro* alle naturali curiosità dell'esordiente e quello di *andare contro* le sue possibili paure. Altrimenti non è didattica ma puro e semplice *insegnamento*. La pubblicazione di Rebaudengo, vero pedagogo e didatta da sempre, nella prassi e nello spirito, offre molti preziosi strumenti per ampliare un panorama che, nel nostro Paese, ancora troppo ostinatamente resta legato all'idea che basti saper suonare per saper insegnare.

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

L'Assemblea Nazionale Ordinaria dei Soci è convocata domenica **29 marzo 2009** a **Bologna**, presso la sala consiliare del quartiere Porto (all'interno del giardino Pierfrancesco Lo Russo), via Ludovico Berti 2/5 (a 15 minuti a piedi dalla stazione, o con autobus n. 33 fermata Silvani) alle ore 9.00 in prima convocazione e alle ore **9.30** in seconda convocazione.

Ordine del giorno:

1. Relazione del presidente nazionale
2. Relazione della segretaria nazionale
3. Relazione del responsabile delle sezioni
4. Adeguamento del regolamento interno al nuovo statuto: proposte di modifiche e deliberazioni
5. Presentazione del bilancio consuntivo 2008
6. Presentazione del bilancio preventivo 2009
7. Varie ed eventuali

I soci che fossero impossibilitati a intervenire possono farsi rappresentare da altri soci, consegnando loro il modulo compilato – scaricabile dal sito www.siem-online.it – oppure una dichiarazione firmata. Non sono ammesse più di tre deleghe per socio. I partecipanti sono tenuti a esibire la tessera d'iscrizione alla SIEM. I soci sostenitori con personalità giuridica possono essere rappresentati dal rispettivo titolare oppure da un delegato munito di attestato nominale. La presente comunicazione costituisce regolare convocazione dell'Assemblea come da art. 9 dello Statuto.

Sabato 28 marzo dalle **15** alle **19** è previsto nella stessa sede il **COLLEGIO DEI PRESIDENTI** delle Sezioni Territoriali.

NB. I soci della SIEM possono prenotare una camera presso l'Hotel San Felice (via Riva Reno 2 - tel. 051-557457) a prezzi convenzionati.

RASSEGNA PEDAGOGICA

di Roberto Albarea

CERI-OCSE, *Personalizzare l'insegnamento*, a cura di David Hopkins - Giorgio Chiosso, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 192, € 16,00.

L'OCSE è un forum nel quale i governi di trenta democrazie, occidentali e non, lavorano insieme per affrontare le sfide economiche e sociali derivanti dalla globalizzazione. Il CERI, Centro per la ricerca e l'insegnamento, ne è una sua emanazione. Questo volume raccoglie le relazioni presentate al seminario "L'apprendimento personalizzato. L'avvenire della riforma dei servizi pubblici", svoltosi a Londra nel maggio 2004, su iniziativa del Ministero dell'Educazione e delle Competenze del Regno Unito di Gran Bretagna (secondo governo Blair), dell'Istituto Demos e del CERI-OCSE nel quadro del programma "La scuola di domani".

Il testo parte dalla esplicitazione di due grandi sfide (antinomiche): la prima è quella dell'equità e dell'eccellenza (e della qualità), la seconda è la sfida del rapporto tra la generalizzazione dei servizi educativi e la personalizzazione dell'insegnamento. Sembra la quadratura del cerchio, ma il testo offre interessanti spunti di riflessione e, pur non offrendo soluzioni più o meno prestabilite (ma forse questo è un merito), indica una prospettiva critica verso cui incamminarsi.

La carta vincente, secondo gli estensori del saggio, starebbe nella capacità dei docenti di predisporre itinerari formativi che, fin dalla prima infanzia, siano in grado di valorizzare la varietà delle caratteristiche personali degli alunni, i loro diversi modi di apprendere, le molteplici situazioni reali e virtuali nelle quali vivono. Personalizzare l'insegnamento non significa solo praticare l'individualizzazione didattica (come aveva indicato l'Attivismo pedagogico del Novecento) e nemmeno progettare forme di apprendimento individuale: significa piuttosto mettere a punto ambienti e condizioni adatti a sostenere ed elaborare saperi, competenze e relazioni in funzione delle potenzialità creative di ciascuno. Si potrebbe aggiungere, da parte nostra, che tali ambienti, che puntano alla personalizzazione degli approcci educativi, debbano basarsi sul clima educativo e relazionale che si instaura in classe e sulla testimonianza dell'educatore, con le sue competenze e i suoi valori.

