

# Musica DOMANI

Autismo e competenze musicali

Musica in ospedale

Didattica di gruppo

Storia e rock

Incontro tra didattica e ricerca

I programmi dei licei musicali



# BLOG



**PARLA CON NOI** tutti i giorni su [giornaledellamusica.it/blog](http://giornaledellamusica.it/blog) / per rimanere informato sulle tue musiche / per sapere come la pensa chi lavora nella formazione musicale / perché ti sei sempre chiesto cosa succede nelle giurie dei concorsi / perché pensi che quel sassofonista sia sopravvalutato / per sentire che aria tira nei teatri d'opera / perché abbiamo già ascoltato il disco che stai aspettando / **PARLA CON NOI** per il piacere di stare ad ascoltare



di Stefano Zenni

**/// Il festival della crisi**

La grande abbuffata delle rassegne e la fine della programmazione stagionale



di Susanna Franchi

**/// La memoria operistica on line**

Ascoltare le voci del passato su youtube



di Daniele Martino

**/// Liberazione emotiva**

Una sera con Marc Ribot



di Alberto Campo

**/// Ma chi è?**

Burial e altre identità nascoste



il **BLOG** di [giornaledellamusica.it](http://giornaledellamusica.it): le tue musiche ogni giorno con Emanuele Arciuli, Enrico Bettinello, Carlo Boccadoro, Alberto Campo, Susanna Franchi, Marcello Lorrai, Daniele Martino, Giordano Montecchi, Jacopo Tomatis, Stefano Zenni...

CLASSICA JAZZ POP WORLD

il giornale della **m**usica

# 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 XL, numero 156 settembre 2010

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 Pianezza, 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

Eloisa Bianco, EDT: abbonamenti@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

Soci ordinari e biblioteche euro 43,00 - Studenti  
euro 28,00 - Soci sostenitori da euro 86,00 -  
Triennali ordinari e biblioteche euro 110,00 -  
Triennali sostenitori da euro 220,00 - 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

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.



## Editoriale

- 5 Mariateresa Lietti  
*Dove stiamo andando?*

## Pratiche educative

- 6 Bernardino Paolo Polegri  
*Autismo e competenze musicali*  
12 Simona Scolletta  
*Il gruppo invisibile* 

## Strumenti e tecniche

- 20 Mariacarla Cantamessa  
*Flauto traverso e didattica di gruppo*  
28 Francesco Domenico Stumpo  
*Suonare la storia con il rock progressivo*

## Ricerche e problemi

- 36 Alessandra Anceschi  
*Facilitare l'incontro tra didattica e ricerca*




## Confronti e dibattiti

- 41 Anna Maria Freschi (a cura di)  
*Tra passato e futuro: i programmi dei Licei musicali e coreutici*  
Interventi di: Annibale Rebaudengo, Corrado Vitale, Claudia Galli

## Libri e riviste

- 52 Luca Marconi *Musica, Crescita psichica e terapia*  
(su *Crescere con la musica*, a cura di Caterina - Magherini - Nirensztein, NICOMP)  
53 Lara Corbacchini, *Musica a scuola con i più piccoli*  
(su MAULE - AZZOLIN, *Suoni e musiche per i piccoli*, Erickson)  
53 Maurizio Aliffi, Scheda  
(su FIORENTINO, *Una chitarra per me*, Volontè&Co)  
54 Adriana Mascoli, Scheda  
(su STRADA, *Duetti colorati* e su FISCHETTI, *Suonare subito insieme*, OSI-MKT)  
55 Ida Maria Tosto, *La voce che armonizza*  
(su *Il canto degli armonici* a cura di Ezzu, Musica Practica e su VISMARA -  
PIEROBON, *Suoni dell'anima*, Minerva Edizioni)  
56 Donatella Bartolini, *Risonanze misteriose*  
(su OSTRZYGA, *Der singende Wind*, Breitkopf)  
56 Mariateresa Lietti, Scheda  
(su MANDELLI - PERNA - CHIARAVALLE, *Il mondo di Annah*, Progetto sonori)  
57 Mariateresa Lietti, Scheda  
(su ROSENFELD, *Tutto sulla musica*, Curci)  
58 Roberto Albarea, *Rassegna pedagogica*

## Rubriche

- 5 Alessandra Anceschi (a cura di), MATERIALI DI CLASSE: *Sonorizzazioni astratte:  
costruire musica per videoanimazioni*   
11 Mariateresa Lietti, NOTE A MARGINE: *Rumori di guerra*  
17 SEGNALAZIONI di: Manuela Caltavuturo, Coro "Le cinque note",  
Augusto Dal Toso, Clara Galanti, Maurizio Vitali  
25 VIDE@MUS, a cura della redazione: *Animare la forma*   
26 Antonio Giacometti, CANTIERI SONORI: *Sogno di Mozart*   
34 Lara Corbacchini, RICERCARE: *Creatività: la parola agli insegnanti*  
40 CACOFONIE: *In... formazione*  
51 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Sassi*



questo richiamo indica  
che materiali e approfondimenti sono presenti su  
[www.musicadomani.it](http://www.musicadomani.it)

#### Hanno collaborato a questo numero:

Roberto Albarea	docente di Pedagogia, Università di Udine
Maurizio Aliffi	docente di Chitarra, Como aliffi.mau@libero.it
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale, Istituto Superiore di Studi musicali, Modena dbartolini@tiscali.it
Mariacarla Cantamessa	docente di Flauto, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Alba (Cn) mariacarla.cantamessa@istruzione.it
Augusto Dal Toso	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Vicenza a.daltoso@tiscali.it
Claudia Galli	docente di Storia della Musica, Conservatorio di Palermo Claudiagalli58@gmail.com
Antonio Giacometti	docente di Composizione, Istituto Superiore di Studi musicali, Modena www.a-giacometti.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
Bernardino Paolo Polegri	docente di Musica, Scuole Secondarie, Viterbo
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte, Conservatorio di Milano a.rebaudengo@tin.it
Simona Scolletta	docente di Musica, dottoressa in Psicologia, Firenze simonascolletta@libero.it
Arianna Sedioli	formatrice e autrice di mostre e installazioni sonore, Ravenna arianna@artesonoraperibambini.com
Francesco Domenico Stumpo	docente di Musica, Mesoraca francescodomenico.stumpo@tin.it
Ida Maria Tosto	docente di Direzione di coro per didattica, Conservatorio di Firenze marida_tosto@libero.it
Corrado Vitale	docente di Elementi di composizione per didattica, Conservatorio di Perugia qvitale@libero.it

#### Redazione

Mariateresa Lietti	docente di Violino, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Como mariateresa.lietti@tin.it
Alessandra Anceschi	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Reggio Emilia 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

# Dove stiamo andando?

**S**tiamo attraversando un momento davvero difficile e il rischio di lasciarsi prendere dallo sconforto e rinunciare è alto.

Sul piano generale assistiamo a un continuo attacco a quelli che credevamo valori fondamentali, ormai acquisiti e sanciti dalla Costituzione, quali il diritto a un lavoro dignitoso, la libertà di opinione, il diritto di sciopero, solo per citarne alcuni.

Sul piano scolastico la situazione è sempre più pesante per i continui tagli (in termini di posti di lavoro, ma anche di risorse economiche) e per le continue "novità" che vengono introdotte e che peggiorano continuamente la situazione rischiando di vanificare anni di riflessione ed elaborazione. Mi riferisco ad esempio alla questione della valutazione che si pone ora in modo inquietante con il continuo ribadire l'obbligo di operare "medie matematiche" che dovrebbero garantire "l'oggettività", continuando a confondere misurazione con valutazione e mostrando l'assoluta ignoranza di quanto sull'argomento è stato elaborato. Forse dovremmo tornare a leggere Don Milani che affermava che non c'è più grande ingiustizia che trattare in modo uguale chi uguale non è. O forse potremmo rileggerci i vecchi testi sulla valutazione (ricordate il Pellerey?), sicuramente ci apparirebbero molto all'avanguardia! Invece ci troviamo a dover somministrare prove nazionali (ma quanti tra i nostri ministri o parlamentari avrebbero fatto in modo accettabile la prova Invalsi di terza secondaria inferiore?) e a fare calcoli astrusi per non vanificare del tutto anni di lavoro.

Non parliamo poi della presenza della musica nella scuola: credevamo di aver dimostrato, senza più nessun dubbio, la valenza disciplinare della materia e la sua importanza per una formazione completa ed equilibrata, invece nei nuovi licei non ce n'è più traccia. Certo, vengono attivati i licei musicali, ma con pessime premesse. In questo numero della

rivista ci limitiamo ad affrontare il problema dei programmi, rimandando a un prossimo futuro un'analisi più generale.

Per ultimo, ma non meno inquietante, anche alcuni spazi che credevamo al sicuro dallo "spirito dei tempi", ne sembrano invece ormai intaccati. Mi riferisco alla SIEM e al difficile periodo che sta vivendo. Non per contrasti interni, ma, a mio avviso, per l'incapacità di affrontare apertamente, nel reciproco rispetto i problemi e le differenze. Ho imparato da Lidia Menapace, una grande maestra, il grande valore del conflitto. Conflitto come opposto di guerra perché tiene insieme e mette a confronto differenti opinioni, senza voler ridurre a "uno". Conflitto come vitalità, movimento, scambio, anche acceso e animato; certo difficile da "governare", ma indispensabile per garantire varietà e pluralità. Ecco, credo che la SIEM abbia bisogno di momenti di dibattito e di confronto, anche difficili, in cui far emergere e affrontare con coraggio e onestà sani conflitti, ma so che la tendenza dei tempi non è questa.

Che fare quindi per contrastare il senso di sconforto che rischia di paralizzarci? Forse guardarsi intorno cercando i pochi spiragli positivi che si scorgono. Per esempio non può che rallegrarci il sapere che il 15 e 16 novembre prossimi si terrà a Fiesole il convegno "Musica e società", che ha come scopo un momento di confronto per arrivare, attraverso la valorizzazione di quanto già esiste, ad attivare anche in Italia progetti-pilota in quartieri caratterizzati da disagio sociale, sul modello del sistema venezuelano. Modello sul quale già si è realizzato, nel Rione Sanità di Napoli, il progetto di formazione orchestrale "Sanitansamble".

O forse ricordarci dei volti e dei suoni di alcuni nostri allievi e nostre allieve, di come hanno saputo commuoverci in alcune situazioni, di quanto sono riusciti a fare, anche grazie al nostro lavoro e alla musica. Forse è per loro che non dobbiamo arrenderci e che dobbiamo difendere, con tutte le nostre forze, spazi di libertà (e di musica).



## Materiali di classe

a cura di Alessandra Anceschi

([www.musicadomani.it](http://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:

- *Sonorizzazioni astratte: costruire musica per videoanimazioni*

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

Eventuali proposte vanno inviate a [musicadomani@libero.it](mailto:musicadomani@libero.it) con le modalità indicate sul sito.



# Autismo e competenze musicali

**L**a letteratura medica, psicologica, letteraria e anche cinematografica sugli idiot-savant ha portato alla ribalta studi di caso enigmatici ed esemplari al tempo stesso. L'esperienza che l'autore racconta si colloca invece nel vivo della quotidianità delle attività scolastiche e mette in risalto le opportunità di comunicazione e di integrazione sfruttando le eccezionali qualità musicali evidenziate dallo studente con cui ci si è relazionati.

**N**ove autistici su dieci sono afflitti da deficit cognitivi, ma una piccola parte di loro può avere abilità straordinarie. Sono i cosiddetti *idiot-savant* (ritardati e sapienti), che presentano aree selettive che funzionano in modo eccellente e doti eccezionali in alcuni ambiti, ma per il resto sono disadattati dal punto di vista sociale e non riescono a condurre una vita normale.

In genere queste capacità particolari sono collocate nell'emisfero destro, e si tratta di abilità prevalentemente non simboliche, artistiche, visive e motorie. Comprendono competenze musicali, artistiche, matematiche, abilità di calcolo, nonché attitudine alla meccanica e capacità spaziali, e sono sempre associate a una notevole memoria, tanto che in presenza di aree di funzionamento così eccellenti, o addirittura eccezionali, potrebbe essere più appropriato parlare di *disabilità/diversità*.

Ho sempre insegnato Educazione musicale nelle scuole medie, e mai mi ero avvicinato alla disabilità, che per me rimaneva un mondo oscuro. Così da un giorno all'altro mi trovo "catapultato" in questa dimensione quando accetto un incarico annuale di sostegno in una scuola secondaria di primo grado. Qui ho conosciuto Matteo (nome di fantasia). Presentava i tratti tipici dell'autismo (compromissione dell'uso dei comportamenti non verbali come lo sguardo diretto e l'espressione mimica, ritardo dello sviluppo del linguaggio parlato, uso di un linguaggio stereotipato, anormali interessi ristretti e anch'essi stereotipati, attitudini ossessive e routinarie). Che fare? Ho dunque pensato: «Devo osservare e imparare». All'inizio ho acquisito informazioni



dai genitori, dagli assistenti e dai colleghi insegnanti; ho scoperto che vi era un'aula appositamente organizzata per lui dove a volte era necessario rifugiarsi. Tutti gli interlocutori interpellati mi dissero delle sue eccezionali capacità di disegnare e della sua eccezionale memoria (poteva scrivere un elenco infinito di nomi di personaggi dei cartoni o dei giochi al computer, più tardi mi accorsi che li compilava in ordine alfabetico!!); appena appena mi dissero che in una seduta di musicoterapia si era messo a suonare a orecchio sulla tastiera una canzone.

Matteo seguiva e segue tuttora un programma riabilitativo denominato ABA (*Applied Behavioral Analysis*), che usa il metodo Lovaas nel contesto di un intervento intensivo in cui le varie componenti devono collaborare in modo sinergico e ben organizzato. Il principio base della terapia è la sequenza: *richiesta - risposta - conseguenza*.

A questo proposito è opportuno tenere presente che bisognerebbe:

- ottenere l'attenzione del bambino e se non è attento aspettare prima di dare l'istruzione;
- dare sempre una conseguenza alla sua risposta;
- fornire il rinforzo (cioè una gratificazione) il più velocemente possibile e variarlo ogni volta che il bambino non ne mostra più l'interesse;
- non permettere al bambino di avere più di due insuccessi; poi è meglio aiutarlo;
- utilizzare termini semplici e diretti per iniziare e terminare un'attività, quali ad esempio: «Vieni, ... Finito».
- farlo sempre sedere davanti a noi per mantenere il contatto con lo sguardo, che non deve assolutamente mancare mai;
- predisporre sessioni sempre molto brevi e interrotte da lunghe pause;
- essere veloci nel cogliere la sua attenzione per dare l'istruzione ed enfatizzare il rinforzo.

In questa strategia riabilitativa, fondamentale è il rinforzo positivo (è una gratificazione, ad esempio un gioco desiderato) che il bambino o il ragazzo deve guadagnarsi impegnandosi nel comportamento, finalizzato all'incremento dell'obiettivo perseguito; se incrementa il comportamento allora il rinforzo è efficace.

In tale contesto sono coinvolti in modo attivo la famiglia e gli operatori assistenti del Comune che proseguono e intensificano la strategia riabilitativa ABA (a casa, in ludoteca o in qualsiasi ambiente protetto fuori dalla scuola).

È stato importante e ancora lo è l'uso di un "diario di bordo" per avere un *feedback* di quanto è successo in precedenza e per avere una veritiera e non burocratica testimonianza degli interventi di tutti. Utile strumento sia per far conoscere a chi era assente i contenuti affrontati, sia per ricollegarsi con quanto precedentemente condotto prima

d'immergersi in nuove attività. Lo strumento scritto a più mani, dove traspaiono entusiasmi, frustrazioni, momenti irripetibili, non è tuttavia sufficiente a capire (interpretare) le vere intenzioni di chi scrive, perciò è necessario incontrarsi una o due volte al mese (genitori, operatori, insegnanti) per fare il punto sullo stato del nostro intervento. In uno scritto, infatti, manca una componente fondamentale: la prosodia, la "musica" che veicola le emozioni di chi parla; sono queste il vero significato, le vere intenzioni dell'interlocutore, molto più delle parole stesse, assieme ai gesti e alle posture che l'accompagnano<sup>1</sup>.

Già abituato alla mia presenza (in compresenza con l'assistente del Comune ho osservato più o meno un mese per capire e imparare), un giorno in cui porto la mia chitarra – così per provare – Matteo subito si butta sullo strumento, inizia ad aprire la custodia e cerca di suonarla; di getto inizio a cantare *Alla fiera dell'Est* accompagnandomi. Gli occhi di Matteo si aprono fissi su di me per tutto il brano, cosa mai successa prima; lo stimolo a cantare con me, e subito impara e canta tutta la canzone (ha una memoria formidabile). La chitarra diventa così anche un rinforzo per perseguire obiettivi comportamentali come «Se saluti la professoressa, suoniamo la chitarra».

Un giorno mentre cantavo la canzone con la chitarra, Matteo inizia a scandire con le mani un motivo ritmico diverso, più veloce e incisivo, ripetendolo più volte; ho capito che voleva facessi quello e ho iniziato a eseguire una successione di tre accordi con quel ritmo. Vedo allora una cosa meravigliosa: Matteo inizia a saltare come un pazzo dalla gioia, danzare, cantare (eravamo in palestra), ridere felice. Era fatta: avevo acquisito la sua fiducia, ero entrato nel suo mondo.

Ho capito che per avvicinare queste persone, per aprire una via alla comunicazione, dobbiamo entrare nel loro mondo, assumere i loro stessi atteggiamenti e una strategia fondamentale è imitarli. Le ecolalie presenti in Matteo come in qualsiasi individuo affetto da autismo, in realtà sono dei modi per comunicare. Imitando Matteo nei suoi *linguaggi idiosincratici* (espressioni bizzarre apparentemente non collegate al contesto dell'interazione) è come se istantaneamente "si accorgesse di me". Il suo sguardo, prima lontano e perso, ora dimostra il suo interesse nei miei confronti, mi guarda e ride felice, i suoi gesti e le frasi stereotipate via via scompaiono e si instaura finalmente quell'interazione emotiva tanto cercata. Da questo gioco di interazione, da questo processo di identificazione (nei miei atteggiamenti ora lui si identifica, come si identifica con i compagni quando eseguono assieme le sue melodie), lo porto a imitare il mio comportamento e dunque al raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati.

Per un educatore è fondamentale soprattutto saper ascoltare, significa apertura all'altro che ci parla, che ci invia un messaggio, essere "predisposti a"; se siamo ciechi, presi dall'esibizione soddisfatta del nostro narcisismo, i significati nascosti in un semplice gesto svaniscono e quella relazione imprescindibile si perde.

All'inizio chiedevo di cantare alternandosi a me. Usavo come segnale un gesto con la mano, consegna che lui ri-

1 Recenti studi hanno evidenziato che comprendiamo le emozioni espresse dalla musica perché la musica *mima* il modo in cui esse sono espresse nel parlato. Cfr. [lescienze.espresso.repubblica.it/articolo/Perché\\_appreziamo\\_la\\_musica/1341274](http://lescienze.espresso.repubblica.it/articolo/Perché_appreziamo_la_musica/1341274).

spettava, ma cantava con una voce rauca, da cartone animato. Ho cercato di spronarlo dicendo: «Matteo, adesso canta con la voce bella!», e forse per la prima volta si è ascoltato e – un passo per volta – ha cominciato a cantare con la sua bella voce.

Visto l'enorme interesse, d'accordo con la famiglia, abbiamo acquistato per Matteo una tastiera (la *pianola*, come erroneamente si usa denominarla): è stata una rivelazione. Abbiamo tutti capito che quella era una sua enorme esigenza: esprimersi attraverso la musica.

Ho iniziato a suonare l'oramai consueta *Alla fiera dell'Est* sulla tastiera, lui mi guardava con uno sguardo intensissimo, non si perdeva un attimo di quello che facevo, e ha iniziato a suonare cercando di imitare i miei movimenti.

Matteo ha messo da subito entrambe le mani sulla tastiera come se avesse da sempre suonato il pianoforte, incredibile come in pochissimo tempo riusciva a risolvere aspetti pianistici di tipo tecnico da solo: non conoscendo il passaggio del pollice, risolveva la difficoltà manuale utilizzando la mano sinistra per i tasti neri (la melodia è in mi minore) passandola sopra la destra come un vero pianista. Quando poi gli ho mostrato il meccanismo del passaggio del pollice, al quale non era arrivato da solo, è stato come ridare la libertà a un cavallo selvaggio: non ci sono stati più ostacoli di alcun tipo; ogni giorno suonava una cosa diversa e io non credevo a quello che vedevo e ascoltavo.

Ho agito dunque sulle sue esigenze e motivazioni, attraverso strategie di *problem-solving* (ad esempio iniziavo a suonare e poi chiedevo il suo aiuto per completare la melodia che a lui piaceva), su quella che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale, cioè: «ciò che il soggetto non è in grado di fare (o di risolvere) da solo – che corrisponde invece al suo livello di sviluppo attuale ma che può riuscire a fare se gli è offerto un aiuto: è il livello “potenziale” in quanto corrisponde a quello che sarà il prossimo livello di sviluppo del soggetto» (Margiotta, 2007-2008, p. 18).

Da qui ho basato il mio lavoro sull'importanza che rivestono le situazioni relazionali, promuovendo strategie comunicative e di cooperazione. Sono partito dal talento, che ho inteso quale *potenziale di sviluppo formativo*: si tratta del tesoro dell'allievo, è il valore del suo “esserci nel mondo”, ciò che il ragazzo possiede e che non può essere ignorato e sottovalutato.

Dopo aver “esternalizzato” attraverso attività mirate il suo grande talento musicale, unica risorsa clinica valida a contrastare la resistenza all'educazione causata dall'handicap, ho ritenuto imprescindibile realizzare, ai fini dell'integrazione, attività musicali con la partecipazione dei compagni di classe in attività per piccoli gruppi a rotazione in modo da coinvolgere tutti, e da svolgersi – in accordo con gli insegnanti curricolari – nei momenti e nelle modalità ritenute da me più opportune. Fondamentale è stato l'uso delle canzoni, da me trascritte per tutta la classe, che Matteo estemporaneamente suonava. Ho inoltre programmato e realizzato una serie di attività musicali con un piccolo gruppo di compagni per incrementare i tempi di attenzione e concentrazione e migliorare lo scambio interpersonale con

i coetanei e gli adulti, cosa che è avvenuta. Questi gli obiettivi che sottostavano alle attività:

- distinguere tra rumore/ suono e silenzio;
- riconoscere il punto di provenienza di un suono;
- associare i suoni a oggetti che li producono;
- imitare i suoni dell'esperienza quotidiana;
- riconoscere la voce dei compagni e i rumori degli oggetti della classe a occhi bendati;
- orientarsi a occhi bendati in base a suoni e rumori;
- distinguere tra rumore/ suono forte e rumore/ suono debole;
- riprodurre ritmi ascoltati (con strumenti a percussione, trascrizione iconica e poi simbolica dei ritmi eseguiti).

Siamo entrati nel suo mondo grazie alla musica e Matteo si è così aperto al nostro, scoprendo e facendoci scoprire la gioia di questa comunicazione emotiva.

Matteo ha evidenziato di possedere l'orecchio assoluto<sup>2</sup>; sappiamo che questa è una condizione che chiunque può acquisire con maggiore facilità dai tre ai cinque anni e solo se si determinano certe condizioni, come vivere in un ambiente musicale che consenta il contatto con strumenti musicali sui quali giocare. Secondo Sacks l'orecchio assoluto è «una capacità isolata, con una scarsa connessione intrinseca alla musicalità» (2008, p. 154). Per chi lo possiede, ogni frequenza periodica può essere simile a un colore o sapore (sinestesia), con una sua specifica qualità diversa da un'altra frequenza.

Tale condizione è assimilabile allo stadio preoperazionale del bambino di Piaget (2-6 anni), in cui il bambino non ha ancora acquisito le operazioni mentali reversibili, e che è caratterizzato da egocentrismo e rigidità di pensiero. In questo stadio il pensiero è statico, congelato e capace di cogliere solo una certa caratteristica considerata saliente per un oggetto trascurando le altre (centrazione). Centrazione ed egocentrismo sono simili perché non consentono una visione generale, determinando una visione distorta del mondo. Il bambino si *focalizza sugli stati* trascurando le trasformazioni, considera solo il “prima” e il “dopo”, vi è assenza di reversibilità (una caratteristica dell'autismo è proprio la rappresentazione della realtà frammentata e caratterizzata da un susseguirsi di centrazioni dell'attenzione su aspetti marginali che per qualche motivo hanno attratto l'attenzione).

Come spiegare che a tredici anni Matteo, che non ha avuto contatti con strumenti musicali, avesse l'orecchio assoluto? Credo che le sue facoltà cognitive si siano adattate alla realtà in modo diverso a causa della sua disabilità/diversità. Infatti la sua età psicologica è quella di un bambino attorno ai sei anni, sostenuta però da una memoria prodigiosa.

<sup>2</sup> L'orecchio assoluto è la rara capacità di identificare un'altezza in assenza di qualsiasi altro riferimento sonoro. I dati raccolti da E. Alexandra Athos e colleghi del Centro studi sull'orecchio assoluto dell'Università della California a San Francisco, indicano che a governare questa rara capacità potrebbe essere un unico gene. Cfr. [www.cell.com/AJHG/abstract/S0002-9297\(09\)00246-8](http://www.cell.com/AJHG/abstract/S0002-9297(09)00246-8)



Questo aspetto è particolarmente evidente in Matteo che ha infatti un vastissimo repertorio di sigle di cartoni o di giochi al computer, che sono eseguite sempre nella tonalità originale. Quando ne ho trascritte alcune in tonalità adatte al flauto per i compagni, Matteo si rifiutava di eseguirle dicendo: «No, non così, ... COSÌ!», tornando a suonarle nella tonalità originale; le altre, per lui erano sbagliate!

Ho dovuto faticare non poco per fargli eseguire le sue canzoni trasportate per i flauti, assieme ai compagni e a me, cosa che lo coinvolgeva comunque. Ma appena finita l'esecuzione, in modo impetuoso, si buttava sulla tastiera e eseguiva di nuovo tutta la canzone nella tonalità originale, come a voler "rimettere le cose a posto", e con lo sguardo a dire: «Ma non sentite? Questo è giusto!».

Questa rigidità di pensiero forse è dovuta al suo orecchio assoluto. «Trasporre un brano di musica da una tonalità all'altra, per chi ha l'orecchio assoluto, non è diverso dal dipingere un quadro con tutti i colori sbagliati». È come vedere una banana viola (Sacks 2008, p. 150).

In tutte le esecuzioni un interprete attua «piccole e grandi variazioni in tempo, dinamica, timbro e altezza che formano la microstruttura di un'esecuzione e la differenziano da ogni altra *performance* della stessa musica» (Palmer - Drake, in Freschi 2002, p. 18); è la componente espressiva. Mi sono accorto che Matteo eseguiva le sue musiche (per la maggior parte si tratta di brevi frasi, di *riff*, ma suonava e

cantava anche intere canzoni congratulandosi con se stesso alla fine di ogni *performance*) sempre con la stessa modalità esecutiva, non modificando mai nessun parametro, come farebbe un computer che esegue musica tecnicamente perfetta, ripetendole ininterrottamente durante la stessa esecuzione (a volte si focalizza solo su un brano, talvolta su una serie di musiche); anche a distanza di tempo ritornava a eseguire i suoi vecchi brani sempre ed esattamente allo stesso modo: sono le sue *ecolalie musicali*, e si tratta pertanto di esecuzioni "inespressive", all'apparenza senza intenzionalità comunicativa, sebbene io creda che sia ancora un suo modo di volerci dire qualcosa. Ho successivamente realizzato che senza un mio intervento questa si poteva rivelare una diversa modalità di isolamento, e ho deciso di coinvolgere i ragazzi a suonare assieme a lui le sue musiche, invitando Matteo a suonare le nostre.

Matteo non suona una musica che non gli evochi un suo cartone o gioco; mentre suona mette in scena quello che vede nella mente, contemporaneamente grida, canta, si muove, fa delle smorfie, scrive la sua storia su un foglio o alla lavagna e la mette in scena in questo modo (è incredibile come può imitare con la voce qualsiasi suono, timbro, rumore e contemporaneamente suonare). Spesso mi chiede di suonare assieme a lui delle parti o con la chitarra o con la tastiera o con le percussioni: «Fai così...» ... uno, due, tre, e si inizia.

Dal punto di vista semantico per lui la musica ha un signi-

# Insieme è meglio iscriviti alla 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

I soci SIEM hanno diritto a sconti del 15% su pubblicazioni EDT (acquistate presso l'editore) e del 30% sull'abbonamento al "Giornale della Musica" per un costo finale di € 20 anziché di € 29.

Per informazioni sulle quote e sulle modalità di pagamento consulta [www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)

ficato preciso, non ambiguo, quel motivo è quel cartone o quel gioco. Questo aspetto è evidente quando gli insegno dei brani da suonare con i compagni: alla fine li esegue assieme a tutti, ma non lo coinvolgono tanto sul piano emotivo quanto le sue musiche. Riceve tuttavia una grande gratificazione, poiché tutti sono felici di suonare con lui, e alla fine di una esecuzione viene festeggiato. E questo a lui piace molto: si sente protagonista.

Questa interazione lo ha portato ad acquisire una sempre maggiore sicurezza di sé nei rapporti interpersonali, sia con i compagni di classe che con gli insegnanti e con il personale della scuola.

Sono quasi tre anni che lavoro con Matteo ed è molto migliorato in tutti gli aspetti: sa autocontrollarsi di più, i suoi tempi di risposta sono più veloci, ha acquisito una maggiore padronanza verbale – anche se rimane una delle aree maggiormente compromesse – e sa rispettare le regole sociali. Ora Matteo frequenta la scuola di musica, studia pianoforte e quando fa lezione suona sia i brani che gli vengono richiesti, sia quelli che lui predilige; il suo maestro di pianoforte è stato informato da me e dalla famiglia sulle strategie da adottare per poter interagire con lui.

Costantemente ricordo al suo maestro e ai genitori l'importanza di fare musica d'insieme anche a scuola di musica, come facciamo nella nostra. In questo modo Matteo si ritrova in una strategia a lui familiare: «le lezioni collettive sono un potente rinforzo della motivazione a continuare lo studio e ad approfondire i problemi» (Freschi 2002, p. 8).

Nella scuola, ai fini dell'integrazione degli alunni diversamente abili, ho realizzato due progetti musicali: uno finalizzato alla costruzione di strumenti musicali idiofoni con l'utilizzo di materiali di recupero e l'altro alla formazione di un'orchestra di classe con chitarre, flauti e tastiere; i due progetti si sono poi integrati nell'esecuzione finale di un saggio da me diretto, con gli strumenti realizzati che accompagnavano sia l'esecuzione dei brani studiati dai ragazzi nelle lezioni curricolari, sia le musiche di Matteo, che partecipava in veste di esecutore sia nel *tutti* che come solista.

I successi migliori nel processo di integrazione si ottengono con attività didattiche che prevedono il coinvolgimento degli allievi in progetti collaborativi centrati sull'operatività concreta: «La funzione principale di ogni attività culturale, collettiva è di produrre "opere", che abbiano un'esistenza loro propria [...] i vantaggi di "esternalizzare" questi prodotti comuni, le opere collettive, producono e sostengono la solidarietà di gruppo, contribuiscono a creare una co-

munità, [...] promuovono il senso della divisione del lavoro» (Bruner 1997, p. 36).

C'è un ultimo aspetto da rilevare nello sviluppo cognitivo di Matteo: adesso non si limita più a eseguire le sue musiche tali e quali, ma sono sempre più evidenti dei cambiamenti nelle armonie dei suoi brani, delle micro-variazioni nelle melodie. Lo colgo a volte intento a un lavoro di esplorazione sonora dove prova piacere nella ricerca di diverse soluzioni armoniche o melodiche; ad esempio, mentre prima rispettava la successione I-V-V-I, adesso gli piace eseguire contemporaneamente la sottodominante e la dominante, e poi risolvere sulla tonica. È un enorme progresso, sta passando da una fase di pensiero concreto e rigido a un pensiero più astratto, personale e creativo<sup>3</sup>.

Nonostante gli enormi progressi, Matteo è un ragazzino diversamente abile con tutte le problematiche annesse. Numerose ricerche hanno dimostrato che qualunque sia il trattamento ricevuto, solo una piccola parte di bambini autistici (intorno al 5%) superano nel corso della vita la loro disabilità; in sostanza l'autismo dura quasi sempre tutta la vita. È necessario interrogarsi sulle prospettive esistenziali di queste singole persone, sui contesti più adatti per consentire loro di sviluppare le loro capacità e di esprimere la loro speciale umanità.

I brevi appunti di questa mia esperienza dimostrano quanto sia importante per queste persone vivere in ambienti stimolanti; inoltre evidenziano che l'apprendimento in situazione di interazione sociale e in un giusto equilibrio tra capacità cognitive e efficace gestione delle emozioni, trasforma le strutture cognitive di coloro che vi partecipano (dimostrazione delle enormi potenzialità di riadattamento del cervello umano), e che se queste persone sono efficacemente stimolate fanno degli enormi progressi.

Matteo continuerà a fare grandi passi in avanti e saprà stupirci come lo ha fatto sempre; continuerà a insegnarci tantissime cose. La musica sarà per lui sempre onnipotente e grande veicolo di comunicazioni, di relazioni ed empatia.

#### Bibliografia

- JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.  
 MARCO IACOBONI, *I neuroni specchio*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.  
*Insegnare uno strumento*, a cura di Anna Maria Freschi, EdT, Torino 2002.  
 FRANCO LAROCCA, *Nei frammenti l'intero*, FrancoAngeli, Milano 1999.  
 UMBERTO MARGIOTTA, *Neuroscienze e scelte formative*, dispense per gli studenti, Ssis "Ca' Foscari", a.a. 2007-2008.  
 ELITA MAULE – MASSIMILIANO VIEL, *La fabbrica dei suoni*, Carocci, Roma 2008.  
 OLIVER SACKS, *Musicofilia*, Adelphi, Milano 2008.

3 Un ultimo aneddoto: se provo a suonare la sua tastiera, o faccio qualcosa che non gradisce, esegue sempre lo stesso accordo dissonante  $Mib_3$ ,  $Si_3$  e  $Do_4$ . Sospettando ci fosse un'intenzione comunicativa ho chiesto: «Matteo, ma questo... è un "pernacchione"?» e lui ridendo e risuonando l'accordo-pernacchione: «Sì!». Come conquista del pensiero simbolico non è male!

## Rumori di guerra

Ho sempre amato *Guernica* di Picasso, fin dagli anni della scuola, anche per il suo significato e per l'impegno politico e sociale che rappresenta. Ne ho seguito le vicende: quando, nel 1981 in seguito alla morte di Franco, fu trasportato da New York a Madrid in ottemperanza alla volontà di Picasso che voleva che il dipinto tornasse in Spagna solo quando le libertà democratiche fossero state ristabilite; quando, nel 1992, fu definitivamente collocato nel Museo Reina Sofia; quando l'arazzo che lo raffigura, presente nella sala delle riunioni del Consiglio di sicurezza dell'Onu, fu coperto per volere di Colin Powell per non "turbare" lo svolgimento dell'incontro in cui si discuteva sulla guerra in Iraq. È stata per me una grandissima emozione vederlo dal vivo e constatare come, per quanto conoscessi bene l'immagine, l'opera reale fosse diversa e quante emozioni potesse trasmettere con i suoi colori (assai diversi da quelli delle riproduzioni), le sue dimensioni, la sua "materia".

Ora lo incontro sempre più spesso sui libri di testo o nei colloqui d'esame della scuola secondaria di primo grado, anche se non sempre con l'attenzione e la profondità che meriterebbe.

Proprio per questo sono rimasta particolarmente colpita nel vedere *Gli effetti del diluvio incandescente* che Chiara Frugoni e Alessandro Barbero riportano nel testo *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini* (Laterza 1999). L'immagine - tratta dal manoscritto del *Commento all'Apocalisse* della metà dell'XI secolo - rappresenta gli effetti del suono della tromba del secondo angelo (Apocalisse 8, 8) e mostra in modo inequivocabile le influenze che ha avuto su Picasso. Alcuni personaggi - come l'uomo calvo in primo piano con la bocca aperta in un urlo - li ritroviamo molto riconoscibili in *Guernica*, altri - come la madre col bambino o il cavallo - sono presenti trasformati. Sembra quasi che il pittore abbia voluto mostrarci come una

tragedia si possa ripresentare nel corso della storia, simile, eppure profondamente diversa. D'altra parte *Guernica* descrive i bombardamenti compiuti nel 1937 dall'aviazione tedesca sul villaggio basco, ma in molti hanno evidenziato come il pittore abbia volutamente evitato tutti gli elementi che potessero legare la vicenda alla Spagna e all'attualità, sottolineando invece quelli "universali". Il suo è un dipinto sulla barbarie della guerra, in tutte le epoche e in ogni luogo. Ben ci sta quindi, tra le tante influenze spesso sottolineate, questo legame con l'antico testamento e con l'Apocalisse.