Al centro, come si vede, è la dimensione della creatività, nelle proprie valenze plurali e pluriprospectiche e il policentrismo formativo (Gardner, Feuerstein, Lengrand, Garcia Hoz, Schwartz, Husén), ma anche un certo tipo di organizzazione scolastica meno burocratizzata e più attenta a ciò che avviene fattualmente e si persegue nella scuola. Lo scopo è quello di far assumere alla scuola e agli altri protagonisti della formazione la fisionomia di una comunità capace di auto-organizzarsi intorno a un progetto non tanto governato da vincoli procedurali (come nel caso di una pianificazione centralizzata), ma ordinato in funzione di obiettivi di tipo generale, terminale e valoriale.

Tutto sta nel come viene intesa e favorita tale personalizzazione: se essa costituisca una risorsa per la scoperta e la

valorizzazione delle differenze e incentivi la mobilità sociale (un aspetto che si riconnette al motivo caro agli anni Settanta dell'uguaglianza delle opportunità) oppure se essa porti a un più accentuato divario nella forbice delle attuali disuguaglianze. Insomma se sia uno strumento adatto per pervenire all'equità (uguaglianza nella differenza), considerato che l'attuale organizzazione scolastica non sembra aver raggiunto gli obiettivi che si proponeva (l'autonomia ha portato paradossalmente a un'enfasi della burocratizzazione e degli aspetti procedurali che pervadono il *pathos* dell'educare), oppure punti solo al reperimento dei talenti, sulla scia del sistema scolastico statunitense, caratterizzato dalla privatizzazione dei servizi e dalla ricerca dell'eccellenza delle prestazioni.

Fatto sta che il modello della personalizzazione è alternativo a due altre condizioni che hanno accompagnato la storia educativa degli ultimi decenni: l'autoreferenzialità dei docenti e la centralità amministrativa.

Anziché concentrarsi solo sull'obiettivo della riduzione del disagio – si afferma – la proposta di investimento sociale e culturale è sollecitata soprattutto a svolgere una funzione preventiva per promuovere l'autonomia delle persone, all'interno di un panorama di intrecci sociali che pongono la scuola al centro di una rete di rapporti: con il mondo del lavoro, le realtà del territorio, le iniziative culturali e sportive, le comunità religiose.

Due sono le principali tematiche dibattute dagli interventi: cosa si debba intendere per «personalizzazione educativa» e quale debba/possa essere l'organizzazione di una scuola incentrata sul principio di personalizzazione, e come poi essa possa diventare il vero e proprio baricentro dell'impegno professionale dei docenti.

L'attenzione personalizzante non è di natura quantitativa (quindi non si pensa a una scuola che moltiplichi le offerte didattiche, con la conseguente difficoltà nello scegliere); essa si relaziona alla dimensione dell'alterità/diversità e diventa nel suo forte significato un'esperienza di «co-creazione di valore», non solo una semplice possibilità di scelta. L'idea di base è di spendere tempo per incoraggiare i ragazzi a raccontare a loro modo ciò che hanno appreso, come e perché, e a segnalare ostacoli formali e informali che hanno dovuto superare (si tratta del momento della narrazione, come ci ricorda Jerome S. Bruner, in *La cultura dell'educazione*).

Alcuni saggi scendono su un terreno più operativo (il rinforzo delle motivazioni, la gestione delle competenze, i rapporti con le opportunità offerte dalla tecnologia, il ruolo dei servizi pubblici, l'ampliamento delle possibilità di scelta nella prospettiva «su misura» di massa ecc.) e offrono interessanti stimolazioni quando indagano a quali condizioni si possa delineare un sistema educativo del futuro, innervato sul principio di personalizzazione.

Ritorna quest'anno il tradizionale appuntamento con i Corsi Estivi della SIEM, sospesi lo scorso anno per dare spazio alla Conferenza Mondiale dell'ISME, che si è tenuta a Bologna nel luglio 2008.