La differenza che però mi colpisce di più tra le due immagini è quella relativa all'impatto sonoro.

Nel caso della miniatura siamo di fronte al silenzio che segue alla morte. La drammaticità degli eventi che si sono svolti è deducibile dalle posizioni, dall'atteggiamento delle bocche, dagli sguardi vuoti, ma regna l'immobilità e il silenzio. Gli unici elementi vivi sono il corvo che becca gli occhi dei cadaveri e la colomba che, insieme ai colori vivaci e un po' surreali, ci lascia forse uno spiraglio di speranza.

Nel caso di *Guernica*, invece, sembra quasi di sentire il rumore, le grida, il frastuono del bombardamento in corso. C'è tutta la disperazione e il dolore di un fatto che si sta svolgendo. I colori freddi (il nero, le varie tonalità di grigio tendente all'azzurro, il bianco) vengono percepiti quasi come assenza di colore, come assenza di speranza.

Quando chiediamo ai ragazzi e alle ragazze di commentare *Guernica*, perché non mostrare loro anche quest'altra immagine facendoli riflettere sulla diversità del paesaggio sonoro che le sottende?

E se volessimo costruire una colonna sonora per le due situazioni (e perché non farlo?), quali musiche sceglieremmo?



# Il gruppo invisibile



**U**n'esperienza di musica in ospedale ci viene offerta dal lavoro di una psicologa diplomata in Didattica della musica, lavoro condotto durante l'attività di tirocinio nei reparti di oncologia ed ematologia in un ospedale pediatrico di Firenze. La musica qui diviene strumento per la comunicazione e l'elaborazione della malattia.

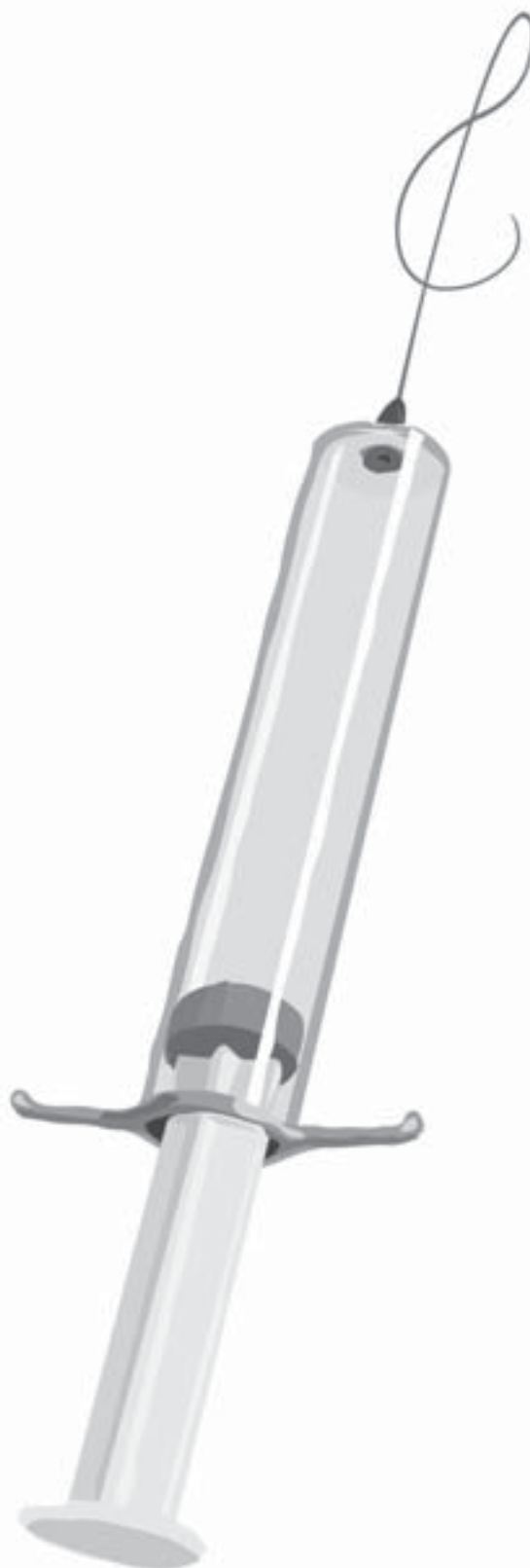
## Introduzione

Ho conosciuto la realtà della scuola in ospedale circa un anno fa, grazie alla mia attività di tirocinio come psicologa all'interno del reparto di oncoematologia dell'ospedale pediatrico "Anna Meyer" di Firenze. Durante la mia esperienza ho appreso quanto possa essere difficile, per i ragazzi, esprimere la sofferenza, l'ansia e la paura in modo diretto. La conseguenza di tutto ciò è che, spesso, essi si sentono soli, isolati dal mondo "normale" e incapaci di affrontare questo difficile momento legato alla malattia.

Questo progetto musicale è stato pensato e costruito su misura proprio per i giovani pazienti che frequentano la scuola in ospedale. Naturalmente si tratta di ragazzi lungodegenti, a cui sono state diagnosticate, nella maggioranza dei casi, delle malattie importanti come leucemie e tumori.

Avevo bisogno di un'idea per coinvolgerli e per aiutarli a raccontarsi, poiché spesso essi hanno difficoltà a esprimere verbalmente i propri stati d'animo, vissuti come troppo dolorosi o negativi; inoltre mi premeva che loro potessero percepire una sorta di "continuità" con il mondo esterno all'ospedale e con la realtà quotidiana, prima che la malattia stravolgesse tutto.

Proporre ai ragazzi di realizzare un videoclip mi è sembrata l'idea vincente: si tratta infatti di una forma di comunicazione che costituisce una finestra aperta sul mondo. Per sua natura va mostrato ad altri, permettendo così non solo l'elaborazione dei vissuti a livello personale, ma anche la condivisione del proprio dolore. Inoltre il video utilizza prevalentemente due linguaggi, quello visivo e quello musicale, che sembrano essere forme di comunicazione particolarmente appropriate per esternare i vissuti in modo in-



diretto e simbolico, a differenza del linguaggio verbale, più diretto e intrusivo.

### Le sfide della didattica in ospedale

Quali caratteristiche può avere la didattica in ospedale, considerate le difficoltà insite in questo ambiente, come ad esempio la discontinuità degli interventi educativi (legata alle condizioni di salute dei ragazzi); l'impossibilità di proporre dei lavori di gruppo (le lezioni sono per lo più individuali); la scarsa motivazione dei ragazzi (legata alle ansie e alle angosce della malattia)?

Un'ipotesi di lavoro viene dalla didattica per progetti, che sembra funzionale nelle situazioni complesse, come quella della scuola in ospedale.

La programmazione per progetti non parte mai da un obiettivo definito, ma da un problema complesso e motivante, di carattere affettivo; attorno a questo nucleo, detto *contenuto motivante*, si costruiscono tutta una serie di obiettivi e attività. Questo tipo di programmazione si dipana in un lungo periodo, perché, a partire dal contenuto, si costituiscono tutta una serie di esperienze, solo parzialmente preventivabili all'inizio del percorso. Inoltre, proponendo apprendimenti complessi, attiva diverse abilità e conoscenze che arrivano a maturazione solo al termine del percorso.

Per tutte queste sue caratteristiche, la didattica per progetti favorisce una continuità negli apprendimenti in situazioni di relativa discontinuità formativa, come quella della scuola in ospedale. Infatti, grazie alla possibilità di ricondurre tutti i diversi interventi disciplinari e educativo-didattici a quell'unica area tematica che è il *focus* del progetto, permette ai ragazzi di mantenere un filo conduttore anche se le lezioni sono distanziate nel tempo.

Inoltre la natura multidisciplinare di questo tipo di programmazione e l'affrontare percorsi di studio ad ampio spettro, che partono da temi e argomenti di forte interesse per gli studenti, permette di agganciarsi meglio alla loro motivazione.

Il nostro progetto è stato ideato seguendo quindi questa tipologia di didattica e nello specifico ha previsto:

- un contenuto motivante: *Mi racconto agli altri*, ossia raccontare la propria esperienza di malattia e raccontarsi, attraverso il videoclip. Questo costituisce il prodotto finale del percorso, ma anche il suo punto di partenza, perché permette di "uscire dall'ospedale" e di comunicare con l'esterno; il video va mostrato agli altri,

quindi è una "cornice fantastica" che permette sia la dimensione espressiva che quella comunicativa;

- diverse attività: espressione di vissuti positivi e negativi; elaborazione dei vissuti attraverso la costruzione di testi letterari, la scelta di immagini e la realizzazione di musiche;
- un prodotto finale: tutte le attività sono state sintetizzate dando vita a un prodotto multimediale, il videoclip, che costituisce sia la motivazione iniziale che il prodotto finale del progetto.

### Il progetto *Il gruppo invisibile*

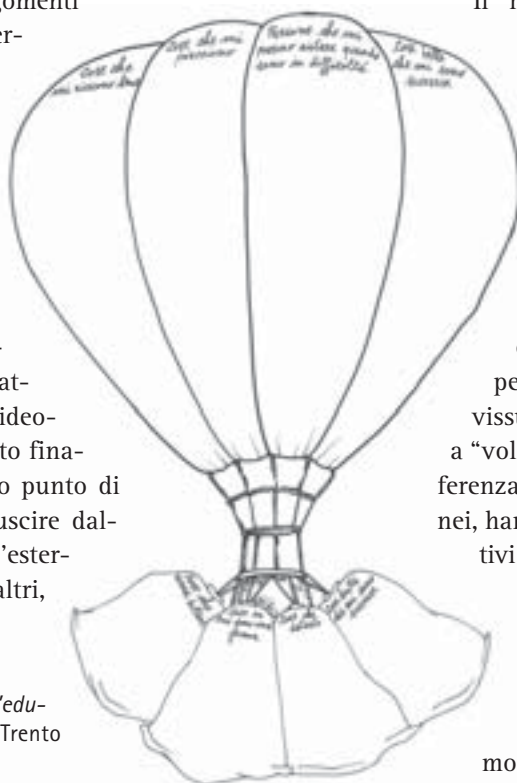
Prima di raccontare nel dettaglio le fasi del progetto, vorrei parlare di un problema che si è presentato subito ai miei occhi e che era trasversale a tutte le attività proposte: l'impossibilità di proporre ai ragazzi un lavoro di gruppo. Purtroppo le particolari condizioni di salute dei ragazzi e le esigenze cliniche del reparto di oncematologia non permettono, se non in casi sporadici, la possibilità di incontro tra i ragazzi e le attività collettive. Pertanto, essi spesso vivono l'esperienza di malattia in totale isolamento, lontano dal gruppo di amici, proprio in un momento della vita in cui il gruppo dei pari è fondamentale per il processo di costruzione dell'identità. Il lavoro di gruppo è infatti un elemento funzionale non solo alla didattica, perché permette la collaborazione e la coproduzione di risposte e soluzioni ai problemi, ma anche allo sviluppo armonico della personalità del ragazzo.

La mia volontà è stata allora quella di creare per loro un gruppo "virtuale", uno spazio simbolico dove potessero condividere i propri vissuti e confrontarsi. Tutte le lezioni per la realizzazione del videoclip, grazie alle possibilità offerte dalle nuove tecnologie, hanno permesso ai ragazzi, nonostante la modalità individuale degli incontri, di condividere questa delicata esperienza e di percepirsi parte di un gruppo, seppure in maniera virtuale: da qui il titolo del progetto *Il gruppo invisibile*.

Il "raccontare e raccontarsi" è iniziato con l'espressione dei vissuti positivi e negativi dei ragazzi, resa possibile dall'utilizzo dell'immagine della mongolfiera, un prezioso espediente per aiutare i ragazzi a esternare le proprie emozioni, che difficilmente sarebbero emerse in una semplice conversazione o attraverso i disegni.

Nella parte superiore dell'immagine originale<sup>1</sup> sono riportati suggerimenti per riempire la propria mongolfiera con i vissuti positivi, che aiutano la mongolfiera a "volare in alto". I ragazzi che vivono la sofferenza di una malattia, rispetto ai loro coetanei, hanno però tutta una serie di vissuti negativi di cui vorrebbero liberarsi: abbiamo pertanto ritenuto opportuno modificare la mongolfiera, aggiungendo delle "zavorrine", in cui scrivere tutte le cose da buttar via per volare più in alto.

A fianco riportiamo l'immagine della mongolfiera da noi modificata.



1 L'immagine è tratta da MARIO DI PIETRO, *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento 1992.

I vissuti emersi grazie alle mongolfiere sono stati poi elaborati in diversi modi, grazie alle varie attività proposte, frutto della natura multidisciplinare di questo progetto.

L'insegnante di Italiano ha lavorato con i ragazzi sui contenuti emersi, realizzando così due testi letterari, sui quali poi è stato possibile impostare un ulteriore lavoro con la musica e le immagini.

Questa prima elaborazione letteraria dei vissuti ha permesso ai ragazzi di distanziarsi affettivamente dalle "cose brutte" e di essere più consapevoli delle "cose belle", realizzando così uno degli obiettivi che la scuola in ospedale si propone: *l'adattamento creativo*.

L'*adattamento creativo* si caratterizza, innanzitutto, come "contatto", ossia come capacità di stabilire una relazione di vicinanza tra mondo interno e mondo esterno e quindi un contatto con la situazione problematica, ma anche con i propri vissuti, pensieri ed emozioni. Il contatto consente al minore di riconoscere i propri bisogni e di ricercare possibili risposte a questi, attivando e sviluppando strategie di *problem solving*.

Il primo testo racchiude in sé tutta la sofferenza e il dolore di questo difficile momento. È in forma strofica, a rima baciata, con gli ultimi due versi delle diverse strofe quasi uguali fra loro (cambia solo la parola finale), a mo' di ritornello, quasi a rinforzare l'idea di volersi liberare di questi vissuti negativi. Lo riportiamo qui di seguito:

*Cose che detesto e che vorrei buttare!*

Letto, lenzuolo, fisioterapia:  
cose da buttare, amica mia.  
Sono tutte da buttare,  
le detesto le vorrei cancellare!

Medicine, chemioterapia:  
voglia di fuggire, di scappar via!  
Sono tutte da buttare,  
le detesto le vorrei eliminare!

Aghi, pompe, le verdure cotte:  
tutto col mio stomaco fa a botte!  
Sono tutte da buttare,  
le detesto le vorrei annientare!

Finti clown, finta allegria,  
la rabbia in famiglia: tutto via!  
Sono tutte da buttare,  
le detesto le vorrei dimenticare!

Il 2008 è da buttare  
Nel 2009 voglio decollare!

Il secondo testo è in forma di filastrocca e contiene tutte le cose e le attività preferite dai ragazzi, che quindi rappresentano le loro risorse; la filastrocca è infatti uno dei generi che meglio si presta al racconto della spensieratezza e della gioia legate alle cose belle.

*Filastrocca delle cose*

*che mi riescono bene o che a fare è un gran piacere!*

Filastrocca delle cose che mi riescono bene  
o che a fare è un gran piacere.

Suonare la chitarra o anche il pianoforte,  
fare le unghie, se non son troppo corte.

Leggere o disegnare mi piacciono assai,  
anche se di giocare non smetterei mai.

Fare i compiti è un mio preciso dovere,  
ma la matematica è sempre un gran piacere.

Scarpe, trousse e pupazzi di ogni dimensione  
sono un'altra mia grande passione.

Anche lo shopping e fare massaggi  
racchiudono in sé grandi vantaggi.

Ballare, cantare e il mondo di Patty:  
sempre meglio che lavar piatti!

Che altro infine potrei dichiarare:  
al computer e alla Ps2 mi piace giocare.

In tutto ciò dimostro un gran talento:  
termina qui il mio preferito elenco

delle cose che mi riescono bene  
o che a fare è un gran piacere.

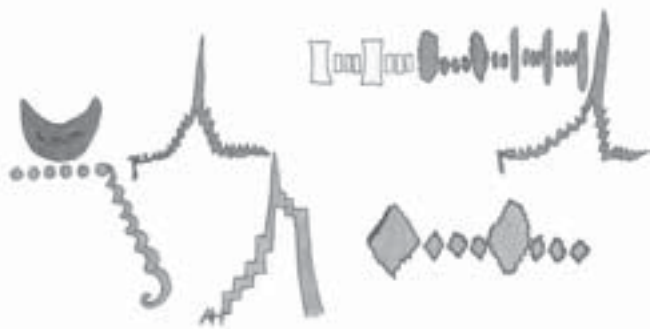
Un'ulteriore elaborazione dei vissuti è stata realizzata anche grazie alla produzione di immagini (per lo più fotografie) a partire dal testo, che ha permesso il *distanziamento emotivo* da alcuni contenuti traumatici. Ad esempio i ragazzi detestano le pompe della chemioterapia, gli aghi, il cibo dell'ospedale. Sicuramente dover realizzare delle immagini di questi oggetti da inserire in un video consente di rivederli sotto un'altra luce, magari esorcizzando la paura, l'ansia e la rabbia a essi legate. Quest'attività avrebbe richiesto la collaborazione di un insegnante di Arte, se questo fosse stato presente (in ospedale mancano insegnanti di Musica e di Arte!); quindi ho dovuto occuparmene personalmente.

Affrontiamo ora nello specifico le attività musicali proposte nel progetto *Il gruppo invisibile*. Esse hanno riguardato:

- l'invenzione di una partitura analogica, da inserire come copertina del videoclip;
- l'elaborazione di un *Rap sulle cose che detesto e che vorrei buttare*, a partire dal testo realizzato dai ragazzi con la professoressa di Italiano;
- l'improvvisazione musicale ispirata dal testo della *Filastrocca delle cose che mi riescono bene o che a fare è un gran piacere* e il lavoro sui tratti prosodici del testo.

Nell'elaborazione della partitura analogica sono entrati in gioco vari fattori:

- l'uso creativo della voce e/o degli strumenti a percussione (maracas, legnetti ecc.) attraverso attività di esplorazione e di invenzione;
- l'ascolto attivo e critico dei prodotti;
- l'acquisizione della consapevolezza dei rapporti di analogia fra i suoni e i segni, necessaria per realizzare una partitura che utilizzasse una scrittura non convenzionale;
- la creazione di un prodotto sonoro finale efficace, tale da costituire la copertina del videoclip.



Partitura analogica realizzata dai ragazzi, che comprende suoni vocali (mmm, prrr, ah) e suoni strumentali (i sei pallini rossi sulla sinistra, ad esempio, sono sei pulsazioni sonore realizzate con il triangolo; il segmento ondulato discendente, subito dopo i pallini, rappresenta una scaletta discendente realizzata con il flauto dolce; l'ultima sezione, costituita dai rettangoli e dai rombi, è una sequenza ritmica realizzata con maracas, legnetti e tamburo).

Questa partitura è stata realizzata dai ragazzi seguendo la tecnica del "gruppo invisibile", molto usata in arteterapia, per creare una condivisione di vissuti anche se la modalità dell'incontro è individuale. Ciascun membro del gruppo invisibile aggiunge il suo contributo a un disegno, che poi sarà portato dall'arteterapeuta nelle varie stanze dell'ospedale, per essere arricchito dalle produzioni grafiche degli altri membri del gruppo, così da trasformarsi in disegno collettivo. Alla fine il prodotto creato verrà fotocopiato e restituito a tutti i membri del gruppo, realizzando così uno spazio simbolico di comunicazione.

Nel realizzare la partitura analogica, ho seguito esattamente la stessa procedura: ciascun ragazzo ha esplorato da solo i suoni, ha scelto la propria idea sonora e poi l'ha disegnata su un foglio A3, con la consapevolezza che altri ragazzi avrebbero fatto lo stesso e che solo alla fine del lavoro di tutti la partitura poteva considerarsi finita. Inoltre, a ogni ragazzo, è stato chiesto dove preferiva collocare il suo prodotto sonoro, tenendo conto dei lavori degli altri. In ogni incontro, ciascun ragazzo non solo vedeva via via le aggiunte apportate dai compagni sul foglio A3, ma poteva sentire anche la loro realizzazione sonora al computer, grazie alla registrazione effettuata con *Nero Wave Editor*. Infine, l'utilizzo del programma *Koblo Studio* mi ha permesso di lavorare con i ragazzi al montaggio dei prodotti sonori registrati: esso infatti permette di assemblare fino a otto diverse tracce audio contemporaneamente.

Grazie a questi programmi siamo riusciti ad avere dei prodotti finali di gruppo a partire dai singoli prodotti audio: ad esempio abbiamo montato insieme le diverse voci dei ragazzi, registrate singolarmente, e i ritmi realizzati da altri ragazzi. Con la tecnologia è stato possibile fare con la musica quello che l'arteterapeuta fa con i disegni: nel caso di immagini è più semplice, perché basta che ciascuno aggiunga un particolare al disegno per ottenere un prodotto collettivo. Nel caso di prodotti musicali, che non sono fissi come le immagini ma si sviluppano nel tempo, solo grazie all'uso del computer è stato possibile ottenere questi risultati.

Nella creazione ed esecuzione del brano rap i ragazzi hanno eseguito semplici sequenze ritmiche, hanno creato ostinati ritmici da sovrapporre per arricchire la base ritmica del rap, hanno declamato il testo sincronizzandosi e mantenendo la pulsazione. Inoltre hanno voluto inserire, come segnale sonoro d'inizio e fine del brano, il suono della pompa di chemioterapia, che naturalmente essi detestano. Sicuramente ciò costituisce un chiaro esempio di manipolazione di un materiale sonoro, che rimanda a un vissuto negativo, come strategia di elaborazione, di distanziamento affettivo (come abbiamo già visto, anche l'elaborazione dei testi e la produzione di immagini andavano in questa direzione).

La realizzazione musicale della filastrocca ha previsto diverse attività:

- la riflessione sui significati, ossia sulle analogie tra i significati del testo e i tratti musicali, propedeutica sia



**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

- al lavoro sulla lettura espressiva del testo, che all'improvvisazione al pianoforte;
- il lavoro sugli aspetti prosodici del testo (curve intonative, intonazione, respiri ecc.) in riferimento ai significati della filastrocca;
- l'improvvisazione al pianoforte a quattro mani, su scala pentatonica di *Fa*;
- il montaggio della musica e delle immagini per l'elaborazione del video.

### Conclusioni

Vorrei riportare una frase di Ippocrate, in cui io credo molto: «Guarire è una questione di tempo, ma, talvolta, è anche una questione di opportunità».

Ho vissuto per più di un anno a stretto contatto con bambini e preadolescenti che si erano ammalati di leucemie e tumori e ho toccato con mano la nostra vulnerabilità di fronte a una malattia potenzialmente mortale. Dopo un primo momento di sconforto, in cui mi sono sentita inutile e impotente, ho capito che questi ragazzi meritavano delle *opportunità per guarire*, e credo fermamente che queste non siano costituite solo dalle terapie mediche, ma anche da tutto ciò che può aiutarli a reagire e ad affrontare questo difficilissimo momento.

Ho visto con i miei occhi quanto l'arrendersi alla malattia, il lasciarsi andare a un vissuto passivizzante, che porta a un'inevitabile chiusura in se stessi, possa influire negativamente anche sulla buona riuscita delle cure.

E, come abbiamo visto, anche a guarigione avvenuta, l'esperienza di malattia può causare notevoli ripercussioni sullo sviluppo della personalità del ragazzo, in senso affettivo, cognitivo e relazionale.

Il mio progetto ha voluto essere proprio questo: un'*opportunità* per permettere ai ragazzi di affrontare meglio questo delicato momento della loro vita, parlando di sé, presentandosi, raccontando della malattia, elaborando la so-

fferenza e comunicandola al mondo esterno, per concentrarsi sulla parte più positiva di sé, più sana, per ritrovare un po' di speranza. Sicuramente questo progetto è perfetto e necessiterebbe di tempi più lunghi per coinvolgere fino in fondo e senza fretta tutti i ragazzi.

Mi auguro comunque che sia servito loro per trarre un po' di forza dall'aver condiviso qualcosa della loro difficile esperienza non solo con me, ma con tutti quelli che vivranno, attraverso il video, il loro mondo<sup>2</sup>.

### Bibliografia

- ELVEZIA BENINI, *Bambini in pigiama, il vissuto d'ospedalizzazione*, Magi, Roma 2004.
- NATASCIA BOBBO, *Bambini in ospedale: riflessioni pedagogiche e prospettive educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.
- KENNET E. BRUSCIA, *Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, ISMEZ, Roma 2001.
- MICHELE CAPURSO, *Gioco e studio in ospedale*, Erickson, Trento 2001.
- MICHELE CAPURSO – MARIA ANTONIETTA TRAPPA, *La casa delle punture: la paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*, Magi, Roma 2005.
- MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985.
- FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.
- MARIO DI PIETRO, *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento 1992.
- PAUL FRAISSE, *Psicologia del ritmo*, Armando, Roma 1979.
- ANGELA GUARINO, *Psiconcologia dell'età evolutiva*, Erickson, Trento 2006.
- ELISA MAIORCA, *La pedagogia in corsia*, Bonanno Editore, Roma 2007.
- Musica per gioco*, a cura di Franca Mazzoli, EdT, Torino 1997.
- MASSIMO PAPINI – DEBORA TRINGALI, *Il pupazzo di garza*, University Press, Firenze 2004.
- JOHN PAYNTER, *Creare un inizio*, in "Musica Domani", n. 122, marzo 2002.
- JOHN PAYNTER, *Una fortunata successione di avvenimenti*, in "Musica Domani", n. 129, dicembre 2003.
- GIOVANNA PERRICONE – CONCETTA POLIZZI, *Bambini e famiglie in ospedale: interventi e strategie psicoeducative per lo sviluppo dei fattori di protezione*, Franco Angeli, Milano 2008.
- GIOVANNA PERRICONE – CONCETTA POLIZZI, *Il processo educativo nell'ospedalizzazione pediatrica*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- CHIARA SALVADORI – SARA SALVADORI, *Musica e salute: l'azione del musicista nei contesti di cura*, EdT, Torino 2006.

2 Il video è disponibile nel sito [www.musicadomani.it](http://www.musicadomani.it).



L'abbonamento all'edizione su carta costa 45 euro (sostenitore da 70 euro) e dà diritto a quattro numeri della rivista e a e-mail, la lettera mensile di école.

L'abbonamento telematico costa 20 euro e prevede l'invio via mail nel formato pdf di quattro numeri della rivista e di un anno di e-mail.

Conto corrente postale n. 25362252 intestato a Associazione idee per l'educazione, via Anzani 9, 22100 Como o inviando allo stesso indirizzo un assegno non trasferibile.

Redazione: [coecole@tin.it](mailto:coecole@tin.it), [www.ecolonet.it](http://www.ecolonet.it)  
 Abbonamenti: [infoecole@tin.it](mailto:infoecole@tin.it)  
 Attivazione immediata: tel. 031.268425



## L'orecchio acerbo

Un coro di voci bianche dell'Istituto Comprensivo di Vedelago (TV) si è classificato secondo al Concorso Nazionale "Racconta Gianni 2010" nella categoria mista "opere video e produzioni multimediali". Riportiamo la storia di questo particolare percorso didattico, così come viene raccontata collettivamente dal direttore e dai bambini che ne fanno parte.

«Siamo una cinquantina di bambini della scuola primaria di Vedelago, un piccolo comune in provincia di Treviso. Insieme diamo vita al Coro "Le cinque note", nato dalla passione per la musica della nostra insegnante, Chiara Cattapan, e dalla gioia di cantare e fare nuove esperienze all'interno della scuola. Qualche mese fa dalla lettura di alcune filastrocche di Gianni Rodari è nata l'idea di creare una canzone tutta nostra che potesse in qualche modo rappresentarci. Appena letto il testo de *Il signore maturo dall'orecchio acerbo* abbiamo capito che quella breve e semplice filastrocca poteva diventare la nostra canzone. Ci è sembrato bello ricordare agli "orecchi maturi" che il segreto della felicità sta nelle piccole cose, nel saperle ancora vedere e sentire con gli occhi e gli orecchi dei bambini.

La prima operazione è stata una piccola rivisitazione del testo, veramente molto piccola, perché più lo leggevamo, più capivamo che ogni parola che aveva scelto Gianni era quella giusta. Dopo aver rielaborato insieme il testo è sorto il grande problema della musica: non si pretenderà forse che ci scriviamo anche la musica, vero?

No, per quello ci ha pensato la maestra: dopo alcune mail e telefonate è arrivata fresca fresca da Roma una musica, composta da un amico compositore di nome Tullio Visioli, che appena sentita la richiesta si è messo all'opera. La versione musicale nel corso dei mesi si è andata un po' modificando, come quando si modella una statua di gesso: "stringiamo" qua, "allarghiamo" di là...

Con pazienza e costanza abbiamo imparato la canzone, soprattutto abbiamo cercato di capire "come" si doveva cantare, come fare per esprimere la sorpresa, la curiosità, la gioia. La maestra poi ha voluto farci fare l'esperienza della registrazione: che emozione cantare con tutti quei microfoni, sapendo che anche un solo sussulto si sarebbe sentito! Per fortuna avevamo Walter, il papà di Martina, che registrava e sic-

come lo fa di lavoro, ha una pazienza infinita... L'ultimo lavoro è stato quello di creare un video da inserire sulla registrazione della canzone che accompagnasse a braccetto la storia sonora. Da dove partiamo? Ma certo, ci vuole un treno! Più facile da dire che da fare! Abbiamo tormentato per venti giorni le Ferrovie dello Stato.

Ma la perseveranza è una dote che ripaga: alla fine il treno ce l'hanno dato, per un'ora soltanto, ma un treno tutto per noi! Alle otto di mattina eravamo già tutti pronti. Italo, il papà di Fer-

nanda, ha girato le scene. Sembrava un regista vero, come quelli che si vedono alla tv. Alla fine ce l'abbiamo fatta: è stata una grande fatica e confessiamo di aver avuto gli occhi lucidi quando in biblioteca della nostra scuola, tra la penombra e un silenzio quasi irreale, abbiamo visto per la prima volta la clip completa.»

Il video si può vedere all'indirizzo [www.youtube.com/watch?v=mpMi-sYsnRI](http://www.youtube.com/watch?v=mpMi-sYsnRI) Per contatti: Chiara Cattapan, tel. 333 4230011, [primariavedelago@icvedelago.it](mailto:primariavedelago@icvedelago.it) Coro "Le cinque note"



## Le pratiche dell'invenzione

*Musica: educazione senza invenzione?*

È il titolo del Primo colloquio di "musicheria.net", un nuovo momento di incontro e di riflessione proposto dalla rivista *on line* del Centro Studi Maurizio Di Benedetto di Lecco. Intervengono come relatori: Maurizio Disoteco, Maurizio Vitali, Giovanni Cospito, Sylviane Sapir, Daniele Vineis, Anna Maria Freschi, Antonio Giacometti, Maurizio Pisati, François Delalande e Maurizio Spaccacozchi. Coordinano i lavori Mario Piatti ed Enrico Strobino. Hanno garantito la propria partecipazione, tra gli altri: Davide Donelli, Franca Ferrari, Manuela Filippa, Antonio Grande, Mariateresa Lietti, Stefano Luca, Luca Marconi, Giorgio Minardi, Cecilia Pizzorno, Antonella Talamonti. I colloqui (il titolo è volutamente ripreso dagli appuntamenti assisani di fine anni '80) intendono intercambiare alcune relazioni-stimolo con ampi momenti di dibattito e confronto tra

tutti i partecipanti. Questo primo appuntamento prende spunto dalla seguente riflessione: «Come mai gli studi teorici e le proposte metodologiche sull'invenzione musicale, sviluppati a livello nazionale e internazionale, non sembrano avere ancora una ricaduta significativa nella prassi educativo-musicale nella scuola italiana come in altri servizi?». Da qui il percorso si snoderà attraverso un'analisi delle pratiche dell'invenzione che saranno osservate da diversi punti di vista (antropologico, sociale, pedagogico e compositivo) e rispetto alle quali verranno offerte alcune prospettive di lavoro. In occasione del colloquio verrà presentato il nuovo libro di François Delalande, *Dalla nota al suono. La seconda rivoluzione tecnologica della musica*, FrancoAngeli, Milano.

Per informazioni e iscrizioni: [info@csmdb.it](mailto:info@csmdb.it).

Maurizio Vitali

## Premio Abbiati VIII edizione

Non è la prima volta che soci SIEM si aggiudicano il Premio Abbiati, quest'anno è toccato a chi scrive, presidente della sezione SIEM di Pisa, docente di Musica alla Scuola Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Giovanni Falcone"- Cascina (PI) e responsabile del progetto "Far Musica Insieme".

L'11 maggio, in occasione del Festival pianistico, si è svolta a Bergamo la premiazione in un clima di reale confronto. Le quattro esperienze giudicate più interessanti fra le numerose giunte da tutta Italia sono state:

- *Moscon d'oro - L'eredità di nonna Elisa* (Direzione didattica Primo Circolo, Pescia) che unisce la ricerca e catalogazione di tradizioni altrimenti perdute (canti, filastrocche) alla conoscenza e pratica musicale di base;

- *L'opera lirica tra i banchi di scuola - Cavalleria Rusticana* (Scuola Seconda-

ria di secondo grado "S. Domenico Savio", Molfetta), riduzione della partitura a misura di ragazzo, ma con un orecchio di riguardo alla tradizione bandistica locale;

- *T Band* (Scuola Secondaria di primo grado "4 Novembre", Torviscosa): un'orchestra di flauti dolci a dimostrazione che questo strumento didattico può essere ancora un buon modo per avvicinare i ragazzi al far musica insieme;

- infine la mia scuola con *La nostra età: sogni e paure di noi ragazzi tra Oriente e Occidente* con questa motivazione: «Tra teatro e musica, e con forti riferimenti di attualità nella scelta dei testi commentati musicalmente, il lavoro sfrutta con libertà le finalità propedeutiche e strumentali per insegnare ai ragazzi il valore educativo e sociale della musica nelle collettività metropolitane di oggi».

In tutte le esperienze è stata premiata la continuità nel tempo.

Infatti il progetto da me coordinato è nato nel 2000 per dare l'opportunità, ancora scarsa in Italia, di sperimentare il linguaggio musicale attraverso lo studio di uno strumento. È cominciato con una richiesta di indirizzo musicale mai concesso e si è attuato con i contributi dei genitori, del fondo di istituto e del Comune di Cascina.

Prevede corsi di due ore settimanali che comprendono Teoria musicale, Strumento (a scelta tra pianoforte, violino, chitarra, clarinetto/sassofono) e Musica d'insieme e si svolgono in orario extracurricolare permettendo una certa libertà di organizzazione. Finita la scuola media, infatti, i ragazzi possono continuare la frequenza così da non essere costretti a lasciare i propri insegnanti e il progetto può quindi contare su un'orchestra che attualmente va dalla prima media alla terza superiore. Alle attività possono partecipare anche bambini della scuola primaria e ragazzi con disagio e portatori di handicap che hanno trovato nella musica possibilità di esprimersi e gratificazione. Nelle lezioni a piccoli gruppi omogenei infatti ognuno può trovare la sua dimensione: un modo piacevole e intelligente di impiegare il tempo libero e una possibilità di dar voce alle proprie emozioni o di progettare un futuro come musicista.

Lo spettacolo premiato è multimediale (letture e proiezione di video accompagnati dall'orchestra del Progetto) ed è centrato sul confronto tra l'adolescenza dei nostri ragazzi (testimoniata dalle loro produzioni scritte e interpretazioni grafico-pittoriche) e altre adolescenze più sfortunate (bambini lavoratori, bambini soldato, corrieri della droga) a volte lontane, altre più vicine di quanto si possa pensare. Nella seconda parte invece il confronto è fra la funzione importantissima che ha la musica nella vita degli adolescenti occidentali, e quella "salva vita" che ha in tre grandi progetti internazionali: *Note di Pace* coordinato da Francesco Galtieri, la *West-Eastern Divan Orchestra* di Daniel Barenboim e il *Sistema Orchestrale giovanile e infantile venezuelano* di Josè Antonio Abreu dei quali la nostra rivista ha più volte riferito.