I Corsi internazionali di didattica della musica si terranno a Lerici, già apprezzata sede delle ultime edizioni. La sua posizione, all'interno di una delle più belle insenature della riviera ligure, la rende il luogo ideale per chi voglia dedicarsi a momenti di approfondimento professionale e culturale, ma anche turistico.

La proposta dei Corsi di Lerici si colloca nel piano di aggiornamento e formazione permanente che la SIEM, quale associazione disciplinare accreditata dal Ministero, offre a tutti gli insegnanti e operatori del settore socio-educativo. L'economia mondiale mostra già da tempo la necessità di accrescere la produzione, nonché la gestione, della conoscenza e dei saperi. È indispensabile pensare all'educazione e alla formazione come a un processo continuo, flessibile e orientato alla qualificazione delle diverse figure professionali.

I corsi avranno un filo conduttore comune, la creatività, che si dipanerà nei diversi campi operativi dell'educazione musicale. In tale ottica, in ogni attività si incontreranno

creatività
e
ricerca

a cura della **Commissione scientifica per la formazione e l'aggiornamento**

proposte operative e spunti didattici, ipotesi di lavoro e presupposti metodologici, che troveranno applicazione diretta nei diversi ambiti del sapere e dell'esperienza musicale.

Ciascun partecipante potrà sperimentare sentieri diversi per cercare soluzioni originali, nel rispetto delle esigenze di crescita personale e di interazione sociale.

I vari corsi proporranno esperienze laboratoriali, in cui ognuno potrà liberare la propria voglia di interpretare, improvvisare, comporre, eseguire.

Lo scenario delle attività offrirà l'occasione di mettersi in gioco con la voce, il corpo, gli oggetti sonori, lo strumentario e gli strumenti musicali.

Anche i percorsi storici saranno esplorati a partire da oggetti e musiche creativamente ricostruiti, in una prospettiva interdisciplinare nel contempo rigorosa e vitale.

Sarà riservato uno spazio *ad hoc* per offrire metodi, risorse, materiali e suggerimenti a chi dedica il proprio impegno al gioco sonoro nella primissima infanzia.

Alle proposte operative verrà infine affiancato, per tutta la settimana, un seminario sul tema dell'insegnante ricercatore.

Il corso è volto a soddisfare le esigenze da un lato di coloro che desiderano acquisire gli strumenti per utilizzare sul campo i risultati delle indagini scientifiche nel settore dell'educazione musicale, dall'altro di coloro che vogliono affacciarsi al mondo della ricerca, in vista di un impegno più specifico come insegnanti ricercatori.

LA SIEM COMPIE QUARANTA ANNI!

La SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale
è lieta di invitarvi in occasione del suo quarantesimo compleanno
al

CONVEGNO NAZIONALE

Educazione musicale: punto e a capo?

MILANO, 11-13 settembre 2009

Conservatorio di Musica "G. Verdi"

Gli aggiornamenti sull'articolazione delle sessioni e sulle modalità per intervenire con relazioni, conduzione di laboratori, poster e video sono consultabili su www.siem-online.it.

Carlo Delfrati

Fondamenti di pedagogia musicale



Che cos'è che può rendere efficace l'insegnamento della musica?
Che cosa lo rende inutile o addirittura dannoso?

Quarant'anni di riflessioni, ricerche ed esperienze sul campo
raccolte per la prima volta in un volume sistematico.



collana siem



Snorri Sigfús Birgisson
Piano Pieces For Beginners
MK15158

Christoph Hempel
Pianoforte In Due
MK17461

Renate Bruce-Weber
Il Violino Felice
Metodo per principianti.
MK17462

Annibale Rebaudengo
Leggere E Improvvisare
Dalla comprensione del repertorio alla creatività
MK17460



le novità : collana didattica carisch



Corduas, Cusano, Maggiore, Di Natale
Crescendo
volume 1 • MK17127
volume 2 • MK17466



Alice Mazzei
Tecnica Fondamentale Di Pianoforte
volume 1 • MK17378
volume 2 • MK17464



Raffaele Mirabelli
Tecnica Fondamentale
Di Sassofono
MK17384