## Flautissimo 2010



Dal 12 al 25 novembre si svolgerà Flautissimo 2010 - il Festival Italiano del Flauto, organizzato dall'AIF (Accademia Italiana del Flauto) in collaborazione con l'Accademia Nazionale di Santa Cecilia, grazie al contributo della Regione Lazio e della Provincia di Roma. Il cartellone di questa dodicesima edizione è dedicato al tema della Memoria con tanti appuntamenti musicali, teatrali e artistici. Il festival si inaugura il 12 novembre con il vernissage della mostra fotografica *Sbandati* a cura di Lorenzo Canova. Negli spazi dell'ex-GIL grandi fotografi italiani raccontano, attraverso uno sguardo contemporaneo, scene di vita e tradizione negli ensemble delle bande musicali. La settimana successiva all'Auditorium Parco della Musica andrà in scena *Exlibris*. Uno spettacolo su testi di Elena Stancanelli e voce recitante dell'attrice Maya Sansa, con musiche di Gabriele Coen, accompagnato dal trio Atlante Sonoro, e con il flauto solista di Mario Ca-

rolì. L'evento, patrocinato dal Centro Ebraico Italiano "Il Pitigliani", presenta un testo inedito dedicato alla figura dell'artista Michel Fingsten e commissionato all'autrice per l'occasione. Tra gli ospiti di Flautissimo 2010 anche il grande Maestro Trevor Wye con il suo *Il Carnevale di Venezia*, show per 70 flauti di ogni tipo e provenienza e tanto *humor* inglese. Oltre a esibirsi in concerto, Wye terrà due seminari alla Scuola "Baccelli" di Tivoli, il 17 novembre per gli studenti e il 18 novembre per gli insegnanti. A chiudere la manifestazione un nuovo appuntamento con *La Carica dei 201*, concerto eccezionale della JuniOrchestra di Santa Cecilia con la partecipazione dei solisti Matteo Evangelisti e Giulio Francesconi, e un coro di oltre 200 flautisti delle scuole medie a indirizzo musicale della provincia di Roma.

Il programma è disponibile sul sito: [www.accademiaitalianadelflauto.it](http://www.accademiaitalianadelflauto.it).

Clara Galanti

Manuela Caltavuturo

## Navigando

### www.muba.it

Una segnalazione non strettamente musicale: il Museo dei Bambini di Milano è una realtà il cui interesse e la cui capacità di offrire spunti e proposte stimolanti travalicano senza dubbio i confini dei recinti disciplinari.

MUBA nasce nel 1995 con la missione di sviluppare e diffondere l'educazione non formale e di promuovere una cultura innovativa per l'infanzia che ponga al centro dell'esperienza i bambini, secondo il metodo pedagogico dei *Children's Museums*. Dal 1998 presenta le proprie mostre presso la Triennale di Milano e in altri musei italiani. Dal febbraio del 2007 si è costituito in fondazione, di cui è presidente Sabina Cantarelli, aperta all'adesione di singoli, aziende o istituzioni.

In questo momento la Fondazione è impegnata nella realizzazione del Palazzo delle Scintille, centro culturale per i bambini, che sorgerà a Milano dal recupero del Padiglione 3 della Fiera di Milano, e che mira a costituire un polo di riferimento per inizia-

tive culturali per bambini e per il confronto nel campo dell'educazione non formale, dell'apprendimento attraverso il gioco e l'esperienza diretta e della promozione della curiosità e della creatività.

Il sito è essenzialmente la vetrina delle attività e dei progetti di MUBA. Le pagine – gradevoli, molto curate sul piano grafico e dell'articolazione e leggibilità dei contenuti, e tecnicamente efficienti e scorrevoli – si aprono con una prima barra che rinvia alle varie sezioni di presentazione istituzionale (*Chi siamo, La Fondazione* ecc.). Una seconda barra consente invece di navigare tra le attività e le iniziative: segnalo quelle che ho trovato più interessanti, ma vi consiglio di esplorare a vostro piacimento anche il resto.

*Le Mostre* presenta le schede di alcune esposizioni realizzate e di cui si propone la replica: descrizione, dati logistici essenziali, foto e – spesso – un link a Youtube per dei video realizzati con l'abituale cura; non ci sono invece riferimenti ai costi. In

questa sezione non mancherà certo di interessarvi *SUONI - Alla scoperta dei suoni con tutti i sensi*: la mostra prende avvio dalla complessità dell'ambiente sonoro nel quale siamo immersi sin da prima della nascita privilegiando l'aspetto percettivo ed emozionale. Nel percorso di gioco i bambini sono portati a esplorare il paesaggio sonoro, in un percorso che passa dai suoni del corpo, a quelli della natura, a quelli della cultura. Chi visionerà sino alla fine il video, scoprirà che al progetto ha contribuito anche la "nostra" Arianna Sedioli.

BAC (Bambini Arte Cultura Creatività) è un progetto realizzato alla Triennale Bovisa che prevede la re-interpretazione di materiali di scarto aziendale con l'obiettivo di promuovere la creatività e l'avvicinamento all'arte contemporanea.

*MUBA per...* illustra invece alcuni progetti espositivi a tema realizzati da MUBA su commissione di enti pubblici e privati.

Augusto Dal Toso

## Educare al quartetto

Dal 14 al 20 giugno 2010 si è svolto, a Reggio Emilia, il Festival del Quartetto d'Archi, oramai consueta manifestazione che contrassegna il mese di giugno in attesa dell'appuntamento più conosciuto: il concorso quartettistico internazionale intitolato a Paolo Borciani la cui direzione artistica è affidata a Mario Brunello.

Quest'anno, accanto alla frequentata

manifestazione, l'Istituto Superiore di Studi Musicali "Achille Peri" ha organizzato una impegnativa iniziativa che ha inteso promuovere, sin dai primi anni di studio, attività da camera anche con bambini dai 9 agli 11 anni.

L'Istituto è da tempo impegnato nel predisporre attività di musica d'insieme sin dal primo anno di studio di uno strumento. La copiosa attività ha fatto sì che

si siano costituite ben tre orchestre: l'orchestra dei corsi propedeutici, l'orchestra dei bambini, l'orchestra dei ragazzi. Un retroterra che ha facilitato l'introduzione in chiave formativa dell'approccio al quartetto, sfociata nell'iniziativa omonima *Educare al quartetto*, e che si avvale di efficaci adattamenti e trascrizioni del repertorio d'autore. Ci dice Gabriellangela Spaggiari, coordinatrice di questo evento: «Negli ambienti accademici è consolidata la convinzione che il quartetto sia la formazione cameristica più impegnativa e complessa e che si possa iniziare solo a un'età matura, quando il livello tecnico dello studente è avanzato. A noi sembra invece che proprio grazie alla consuetudine del fare musica insieme già dai primi anni di studio, anche l'esperienza del quartetto possa essere affrontata dai bambini e dai ragazzi con molta naturalezza. D'altra parte in molti Paesi esiste una vasta letteratura indirizzata proprio al quartetto per principianti. I risultati sono davvero incoraggianti: dal punto di vista musicale si può cogliere già una maturità espressiva e interpretativa che, nel caso dei piccoli, a volte pare addirittura superare il livello tecnico-strumentale».

Per informazioni: [gabri.spaggiari@email.it](mailto:gabri.spaggiari@email.it).



# Flauto traverso e didattica di gruppo

**L'** autrice riflette sulle caratteristiche della lezione collettiva di strumento e sulle opportunità formative che essa offre, proponendo anche alcuni esempi di attività da realizzare in questo ambito e facendo riferimento alla sua esperienza di insegnamento del flauto nella scuola media a indirizzo musicale.

**L**a didattica di gruppo sta entrando ormai a pieno titolo nel vocabolario degli insegnanti di strumento musicale, in certi casi per volere dello stesso insegnante, in altri, ad esempio nelle scuole private di musica, per una questione economica.

Come docente di flauto traverso presso una scuola media a indirizzo musicale ho avuto l'opportunità di lavorare con piccoli gruppi di allievi (due o tre) per unità oraria. Questa esperienza, che inizialmente ho affrontato con molte diffi-

coltà, mi ha spinto a riflettere sulle dinamiche di gruppo, in particolare nel contesto delle lezioni di strumento musicale. Annibale Rebaudengo mi ha permesso di scoprire che esiste una letteratura specifica sulla didattica di gruppo da attuarsi all'interno delle lezioni collettive di strumento musicale e Luciano Pasquero, insegnante di clarinetto e collega, mi ha mostrato quotidianamente come sia bello e stimolante lavorare con gruppi di ragazzi.

Così ho iniziato a leggere articoli e pubblicazioni sulla didattica di gruppo nell'insegnamento dello strumento musicale e mi sono resa conto che in Italia, purtroppo, non esiste ancora una letteratura specifica. Il materiale che ho studiato e consultato proviene prevalentemente dalla Francia, nazione dove, da più di un decennio, è in atto una trasformazione dell'istruzione musicale e dove le lezioni collettive di strumento sono ormai routine sia nei conservatori di musica sia nelle scuole comunali.



### La didattica di gruppo

Parlando di didattica di gruppo della disciplina Strumento musicale è necessario spiegare che cosa si intende con tale espressione, per non creare ambiguità e rischiare di confondere la musica d'insieme con l'insegnamento collettivo.

Il fatto che in un'aula di strumento sia presente un gruppo di studenti non implica che si stia svolgendo una lezione collettiva. Più strumentisti possono seguire una lezione di musica da camera, di musica d'insieme oppure d'orchestra. «Si le groupe est la condition *sine qua non* de la mise en place de la pédagogie de groupe, il n'en constitue pas, cependant, la condition suffisante»<sup>1</sup>.

La lezione di musica da camera (o musica d'insieme) cerca di formare un gruppo omogeneo a partire dalle identità dei singoli partecipanti al gruppo, ricercando, ad esempio, una sonorità, una dinamica e un tempo comune a tutti (Crousier 2001, p. 16), ma non attivando interazioni dirette tra i singoli membri.

La didattica di gruppo è una pedagogia individuale in presenza del gruppo e quindi un insegnamento individuale dello strumento che si appoggia sulla presenza del gruppo con cui si stabilisce una positiva dinamica relazionale (Rebaudengo 2006, p. 16). L'obiettivo della didattica collettiva di strumento non è quello di far suonare il gruppo, ma è quello di far sì che ogni allievo impari a suonare da solo grazie alla cooperazione del gruppo durante il processo d'apprendimento (Pasquero 2006, pp. 32-37).

Attraverso la didattica di gruppo ci si può avvicinare alla dimensione sociale della musica basandosi su attività di tipo ludico e iniziando l'esperienza dell'improvvisazione e della creatività fin dalle prime lezioni di strumento. Se, ad esempio, l'allievo viene stimolato a cercare i molteplici suoni che può ottenere con il proprio strumento o parte di esso (testata, nel caso di lezioni di flauto traverso), si possono inventare molte attività che prendano in considerazione tutti i parametri del suono (attacco dei suoni, timbro, altezza e durata), oppure variazioni (opposizione/imitazione). L'esplorazione dei suoni possibili costringe l'allievo a suonare, a cercare, a creare suoni, facendo pratica con lo strumento senza annoiarsi e senza essere costretto a emettere suoni passivamente e contro voglia. Attraverso le attività di gruppo i primi suoni emessi possono essere utilizzati in infinite combinazioni: facendo riferimento alla nozione di forma, portando a codificare dei suoni in segni, dando origine a partiture convenzionali e non convenzionali fino ad affrontare la partitura musicale (considerata sia in senso verticale sia in senso orizzontale).

Nel corso delle lezioni collettive di strumento musicale gli studenti:

- apprendono grazie all'opportunità di aiutarsi l'un l'altro;
- si ascoltano, seguono le indicazioni dell'insegnante e accettano le differenze individuali;
- sono responsabili dell'andamento della lezione grazie all'acquisizione di competenze sociali quali: comunicazione verbale e musicale, reciproca fiducia, ascolto delle ragioni interpretative dei compagni e dell'insegnante.

### Il gruppo nella lezione collettiva di strumento musicale

Relativamente al numero ideale dei componenti del gruppo esistono diverse opinioni.

Arlette Biget (1998) ritiene che i gruppi che seguono le lezioni di strumento non debbano essere molto numerosi, soprattutto quando gli allievi sono alle prime armi. L'ideale, a suo avviso, è un gruppo di tre allievi: un numero superiore, infatti, non consentirebbe all'insegnante di tenere sotto controllo il gruppo; e un numero inferiore (che in questo caso sarebbe una coppia) rischierebbe di diventare un continuo confronto tra due allievi provocando inevitabili antagonismi.

Un'alternativa potrebbe consistere nel considerare un gruppo quello formato dai due allievi più l'insegnante. Quest'ultima soluzione però porterebbe l'insegnante a fingersi allo stesso livello dei suoi allievi e ciò potrebbe determinare una dinamica negativa. In molte attività è inoltre preferibile che l'insegnante rimanga esterno al gruppo.

Nel libro *Cooperative Learning in music* Kaplan (Kaplan - Stauffer 1994) sostiene che un numero interessante di allievi per gruppo sia quattro, in quanto l'insegnante può avere due diverse combinazioni di coppie di allievi e quindi variare le proposte didattiche. Gruppi più numerosi beneficiano di un'ampia varietà di abilità musicali e sociali: da un lato questo sviluppa un maggior numero di idee consentendo di affrontare più agevolmente situazioni complesse (ad esempio improvvisazioni di gruppo); dall'altro gruppi numerosi richiedono evolute modalità di cooperazione. Un gruppo numeroso, oltre a costringere gli allievi a mantenere la concentrazione più a lungo, necessita di tempi di lavoro prolungati sia per raggiungere gli obiettivi prefissati, sia per valutare che tutti i componenti del gruppo abbiano appreso.

Formare un gruppo di allievi per la lezione collettiva non è un'impresa facile. Per non incorrere in problemi di organizzazione oraria e per favorire lo stile comunicativo dell'insegnante e i progetti musicali mirati a raggiungere identiche conoscenze e abilità, penso sia preferibile, nel contesto della scuola media a indirizzo musicale, formare gruppi omogenei sia per età sia per livello.

Per esperienza personale ritengo importante che l'insegnante formi i gruppi valutando diverse combinazioni di allievi e cercando di non tenere conto delle loro proposte, ma valutando con attenzione le caratteristiche di ognuno, prendendone in considerazione la capacità di critica, di analisi e di sintesi, senza mai tralasciare la capacità di relazionarsi con gli altri.

Il gruppo deve essere formato in modo da contenere al suo interno persone eterogenee per carattere e attitudini, in modo che il lavoro possa far emergere le abilità (musicali o sociali) in cui ciascuno eccelle e possa arricchire tutti favorendo così modalità di apprendimento più durature nel tempo.

<sup>1</sup> «Se il gruppo è la condizione *sine qua non* per la realizzazione della pedagogia di gruppo, non ne è, tuttavia, una condizione sufficiente» (CROUSIER 2001, p. 90).

Differenze di livello potrebbero creare tensione tra i membri del gruppo, sia mettendo in difficoltà chi è a un livello inferiore, sia frenando nell'apprendimento chi potrebbe andare avanti. Queste tensioni sono causate dai confronti che gli allievi fanno inevitabilmente tra di loro. È compito dell'insegnante cercare di far capire agli allievi che è necessaria pazienza e rispetto delle differenze, obiettivi che sono presenti costantemente nelle lezioni collettive.

Bisogna tener presente che gli allievi sono molto severi tra di loro e non molto tolleranti. Se in un gruppo si instaurano tensioni che durano a lungo, l'efficacia delle lezioni viene meno. Si creano infatti sensi di inferiorità, paura del confronto, oppure sentimenti di superiorità che rischiano di incrinare il rapporto con l'insegnante. Concordo con quanto afferma Arlette Biget (1998) sostenendo che nel caso in cui, nonostante l'intervento dell'insegnante, i membri del gruppo non riescano a superare i problemi di convivenza sociale sia bene rompere il gruppo e cercare una nuova combinazione di allievi.

### Luoghi e oggetti della lezione collettiva

#### *Il cerchio dell'apprendimento*

Il cerchio dell'apprendimento è lo spazio pedagogico nel quale avviene l'apprendimento. All'interno del cerchio si stabiliscono le relazioni tra le persone (allievi, insegnante) e tra gli oggetti (strumento musicale, spartito ecc.) che intervengono nell'apprendimento. Questo spazio può essere modificato in funzione degli oggetti via via utilizzati e delle circostanze.

La parola "cerchio" si riferisce anche al fatto che, nonostante siano presenti un insegnante e degli allievi, non esiste una relazione gerarchica tra i membri del gruppo: a turno, infatti, nel corso della lezione, tutti apportano il proprio contributo.

In certe situazioni il cerchio di apprendimento include sia i membri del gruppo sia i presenti nell'aula, mentre in altre situazioni nella classe sono presenti allievi oppure oggetti che non partecipano alla lezione.

#### *L'aula*

L'aula, nel caso delle lezioni collettive, deve poter contenere molti oggetti: strumenti, cartelle, legggi, sedie, cattedra, lavagna, pianoforte ecc. La gestione dello spazio deve quindi essere tenuta in notevole considerazione. L'insegnante deve assicurarsi che tutti gli allievi impegnati nella lezione abbiano il proprio spazio di azione (spazio vitale), e che possano agevolmente sistemarsi in cerchio per mantenere viva la comunicazione tra di loro.

#### *Lo spartito*

Lo spartito viene spesso utilizzato nel corso delle lezioni e quindi ci sono situazioni in cui è parte integrante del cerchio dell'apprendimento. Deve essere accessibile e visibile da tutti, anche dagli allievi che osservano e non stanno suonando. Nel caso non sia facilmente visionabile da tutti si può ricorrere a una fotocopia ingrandita.

La partitura, nel corso della lezione, può anche essere ritirata dal cerchio per favorire un lavoro di memorizzazione e di tecnica, oppure creativo.

### Il ruolo dell'insegnante

L'insegnamento tradizionale prevede che il docente agisca in modo direttivo per conformare l'allievo alla propria idea di performance. Il motto dell'insegnante è «si fa così». L'insegnante sceglie gli esercizi e spiega all'allievo come affrontare le difficoltà, fa ascoltare e chiede di essere imitato: come scrive Pasquero (2006), si pone come modello e portatore di un messaggio a cui ci si può solamente conformare.

Un modello simile si può verificare in occasione delle lezioni di musica d'insieme in cui il direttore si propone di ottenere un risultato omogeneo al quale gli orchestrali devono adeguarsi. Nell'insegnamento tradizionale la presenza alla lezione di più allievi non implica una didattica collettiva e in questo caso nel gruppo non si mettono in gioco le relazioni tra i componenti, ma solo quella tra l'insegnante e l'allievo.

Un'alternativa alle lezioni tradizionali di strumento è l'organizzazione di lezioni collettive; in questo caso l'insegnante propone le attività e organizza i ruoli che ogni membro del gruppo deve sostenere nel raggiungere l'obiettivo prefissato. L'insegnante si colloca fuori dal gruppo, non è modello degli allievi ma osservatore, consigliere, aiuto e stimolo nel lavoro.

Infine conduce la discussione sull'esperienza della lezione in modo che gli allievi siano tutti coinvolti, partecipi e forieri di contributi per il gruppo. Se la discussione è piatta può intervenire facendo domande e invitando gli allievi a rispondere, per dar loro la possibilità di sviluppare un lessico adeguato.

Nella lezione collettiva il rapporto docente-allievo cambia in quanto l'insegnante fa parte del gruppo "allo stesso titolo dell'allievo", per cui è necessario uno sforzo collettivo per la riuscita della lezione. Il principio su cui si basa questa modalità di insegnamento è impostare un lavoro sulle differenze, strumentalizzando queste ultime allo scopo di far risaltare l'individualità di ciascun allievo.

### Apporti e limiti della didattica di gruppo

L'insegnamento collettivo presenta fin da subito un vantaggio: dà a tre allievi la possibilità di seguire un'ora e mezza di lezione. Infatti, per dare un senso alla lezione collettiva, è importante che la sua durata sia l'equivalente dei tempi di lezione dei singoli allievi (cioè, almeno all'inizio, di mezz'ora).

È naturalmente impensabile che ogni bambino suoni per tutto il tempo della lezione (90 minuti): come dice Arlette Biget (1998), l'allievo avrà però la possibilità di ascoltare, osservare e maturare silenziosamente interagendo con i compagni del gruppo.

Attraverso la lezione collettiva si può proporre un insieme di attività diversificate che interrompono la monotonia e favoriscono negli allievi un'attenzione differente e costante alle attività svolte. In questo modo si sviluppano in loro capacità di imitazione, di ascolto e di critica.

Nel corso delle lezioni collettive di strumento gli allievi imparano a suonare di fronte ad altri, riscontrando fin dall'inizio la necessità di sviluppare pazienza, tolleranza e ri-

conoscimento delle qualità dell'altro e prendendo consapevolezza dei propri limiti (accettando di essere bravi in alcune cose e meno abili in altre).

La partecipazione alle lezioni collettive di strumento crea tra l'allievo e il proprio strumento un legame intimo, lontano dalla frustrazione degli insuccessi, ricco di curiosità e di voglia di scoprirne le possibilità sonore, timbriche e dinamiche.

Gli allievi, dovendo suonare insieme, affrontano fin da subito lo studio dell'intonazione e, ascoltando diversi modi di suonare e diversi tipi di suono, arricchiscono il proprio spirito critico e formano una propria autonomia di giudizio. A livello psicologico gli allievi imparano a relazionarsi tra di loro e a interagire con i membri di un gruppo organizzato, vengono a contatto con diversi modi di studiare, per cui possono riflettere su quali ne siano gli stili più efficaci.

La didattica di gruppo implica anche rischi e difficoltà. Il primo ostacolo che si incontra è l'organizzazione stessa delle lezioni, la formazione dei gruppi e degli orari (sempre legati alla esigua disponibilità di tempo da parte degli allievi impegnati, oltre che nella scuola e nello studio dello strumento, anche in attività sportive, spesso praticate a livello agonistico).

Un rischio può essere il venire meno dello sforzo individuale, perciò l'insegnante deve cercare di affidare a tutti gli allievi del gruppo un compito da svolgere a casa durante la settimana. Gli allievi devono capire che le attività di gruppo sono divertenti e stimolanti, ma lo studio individuale è indispensabile per raggiungere le abilità necessarie per partecipare al lavoro di gruppo stesso.

Nelle lezioni collettive di strumento l'allievo può inoltre sentirsi privato di quel rapporto esclusivo e intimo che si ha con il proprio insegnante di strumento. Per questi motivi è indispensabile che le lezioni collettive siano alternate alle lezioni individuali.

#### Attività didattiche

Indico di seguito, a titolo esemplificativo, alcune attività

che possono essere proposte nell'ambito della lezione collettiva.

#### *Il gioco dei contrari*

Si chiede a un allievo di eseguire un suono o un inciso melodico e a un altro allievo di crearne uno in risposta in netta contrapposizione. Il terzo allievo deve fare il giudice e valutare l'esecuzione dei compagni. Ad esempio: un suono nel registro grave – un suono nel registro acuto; un suono breve – un suono lungo; un suono grave eseguito da *pp* a *ff* – un suono acuto eseguito da *ff* a *pp*.

#### *Quando le altezze impazziscono*

Si chiede a uno degli allievi di eseguire una melodia semplice, precedentemente studiata, spostando tutte le note della melodia a ottave diverse da quelle scritte. Due note appartenenti allo stesso registro non possono trovarsi vicino. Un secondo allievo, il "giudice di gara", deve controllare l'esecuzione del compagno facendo attenzione che vengano rispettate le regole del gioco.

Varianti: questo gioco può prevedere l'esecuzione di un duo o un trio; in questo caso il compito affidato al "giudice di gara" si complica.

#### *Improvvisazione con le sole note di un accordo*

L'insegnante chiede agli allievi di improvvisare utilizzando solamente le note di un accordo maggiore. Data la limitazione delle note che si possono utilizzare, l'improvvisazione può aiutare a lavorare sulla variazione degli elementi ritmici. Usando le note dell'accordo si può far inventare ai ragazzi una serie di segnali da usare in classe: inizio della lezione, fine della lezione, risposta giusta, risposta sbagliata, oppure indicazione di movimenti (avanti, indietro, sotto, sopra). Del resto anticamente i corni da caccia, utilizzando solamente queste poche note, lanciavano svariati tipi di segnali. Mentre gli allievi improvvisano l'insegnante può suonare l'accordo al pianoforte ed, eventualmente, aiutarli a correggere l'intonazione.

#### *Attività sulle scale*

Nel corso di una lezione collettiva di strumento musicale, oltre a condividere il tempo di lavoro, si condividono l'inse-



gnante, le emozioni, la tensione e ci si mette continuamente in gioco, anche nel momento in cui emergono i propri limiti nella tecnica, nello studio o nella lettura musicale.

Lo studio delle scale maggiori e minori è un'attività che si affronta fin dal primo anno di strumento. Si tratta di una parte del programma non molto amata dagli allievi che, a causa delle difficoltà che incontrano, vivono il momento della tecnica in maniera frustrante.

Grazie al lavoro di gruppo le attività di tecnica diventano più divertenti, sono meno pesanti dal punto di vista dello sforzo individuale e permettono agli allievi di confrontarsi tra di loro sulle difficoltà, sui modi per superarle e sulla strategia da utilizzare nel lavoro individuale a casa.

#### - *Imitazione in scala*

L'insegnante chiede a un allievo di eseguire una scala maggiore o minore cercando di imitare un personaggio (triste, allegro, ubriaco ecc.) e utilizzando il ritmo, la dinamica e le articolazioni.

Se gli altri membri del gruppo non individuano il personaggio, l'allievo che suona deve iniziare di nuovo il gioco inserendo altri particolari.

#### - *Il suono scomparso*

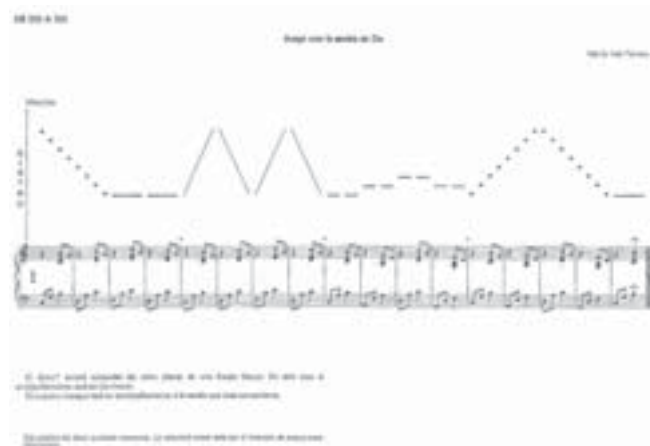
L'insegnante suona una scala maggiore o minore (a seconda del programma svolto con gli allievi) saltando un grado della scala e rimpiazzandolo con una pausa. Gli allievi dovranno a turno scoprire quale suono è stato saltato.

Varianti: la scala viene eseguita senza che il suono saltato venga sostituito da una pausa.

Dopo aver svolto questa attività si può affidare agli allievi l'esecuzione della scala. Questa variante richiede uno sforzo non indifferente agli allievi in quanto, oltre a dover pensare all'esecuzione della scala, devono riuscire a saltarne un grado senza perdere la concentrazione.

#### - *Che strana scala*

Si chiede a un allievo di eseguire una scala maggiore con accompagnamento del pianoforte (suonato dall'insegnante) e utilizzando una partitura non convenzionale.



Una scala di *Do maggiore* rappresentata in notazione non tradizionale viene eseguita da uno strumento (in questo caso un sistrum o metallofono) su un accompagnamento armonico.

Varianti: la scala viene divisa tra i componenti del gruppo affidando a ciascuno degli allievi un determinato segno grafico (durata) della partitura. La scala può essere trasportata.

#### - *Domino*

L'insegnante e gli allievi sono disposti in cerchio.

L'insegnante esegue una scala sia nella sua fase ascendente sia nella sua fase discendente, cambiando l'articolazione nella fase discendente. L'allievo che subentra deve continuare la scala riproducendo, nella fase ascendente, la stessa articolazione usata dall'insegnante, variando l'articolazione nella fase discendente. La stessa attività sarà svolta a turno dagli altri membri del gruppo.

#### La mia esperienza

Nelle mie classi di strumento, compatibilmente con gli impegni degli allievi e dei loro genitori, organizzo le lezioni in modo che tutti seguano due lezioni a settimana: una lezione collettiva di un'ora e mezza e una lezione individuale di trenta minuti. Questa organizzazione degli orari mi permette di lavorare molto con un piccolo gruppo di ragazzi e di non perdere il rapporto individuale che ho costruito con loro.

L'esperienza di questi ultimi anni mi porta a considerare che il lavoro di gruppo:

- facilita la comunicazione tra allievo e insegnante poiché, grazie alla presenza del gruppo, ognuno si sente legittimato a comunicare con molta naturalezza, annullando la condizione di inferiorità nei confronti del docente;
- permette all'insegnante di variare frequentemente il materiale didattico, apportando modifiche agli abituali esercizi di tecnica per adeguarli alla lezione collettiva, rendendoli così più interessanti;
- invoglia l'insegnante a uscire dalla routine dei suoi schemi di lezione per proporre attività diversificate, in base ai gruppi di lavoro con cui si confronta;
- consente all'insegnante di risparmiare tempo ed energie in quanto, indirizzando le lezioni a più allievi, può affrontare gli argomenti una sola volta;
- è una risorsa di apprendimento sociale e una importante occasione per sviluppare la creatività e per facilitare la comunicazione musicale;
- garantisce a tutti la possibilità di partecipare attivamente alla lezione suonando (e quindi sviluppando competenze tecniche) e ascoltando l'esecuzione dei compagni (sviluppando così capacità di attenzione, di ascolto, di valutazione e autovalutazione);
- sviluppa l'autonomia, lo spirito critico, il senso di responsabilità, la capacità di gestione ed elaborazione di un piano di lavoro individuale.

Quest'anno i miei allievi hanno iniziato a scrivere il "diario di bordo" delle lezioni collettive. Ecco che cosa emerge dalle loro impressioni:

«A me piace lavorare in gruppo perché quando non mi viene un pezzo loro [i compagni] mi aiutano a impararlo, a capire gli errori e poi ai saggi che io ho quasi sempre paura mi aiutano a non avercela.» ALESSANDRO

«Da sola non mi diverto tanto, e poi con gli altri imparo di più, ad esempio per gli errori si può capire e migliorare un qualche cosa anche per errori di altri.» SILVIA

«Il confronto mi stimola a studiare di più.» MADDALENA

«È bello confrontarsi con i compagni e scambiarsi le idee,



nella lezione individuale mi sento “sotto torchio” per tutto il tempo.» ALESSANDRA

«In gruppo la lezione vola e mi diverto.» DAVIDE

«È utile e vantaggioso potersi confrontare con i compagni che, essendo al mio stesso piano, mi sono di molto aiuto per migliorare la tecnica e, soprattutto, curare il suono. In classe si vive un’atmosfera di “competizione rilassata” che è molto stimolante a fare meglio. Con il confronto ho avuto modo di scoprire i miei limiti e le mie lacune (lettura a prima vista!!!) ma ho anche avuto modo di scoprire abilità sconosciute: suono pulito e pronto e la capacità di fare l’“avvocato della classe”, come mi definisce la prof.» SUSHILA

«Le lezioni collettive sono interessanti perché permettono di imparare dai compagni e di scoprire che tutti possono sbagliare. Essere corretta da un compagno mi mette meno in soggezione. La lezione di gruppo è utile perché quando rimane un po’ di tempo suoniamo trii o quartetti.» MARA

«[...] il confronto permette di risolvere i problemi riscontrati durante lo studio: gli errori e le correzioni possono servire agli altri in futuro. Personalmente mi ha dato lo stimolo a “svegliarmi”, è una sfida personale a impegnarmi di più [...]»

STEFANO

La lezione collettiva ha portato tra i ragazzi un forte spirito di collaborazione, l’ambiente è sereno e ogni lezione si trasforma in un palcoscenico, si suona sempre davanti a

un pubblico, composto da compagni e da insegnanti, ci si abitua fin da subito a confrontarsi, a interagire e a condividere l’esperienza musicale.

Sono fortunata! Adoro il mio lavoro e ogni lezione è un laboratorio sorprendente, ricco di energia e di diverse individualità che si fondono per dare vita a interazioni nuove e difficilmente prevedibili.

#### Bibliografia

PIERRE YVES ARTAUD, *À propos de pédagogie*, Billaudot, Paris 1996.

ARLETTE BIGET, *Pédagogie de groupe dans l’enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris 1998.

NICOLAS BROCHOT, *Les cahiers de la flûte (méthode élémentaire pour la flûte traversière)*, Salabert, Paris 1985.

ELIZABETH G. COHEN, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.

MARIO COMOGLIO – MIGUEL A. CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996.

CLAUDE CROUSIER, *Le musicien et le groupe*, Cité de la Musique, Paris 2001.

PHYLLIS R. KAPLAN – SANDRA L. STAUFFER, *Cooperative Learning in Music*, MENC, Virginia 1994.

JEAN CLAUDE LARTIGOT, *L’apprenti instrumentiste*, Van de Velde, Paris 1999.

LUCIANO PASQUERO, *Pedagogia di gruppo ed insegnamento collettivo*, “Sirinx”, luglio 2006.

*Planeamiento de la enseñanza musical*, Ricordi, Buenos Aires 1979.

MARIO POLITO, *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento 2000.

ANNIBALE REBAUDENGO, *La lezione collettiva di strumento*, “Musica Domani”, n. 139, giugno 2006.

# Vide@mus

a cura della redazione di “Musica Domani”

[www.musicadomani.it](http://www.musicadomani.it) \_ Le rubriche \_ Vide@mus



A partire dai due episodi tratti dal film di animazione *Allegro non troppo* di Bruno Bozzetto relativi alla *Danza slava* di Dvořák e al *Valzer triste* di Sibelius, si propone un percorso per l’analisi della musica attraverso il disegno di animazione.

Le attività, opportunamente calibrate, possono essere proposte a diversi livelli di età e competenza.

Il lavoro si prefigge di:

- sviluppare competenze analitiche (all’ascolto e sulla partitura)
- individuare prospettive di rappresentazione della musica attraverso il disegno
- individuare prospettive di rappresentazione della musica attraverso la gestualità
- ideare, a partire dalla musica, disegni di animazione
- operare scelte opportune per sonorizzare disegni animati



# Sogno di Mozart

[ovvero se l'esecuzione d'insieme si tinge di teatro]

## Musica a programma con flash drammaturgici

Che questo originale lavoro di Marco Simoni sia mosso da intenti narrativi lo si evince chiaramente dal "programma", collocato dall'autore in testa alla partitura, il cui organico previsto è tre flauti, sei percussionisti (triangolo, claves, guiro, marimba, bongos, congas, caxixi), due chitarre e un pianoforte a sei mani:

«Quella notte Mozart stava dormendo su quattro guanciali, e naturalmente sognava.

Nei sonni del nostro amico compositore, come in quelli di tutti, si mescolano idee, realtà, immaginazione, fatti veri e distorti dall'inconscio.

Si può ragionevolmente pensare che Mozart sognasse anche musica.

E infatti anche quella notte Mozart, durante l'attività onirica, sognava qualche idea musicale, perché da tempo stava lavorando a un pezzo da camera.

Ma è che proprio non gli veniva in mente una cosa convincente.

E poi troppe distrazioni, soprattutto da quando si era iscritto al corso di ballo.

Eh sì! Forse perché non lo ritengono abbastanza importante, pochissimi biografi riportano il fatto che Mozart frequentava alcune scuole di ballo serali, dove imparava il latino americano, ma anche tango, valzer, boogie-woogie... insomma proprio un gran bel hobby.

Quella sera aveva un po' esagerato: aveva ballato troppo, e poi era andato a mangiare la pizza con i suoi compagni di corso.

Insomma: si coricò molto tardi e piombò subito in un sonno profondo.

Una cosa però è certa: quando quella mattina suonò la sveglia, Mozart si alzò e, di getto, si mise a scrivere la *Piccola Serenata Notturna K525*.»

Assai meno chiaro è il peso che l'autore intende concedere ai pochi elementi di drammatizzazione sparsi qua e là nel corso della performance obbligata, come quei dodici pianisti, «che si danno il cambio al pianoforte, come una staffetta» o le poche indicazioni scritte in partitura, attribuite dall'autore «a una particolare esigenza presente alla prima esecuzione».

Ma a noi, le intenzioni e le indicazioni dell'autore interessano poco. Forti della celebre frase di quel musicologo: «Che ne volete sapere voi delle vostre musiche, noi le studiamo da anni», guardiamo oltre e, dal momento che crediamo nella valenza formativa di quelle sfaccettature del far musica d'insieme che già abbiamo chiamato *microteatro musicale* e *teatro dei gesti sonori*<sup>1</sup>, tenderemo di suggerire

alcuni percorsi per potenziare la drammaturgia già implicita in questo pezzo di musica dinamico e divertente.

## Forma e contenuto

*Sogno di Mozart* si rivela innanzitutto utile per mostrare ai ragazzi come i concetti di "forma" e "contenuto", spesso impiegati in termini quasi antitetici, possano relazionarsi in modo strettissimo, rappresentando il primo null'altro che il dispiegarsi nel tempo del progetto espressivo-comunicativo determinato dalla natura e dalle caratteristiche del secondo. In questo caso, l'architettura formale del brano si realizza infatti attraverso il rapporto tra le citazioni della *Eine kleine Nachtmusik* e gli inserti dei brani da... scuola di ballo (tango, batucada-samba, boogie), sia nel senso che le melodie portanti di questi altro non sono che la trasformazione dei più noti profili melodici di quella (certo non si deve essere maestri di analisi per verificarlo!), sia nel senso che le citazioni vengono collocate in punti strategici del decorso temporale, rappresentando così "l'idea fissa" del compositore:

bb. 1 - 23:	Introduzione ritmica
bb. 24 - 27:	Citazione diretta Mozart
bb. 28 - 48:	Danza 1 (es. 1)
bb. 49 - 54:	Citazione alterata Mozart
bb. 55 - 82:	Danza 2 (es. 2)
bb. 83 - 86:	Citazione diretta Mozart
bb. 87 - 106:	Citazione alterata Mozart
bb. 107 - 112:	Danza 2 contratta
bb. 113 - 119:	Danza 1 contratta
bb. 120 - 127:	Citazione diretta Mozart con chiusa cadenzale

Questa sorta di *Rondò irregolare* ha l'indubbio pregio di non essere mai scontato nella costruzione delle frasi e dei principali punti di snodo formale, pur nella geometria quasi speculare che governa il disegno formale complessivo e la coerenza compositiva del rapporto fra le sezioni contrastanti; una tendenza all'imprevedibilità e alla sorpresa che, insieme al forte *appeal* motorio dei suoi ritmi, lo rende particolarmente adatto all'inserimento di situazioni teatrali mirate.

1 In questa stessa rubrica l'argomento "teatro musicale" è stato affrontato, con diversa ampiezza e profondità, nei nn. 142, 143, 146, 148, 149, 150, 152.

### I pianisti che corrono e il flautista distratto...

Non è un caso, infatti, che già l'autore inserisca in partitura due situazioni fortemente connotabili come interferenze teatrali: il movimentato succedersi dei tre esecutori al pianoforte e, prima della lettera F, una sorta di *gag* con voci di protesta fuori campo («Basta con gli esercizi!» «È tardi!» «Vogliamo dormire!!»), che inducono l'ensemble a un graduale silenzio, escluso il primo flauto che, rimasto solo a suonare, «si guarda intorno e si rende conto che gli altri hanno smesso». Basterà potenziare questa implicita tendenza non solo per ottenere una specie di *happening* di teatro-musica, con colpi di scena e *divertissements*, ma anche per evidenziare con l'intervento scenico la forma-struttura della composizione (si pensi anche solo a una *marching band* percussiva che appare durante il samba-batucada, o alla comparsa di un solista che esegue il tema del tango, senza escludere la possibilità di un sotto-complesso strumentale con il compito di eseguire le citazioni della *Eine kleine* nascosto dietro le quinte). Laddove, come in questo caso, il brano strumentale lo permette e quasi lo implica, il ricorso alla teatralizzazione dei gesti sonori, appoggiandosi alla parola e al movimento, rende l'esecuzione più motivata e consapevole, stimola la fantasia, favorisce il superamento delle ansie da performance e aiuta i ragazzi a sganciarsi dalla dipendenza da foglio scritto.

### A chi può rivolgersi il *Sogno di Mozart*

Nella versione a disposizione del lettore il brano è eseguibile da ragazzi a uno stadio di apprendimento strumentale avanzato, ma non si escludono possibili semplificazioni e, soprattutto, arrangiamenti di ogni sorta, resi possibili proprio dalla modularità della composizione. Senza contare che ogni aggiunta o sostituzione può costituire un esplicito invito a rivedere e arricchire la trama del nostro teatro-non teatro di gesti sonori.

Buona e produttiva fase REM a tutti!

### Esempio 1

Musical score for Example 1, featuring multiple staves with musical notation, including dynamics like *f* and *mf*, and a section marked with a large 'F'.

### Esempio 2

Musical score for Example 2, featuring multiple staves with musical notation, including dynamics like *f* and *mf*.

La rubrica con la partitura completa  
è presente anche sul sito  
[www.musicadomani.it](http://www.musicadomani.it)



# Suonare la storia con il rock progressivo

**P**artendo dal brano *Knots dei Gentle Giant*, tratto dal concept album di rock progressivo *Octopus*, l'autore propone una serie di riflessioni e di attività per sviluppare le competenze storiche, analitiche ed esecutive.

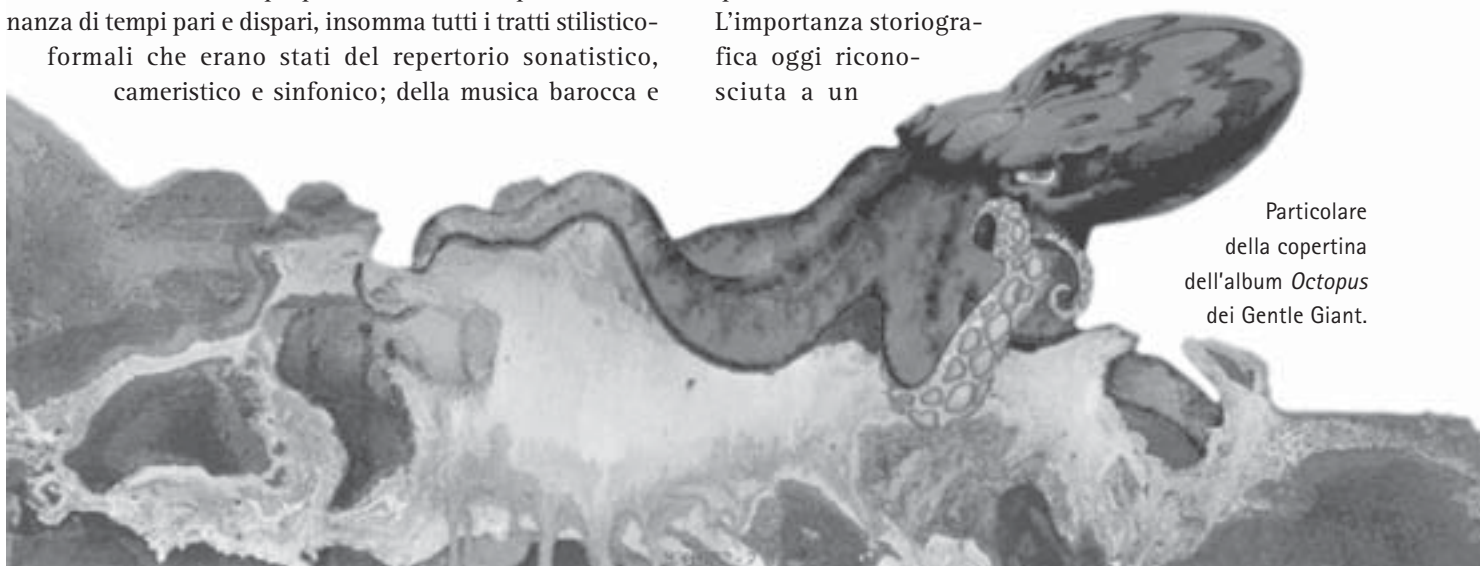
**L**a pluralità dei generi musicali da una parte, la messa in discussione del concetto di "opera musicale" dall'altra, hanno determinato una difficoltà di inquadrare dal punto di vista storiografico tutta la musica del Novecento. A farne le spese maggiormente è la musica "funzionale", la popular music prima fra tutte.

Quando negli anni Sessanta la musica d'arte di tradizione tardo-romantica sembrava un'esperienza già conclusasi da decenni, ecco affacciarsi sulla scena europea un genere musicale che della musica d'arte del passato mantiene alcune forme e contenuti e della popular music l'uso di massa, come sostiene Borio (2003): quel rock nato verso la fine degli anni Sessanta in Inghilterra e che per la sua lungimiranza sperimentale viene definito *progressive*. Come programma il *progressive* aveva l'utilizzo di grandi forme dotate di coerenza interna, uno sviluppo tematico, la ripresa di temi a distanza, la riproposizione di intere parti, l'alternanza di tempi pari e dispari, insomma tutti i tratti stilistico-formali che erano stati del repertorio sonatistico, cameristico e sinfonico; della musica barocca e

classico-romantica aveva assimilato generi, forme e stili (Stumpo 1990).

Quando il *progressive* prese vita, in ambiente colto erano già passati decenni dalle esperienze della *Neue Musik*, che si materializzavano nei corsi estivi internazionali di composizione in quel sogno chiamato "Scuola di Darmstadt", un laboratorio sperimentale di idee e musica attiva. Il rock progressivo recuperava da quelle avanguardie alcune sonorità e procedimenti compositivi – anche se, in quanto fenomeno di massa, non è annoverabile tra i generi "colti" – e aveva per mentori musicisti con alle spalle una formazione musicale conservatoriale, attenti sia al mondo accademico, sia a quello della nuova musica. Gruppi come i King Crimson – il cui *concept album*, *In the court of the Crimson King* del 1969 viene considerato l'atto di nascita del genere – i Genesis o i Gentle Giant, in ambiente britannico, la Premiata Forneria Marconi e il Banco del Mutuo Soccorso in ambito nostrano, avevano tra i loro componenti musicisti di formazione classica ed alcuni erano virtuosi dei loro strumenti; come controprova basti pensare che molti concertisti attuali nella musica colta devono la scoperta del loro strumento proprio a questi musicisti.

L'importanza storiografica oggi riconosciuta a un



Particolare della copertina dell'album *Octopus* dei Gentle Giant.

movimento come quello del rock progressivo è attestata dalla sua posizione sincronica rispetto alla musica d'arte e al jazz ad esso contemporanei, e diacronica rispetto ai vari stilemi linguistici che utilizza, dal medievale al romantico, dal barocco al rinascimentale. Inoltre è un genere che ha posto le basi per gran parte della popular music ad esso successiva, compreso uno zoccolo duro del genere che ancora sopravvive, a opera dei gruppi storici ma anche di neofiti. Ecco in schema:



Oggi, a cinquant'anni di distanza dalla sua nascita, l'esperienza *progressive* ci permette di fare anche a livello didattico una riflessione storica su quanto è avvenuto musicalmente da allora. Gieseler (1987) sosteneva che l'ascolto del rock progressivo, come scelta soggettivamente orientata di un giovane di allora, poteva portare a un produttivo "scambio" con l'ascolto della musica d'arte contemporanea, che andrebbe invece proposta a scuola al di là dei gusti dei ragazzi. Si trattava degli anni Ottanta, ovvero quando l'esperienza *progressive* era appena dietro l'angolo e quella musica era cibo quotidiano per i genitori degli adolescenti di oggi, i quali ascoltano tutt'altri generi musicali, sempre meno "concettuali" e sempre più "fisici". Ci si chiede: come si realizza con i ragazzi di oggi quello scambio fra *progressive* e musica contemporanea colta? Una strada potrebbe essere quella di praticarlo attivamente nella scuola sfruttando il suo *sound* tutto sommato vicino a quello che ascoltano i ragazzi, al fine di uno sviluppo di competenze musicali avanzate che spesso l'attuale musica di massa non fornisce. Inoltre l'oggettiva, ma relativa, distanza storica favorirebbe, più facilmente della musica accademica, lo sviluppo degli schemi temporali primari e secondari, al fine di una motivata comprensione della storia della musica a partire da esperienze affettive più vicine al mondo dei giovani.

### Un ascolto "difficile"

Le ragioni della poca conoscenza di questo genere di musica da parte delle masse giovanili sono da imputare da una parte a problemi di ordine storico, dall'altra a questioni di tipo estetico. In ordine alla prima motivazione bisogna tenere conto che per alcuni il rock progressivo ha rappresentato l'età adulta, quindi della ragione, del rock classico derivante dal blues, che in precedenza avrebbe avuto una fase "infantile" (anni Cinquanta) e "adolescenziale" (anni Sessanta). Per altri invece sarebbe un periodo di decadenza e non di maturità

del rock, proprio perché avrebbe fatto perdere al genere la ritualità spontanea per la quale era nato, nonché la conseguente semplicità strutturale e immediatezza comunicativa ed espressiva. Queste sarebbero le ragioni per cui le masse giovanili di oggi, abituate a una condivisione di forme musicali sempre più essenziali, si sono allontanate definitivamente dal *progressive*. Questa esperienza sarebbe stata presto dimenticata poiché, nel momento in cui essa si era evoluta, intellettualizzata, si era allontanata dal rock classico che continuava a sopravvivere sotto altre spoglie (*hard*, *metal*, *pop* ecc.). I ragazzi di oggi, abituati a un ascolto musicale di tipo sensomotorio, rifiuterebbero il *progressive*, proprio perché la sua comprensione richiede l'attivazione di una serie di operatori cognitivi, che comunque si possono acquisire mediante una proposta didattica attivizzante. Per quanto riguarda la motivazione di ordine estetico, occorre ribadire che questa musica è un crocevia tra molti generi, oggi tutti più o meno poco familiari, un vero crogiuolo di molteplicità che determina il suo punto di forza, ma anche (solo apparentemente) di debolezza.

È evidente che ai giovani di oggi può risultare ostico l'ascolto del *progressive* il quale usa sia l'articolazione temporale fluida e continua della musica sinfonica, sia, per dirla con Imberty (1985), l'«atomizzazione sonora frammentaria del tempo distrutto», tipico della musica contemporanea, sia la stazionaria ma non stagnante ripetitività del rock classico. Formalmente il rock progressivo si presenta spesso sotto forma di *concept album* in cui le varie parti si susseguono senza soluzione di continuità. I brani sono spesso lunghi e presentano sezioni e sottosezioni, stilisticamente sono frequenti cambiamenti ritmici, solenni e sfarzosi arrangiamenti alternati a timbriche oggi desuete (come l'organo *hammond* o il *mellotron*), complesse e articolate melodie e armonie di derivazione classica o jazzistica. Ecco che si pone una seconda domanda: in un genere così articolato è possibile per un ascoltatore poco abituato alle grandi forme trovare unità e coerenza interna, ovvero, in termini adorniani, cogliere a distanza il rapporto dialettico tra un elemento singolo e la totalità della forma che caratterizza quasi tutta la musica d'arte? L'ascoltatore (lo studente) saprà riconoscere, ad esempio, che il tema della chitarra elettrica nella parte finale di *Firth of Fifth* dei Genesis non è altro che il tema del flauto precedentemente esposto e riproposto in un altro contesto musicale?

### Sciogliamo i "nodi"

Il brano che prendiamo come esempio è dei Gentle Giant, gruppo "cult" del genere. Si tratta di *Knots (Nodi)*, il quarto brano di *Octopus* del 1972, un *concept album* ispirato alle avventure di Gargantua e Pantagruel di François Rabelais. L'elemento grottesco, nel senso rinascimentale del termine, è presente già nel titolo, possibile gioco di parole tra "octopus" (piovra, in inglese) e la contrazione di "Octo Opus", ovvero otto brani legati da un filo comune. Il carattere volutamente arcaico del lavoro è poi messo in evidenza da brani medievalesgianti come *Raconteur Troubadour*.

Nella tabella analitica sotto riportata abbiamo segnato:

- le sei sezioni - indicate con le lettere maiuscole - che formano il brano;
- nella prima riga di ogni sezione - indicate con lettere minuscole - le varie parti;
- nella seconda riga il numero delle misure per ogni parte;
- nella terza riga l'indicazione del metro relativa alla parte;
- nella quarta riga la funzione di ogni parte, le modalità esecutive e il rispettivo movimento tonale.

Tabella 1

A	a						d
	4 misure	1	1	1	1	1	6
	12/8	9/8	12/8	9/8	12/8	15/8	12/8
	Verse (a cappella) La						Bridge (ostinato) Mi

A	a			c	d
	4	1	4	2	12
	12/8	9/8	12/8	12/8	12/8
	Verse (a cappella) La			Hook Fa-Do-Rem	Bridge (ostinato) Mi

B	Pausa	b			d'	Pausa
	1	7	2	1	10	1
	12/8	12/8	9/8	12/8	12/8	6/8
	Chorus Solm-Do-SolM				Codetta solo xilofono	

A'	a'			d'
	1	4	1	3
	15/8	12/8	6/8	12/8
	Verse (pedale strumentale) La			

A''	a''				c	d'
	1	4	1	3	2	8
	15/8	12/8	6/8	12/8	12/8	12/8
	Verse (pedale strumentale) La			a cappella La	Hook Fa-Do-Rem	Bridge Mi

B	Pausa	b'		
		9	2	1
		12/8	9/8	12/8
	Chorus Solm-Do-SolM			

Ho proposto l'ascolto del brano ad alunni di scuola secondaria di primo grado, senza nessuna previa informazione e chiedendo loro di ascoltare nel modo più attento possibile. Osservando le loro condotte, ho potuto constatare che le reazioni erano molteplici: dalla sorpresa nel sentire cantare "a cappella", al disorientamento nelle parti "puntillistiche", al senso di appagamento nelle parti tonalmente prevedibili, alla partecipazione corporea durante le parti "ripetitive". I frequenti passaggi di atmosfera da una parte all'altra sono stati vissuti a volte con disagio, a volte con soddisfazione e divertimento. Vediamo di capire il perché

di questi comportamenti mediante un'analisi di tipo psicologico.

Gli stessi musicisti sul loro sito - cui si rimanda per visionare la partitura completa, i *midi files*, i testi e altro utilissimo materiale - raccontano come è nato *Knots*. «R. D. Laing, un eminente psicologo, ci ha stimolato, e dalla sua intrigante logica nascono gli indovinelli poetici che compongono questo Madrigale dei giorni nostri, qualcosa come un *puzzle musicale*».

I musicisti definiscono perciò il brano un *madrigale*, pensando probabilmente più alla forma trecentesca che non a quella rinascimentale. In effetti, a guardare la prima parte del brano, si nota subito come la voce di basso che esegue una sorta di *tenor* sia incastonato nelle tre voci di tenore che si muovono spesso in modo omoritmico e per terze parallele. Scrive Stump (2005) a proposito di *Knots*: «Ogni verso è diverso dal precedente ed è cantato da un diverso componente del gruppo. Ogni linea melodica è divisa tra due strumenti, cosicché la melodia può essere compresa solo quando tutti gli strumenti suonano insieme». Già l'*incipit* offre un primo momento di comparazione storica e di riflessione analitica di tipo psicologico come indicato in un saggio di Corvaglia (1990):

Incipit «a»

Questa parte "a cappella", indicata nella tabella analitica come «a», sfrutta tutte le possibilità prosodiche, espressive e monosillabiche delle parole inglesi:

All	in	all	each	man	in	all	men
all	men	in	each	man.			
He	can	see	she	can't.	She	can	see
she	can.						

La parte A si ripete poi intramezzata da un ostinato percussivo e puntillistico («d») che Allan Moore (2005) ha fatto risalire addirittura al *Marteau sans maître* di Pierre Boulez:

## Ostinato «d»



Il fenomeno dell'atomizzazione sonora è connaturato al rock progressivo, sia per l'estrema varietà stilistica e formale, sia per la presenza in esso di intere sezioni atonali e rumoristiche, costituite cioè da una serie di atomi sonori apparentemente disgregati e frammentari. Come è più volte stato dimostrato da Imberty (1985, 2004), una delle maggiori accuse che si possono fare alla musica contemporanea, quindi a quella parte di *progressive* che più le si avvicina, è la continuità temporale frantumata che conduce, per dirla con Francès (1958), alla «disintegrazione dell'io interiore» provocata dalla persistente rottura della forma gestalticamente intesa. Per Jankélévitch (1998) invece le sconessioni dello sviluppo musicale che obbediscono a un regime di «serenata interrotta» sono un valore da coltivare poiché si contrappongono all'espressività tipica della musica romantica.

Per fare emergere con i ragazzi il rapporto fra il *progressive* e la musica contemporanea si potrebbero fare ascoltare dei frammenti di quest'ultima e invitarli a trovare delle continuità stilistiche e formali.

A ben guardare, l'ostinato che abbiamo indicato nella tabella come «d» potrebbe essere interpretato anche come una passacaglia e rimandare perciò al barocco. Si noti come poi esso ricompaia nel brano come momento di collegamento. Secondo Middleton (2001) un brano paradigmatico di questo stile è *A whiter shade of pale* dei Procol Harum, in cui la stessa sequenza armonica – tra l'altro ripresa da Bach – viene ripetuta per undici volte sempre con lo stesso basso ostinato, come avveniva per la *Passacaglia* e la *Ciaccona* nel barocco. Il *progressive* è nato come espansione del rock, che a sua volta deriva dal *turn round* in dodici misure del blues, per cui l'elemento “ripetitività” è ben presente in esso.

Dal punto di vista della psicologia della *Gestalt*, ben conosciuta da Meyer (1973) per quanto riguarda la percezione musicale, la ripetizione di un elemento conduce a un «indebolimento della forma», dovuto alla mancanza di variazione, e solo la rottura della «continuità» – ovvero l'interruzione di un elemento e la sua sostituzione con un altro, in questo caso un ritmo – può attivare energia psichica nell'ascoltatore e procurargli il piacere estetico. In realtà la prassi dimostra che, specialmente nella musica giovanile, è proprio l'elemento “ripetizione” a procurare il piacere estetico, in quanto attiva capacità di previsione. Contrariamente a quanto sostenuto dalle leggi della “buona forma” di matrice gestaltica, la ripetizione in musica – ma anche nelle arti visive – più che indebolire la forma la rafforzerebbe dandole un rinnovato slancio vitale. Durante l'esperienza d'ascolto effettuata in classe ciò è stato dimostrato dalla partecipazione corporea dei ragazzi.

Ogni volta che si ripropone lo stesso modello musicale, dice ancora Jankélévitch, è come se venisse ascoltato per la prima volta, ossia appare sempre nuovo rispetto al “prima” e già vecchio rispetto al “dopo”. Per questo motivo l'ostinata ripetizione di un *riff*, che diventa prevedibilità appagata e ritualità, fa tanto amare il rock ai giovani e c'è

anche chi vede nel rito del concerto rock un nuovo spazio di libertà sensoriale e di de-costruzione di una società fin troppo organizzata e parcellizzata.

Di sapore ancora medievale è l'*hook* «c» che compare dopo il secondo *verse* «a». Lo stesso *hook* ricompare nella parte finale. Si tratta di una “cadenza rock” come la definisce Alfano (2006).

## Hook «c»



Per la “legge di continuità percettiva” di Meyer il passaggio da una parte atonale a una parte tonalmente più strutturata non produce rottura ma continuità, in quanto aumenta la tensione psichica di chi ascolta. Le parti non tonali di un brano, per esempio, sono percettivamente accettate in virtù del fatto che costituiscono una evoluzione del contesto emotivo precedentemente riconosciuto come familiare. Diversa sarebbe infatti la valutazione percettiva se le due parti fossero proposte isolatamente.

Barocca è invece la sequenza armonica del *riff* del *chorus* «b» che comincia in minore e finisce in maggiore con l'alterazione della terza (*si bemolle* all'inizio e *si naturale* alla fine) secondo il procedimento detto “piccarda”:

## Chorus «b»



Questo tema non è però del tutto nuovo per i ragazzi, che lo hanno ascoltato in modo disseminato nella parte A.

Il pedale di «a» potrebbe essere riferito al periodo classico-romantico, specialmente pensando al repertorio cameristico e solistico di strumenti come il pianoforte o la chitarra, in cui del pedale si fa molto uso.

Pedale nel *verse* «a»

Anche in questo caso si tratta di materiale tematico già ascoltato: il pedale non è altro che il “la” ribattuto dal *tenor 2* all’inizio del brano, mentre il tema melodico, costituito da ottave raddoppiate, non è altro che la parte del basso, sempre nella sezione iniziale; fare scoprire questo ai ragazzi sarà sicuramente un successo cognitivo. In ultima analisi, il brano, pur senza allontanarsi dei canoni del rock e del blues, risulta alludere a quattro paradigmi storici psicologicamente vissuti in modo diverso:

Primo paradigma	a-c	Medievale
Secondo paradigma	b-d	Barocco
Terzo paradigma	a'-a''	Classico-romantico
Quarto paradigma	a-d	Contemporaneo

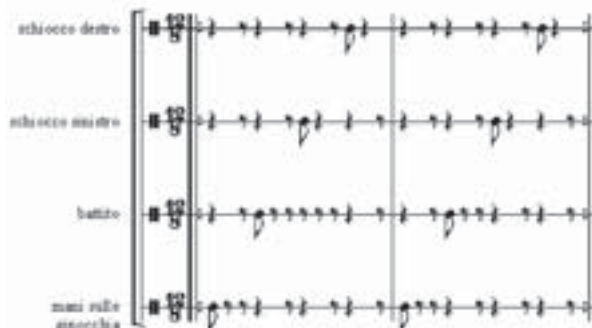
### Play back con body percussion e strumenti vari

Per una partecipazione attiva e motivante al brano, atta a portare i ragazzi a una piena consapevolezza dei paradigmi prima enunciati, si propone la sua esecuzione integrale da parte di una scolaresca con delle competenze musicali basilari. Una classe di scuola media a indirizzo musicale sarebbe la più opportuna, ma l'attività potrebbe esser effettuata anche in contesti di scuola secondaria di primo grado e la tecnica del *playback* (i ragazzi suonano mentre ascoltano il brano) rivela in questo caso tutta la sua positività (Amicone 1992). L'analisi della tabella 1 servirà per inquadrare bene le varie parti d'intervento con ostinati di *body percussion* o strumentali, sia in funzione di accompagnamento, sia tematico. La tabella 2 sotto riportata servirà per l'esecuzione dell'intero brano in *playback* con la *body percussion*:

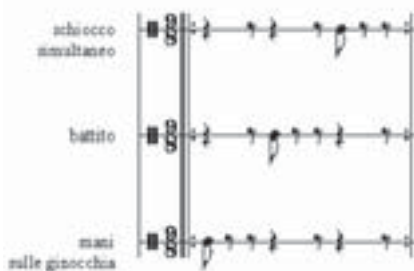
Tabella 2

Verse - pedale di La										
12/8	12/8	12/8	12/8	9/8	12/8	9/8	12/8	15/8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Bridge - pedale di Mi										
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Verse - pedale di La										Hook
12/8	12/8	12/8	12/8	9/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Bridge - pedale di Mi										
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pausa Chorus - pedale di Sol										
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	9/8	9/8	12/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Bridge - pedale di Mi										Pausa
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	6/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Verse - pedale di La										
15/8	12/8	12/8	12/8	12/8	6/8	12/8	12/8	12/8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Verse - pedale di La										
15/8	12/8	12/8	12/8	12/8	6/8	12/8	12/8	12/8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Hook										Bridge - pedale di Mi
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pausa Chorus - pedale di Sol										
12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	12/8	9/8	9/8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

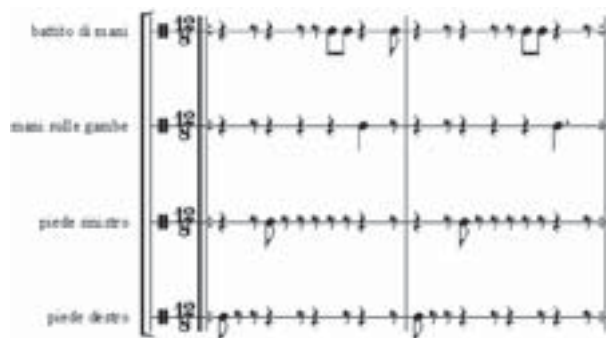
Nella seconda riga, ogni casella indica una misura e il suo metro, nella terza riga viene riportato il numero progressivo delle misure. Si procede in modo che i ragazzi imparino prima il solo accompagnamento e in un secondo tempo si sincronizzino ascoltando il brano dei Gentle Giant. L'insegnante esegue perciò con la *body percussion* l'ostinato seguente fino alla quarta misura:



Gli alunni rispondono per imitazione, poi l'insegnante aggiunge due misure usando per la misura ternaria l'ostinato seguente:



Gli alunni rispondono per imitazione, poi l'insegnante aggiunge altre tre misure. Nella misura 9 in 15/8 si aggiungerà alla misura in 4/4 un battito di mani (vedi tabella 1). Nel proporre il *bridge* l'insegnante usa invece il seguente ostinato, sempre con la *body percussion*:



Si possono utilizzare come coro parlato di sottofondo le sillabe del metodo Kodaly-Goitre, sia per imitazione, sia come momento didattico per imparare a leggere gli ostinati:



Si riprende poi dal secondo *verse* e nelle due misure dell'*hook* si fanno tre movimenti ritmici a scatto delle braccia (tipo “vigile urbano”). Dopo che la struttura della prima



parte è ben memorizzata si passa all'esecuzione in *playback*. Arrivati al *chorus*, l'insegnante invita gli alunni a camminare liberamente ma in sincronia con la musica. Alla ripresa del *bridge* si riprende con la *body percussion*.

Nella seconda parte del brano, alla ripresa del *verse*, l'insegnante simula un movimento a mo' di marcia e gli alunni lo imitano. Il resto del brano si esegue come nella prima parte. Un passaggio successivo consiste nell'esecuzione sincronica in *playback* con strumenti a scelta e usando come pedali le note indicate nella prima riga della tabella 2.

Successivamente, seguendo l'esempio sotto riportato, si formano dei gruppi per quante sono le parti del brano. Per ogni gruppo, due strumenti suonano l'ostinato e il tema, mentre un solista improvvisa sulle relative scale pentatoniche. Infine ogni gruppo esegue la sua improvvisazione, mentre un direttore decide quale gruppo deve intervenire e per quante volte.

Il percorso qui proposto è stato articolato partendo da un ascolto, passando per l'esecuzione in *playback* e infine proponendo l'improvvisazione.

Concludendo, possiamo affermare che l'avvicinamento di un ragazzo di oggi a un genere complesso e avulso dalle sue esperienze quotidiane quale è il *progressive rock* può essere proficuo a patto che questo sia inserito in una prospettiva storica e, soprattutto, se viene realizzato mediante una partecipazione attiva.

#### Esempio

The musical score example consists of three systems, each with three staves: guitar (top), voice (middle), and bass (bottom).  
 - The first system is labeled 'pentatonica minore'. The guitar part has a melodic line with a dotted line indicating improvisation. The voice part has lyrics: '... e la notte / ... e la notte / ... e la notte'. The bass part has a rhythmic accompaniment.  
 - The second system is labeled 'pentatonica maggiore'. The guitar part has a melodic line with a dotted line indicating improvisation. The voice part has lyrics: '... e la notte / ... e la notte / ... e la notte'. The bass part has a rhythmic accompaniment.  
 - The third system is labeled 'pentatonica maggiore'. The guitar part has a melodic line with a dotted line indicating improvisation. The voice part has lyrics: '... e la notte / ... e la notte / ... e la notte'. The bass part has a rhythmic accompaniment.

The musical score example consists of two systems, each with three staves: guitar (top), voice (middle), and bass (bottom).  
 - The first system is labeled 'pentatonica minore'. The guitar part has a melodic line with a dotted line indicating improvisation. The voice part has lyrics: '... e la notte / ... e la notte / ... e la notte'. The bass part has a rhythmic accompaniment.  
 - The second system is labeled 'pentatonica maggiore'. The guitar part has a melodic line with a dotted line indicating improvisation. The voice part has lyrics: '... e la notte / ... e la notte / ... e la notte'. The bass part has a rhythmic accompaniment.

#### Bibliografia

- THEODOR WIESEGRUND ADORNO, *Dissonanze*, Feltrinelli, Milano 1990.  
 INNOCENZO ALFANO, *Verso un'altra realtà. Cenni di strategia compositiva e organizzazione dei brani nella musica rock, da Jimi Hendrix al rock progressivo*, Aracne, Roma 2006.  
 TITIMIO AMICONE, *Basi per comporre*, in *Progettare la melodia*, a cura di Maddalena Novati, Quaderni della SIEM n. 3, Ricordi, Milano 1992.  
 GIAN MARIO BORIO, *Musicologia storica e musica di consumo: una tavola rotonda*, in "Il Saggiatore musicale", n. 2, 2003.  
 LUIGI CORVAGLIA, *Appunti per una Psicologia del Rock*, in [www.thtms.com/music/corvag.html](http://www.thtms.com/music/corvag.html)  
 ROBERT FRANCÉS, *La perception de la musique*, Vrin, Paris 1958.  
 WALTER GIESELER, *Pedagogia e musica contemporanea*, in "Musica Domani" n. 58, 1986.  
 MICHEL IMBERTY, *La scuola francese in La psicologia della musica in Europa e in Italia: atti del primo colloqui. Bologna 27-28 aprile 1985*, a cura di Gino Stefani - Franca Ferrari, Clueb, Bologna 1985.  
 MICHEL IMBERTY, *L'organizzazione percettiva del tempo musicale*, in *Capire la forma, idee per una didattica del discorso musicale*, a cura di Rosalba Deriu, EdT, Torino 2004.  
 VLADIMIR JANKÉLEVITCH, *La musica e l'ineffabile*, Bompiani, Milano 1998.  
 LEONARD B. MEYER, *Explaining music. Essay and exploration*, Chicago, University Press 1973.  
 RICHARD MIDDLETON, *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano 2001.  
 ALLAN MOORE, *Gentle Giant's Octopus*, Atti online del Convegno Internazionale *Composizione e sperimentazione nel rock britannico: 1966-1976*, Facoltà di Musicologia dell'Università di Pavia (sede di Cremona) a cura di Gianmario Borio e Serena Facci, 2005, in <http://musicologia.unipv.it/co>  
 PAUL STUMP, *Gentle Giant, Acquaring the taste*, Saf publishing Ltd, London 2005.  
 FRANCESCO DOMENICO STUMPO, *Assimilazioni colte nella pop music*, in *Atti del 2° Convegno Europeo di Analisi Musicale*, a cura di Rossana Dalmonte - Mario Baroni, Università degli Studi di Trento 1990.

#### Sitografia

[www.blazemonger.com/GG/Gentle\\_Giant\\_Home\\_Page](http://www.blazemonger.com/GG/Gentle_Giant_Home_Page)

# Creatività: la parola agli *insegnanti*

OSCAR ODENA - GRAHAM WELCH, *A generative model of teachers' thinking on musical creativity*, in "Psychology of Music", volume 37, numero 4, ottobre 2009, pp. 416-442 (*abstract* consultabile su <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/4/416>)

Gli insegnanti di discipline musicali operanti a qualunque livello formativo non possono esimersi dal fare riferimento quasi quotidianamente al termine "creatività". Denotando un'entità di difficile definizione, la parola – e l'aggettivo correlato – sono utilizzati in modo variegato caratterizzando molteplici aspetti del processo artistico-educativo: una facoltà della persona, una strategia, un processo o uno stile cognitivo, la peculiarità di un prodotto.

Per circoscrivere l'ampio campo d'indagine è utile distinguere, prima di tutto, due concetti generici di creatività abitualmente coesistenti: uno "tradizionale" e uno "nuovo". Il primo (denominato anche come "creatività storica" o "con la 'C' maiuscola") si riferisce a quelle persone (frequentemente artisti) che hanno dato un contributo significativo, riconosciuto dalla comunità, a un settore specifico. Questa prospettiva, una volta introdotta nella scuola, tende a focalizzare l'attenzione più sui prodotti (che devono essere rispondenti a un certo canone) piuttosto che sul processo creativo in sé. Contrastando con la precedente, la seconda prospettiva introduce un nuovo concetto correlato all'idea, propria della psicologia, di "pensiero immaginativo". Secondo tale visione, la creatività è definibile come «l'immaginazione manifestata con successo in qualsiasi attività apprezzata» (p. 417).

Partendo da quest'ultima prospettiva, più affine alla riflessione pedagogica recente, il lavoro presentato si concentra sulla creatività in ambito educativo-musicale, proponendo un percorso di ricerca della durata di quattro anni basato sullo studio di caso e coinvolgente sei insegnanti di musica della scuola secondaria inglese. Due le domande principali a cui lo studio intende dare risposta: «Come percepiscono la creatività gli insegnanti di scuola? [...] In quale modo le esperienze musicali e professionali di questi insegnanti influenzano la loro percezio-

ne della creatività?» (p. 418). La ricerca compendia i dati raccolti formulando un interessante modello che rende conto della genesi "autobiografica" del pensiero degli insegnanti attorno allo sviluppo della creatività nell'educazione musicale.

Tutto lo studio si basa su un consistente quadro teorico di riferimento di cui viene dato dettagliatamente conto ripercorrendo, attraverso una preziosissima *review*, oltre quarant'anni di riflessioni e ricerche in lingua inglese, declinate musicalmente ma non solo. Particolare rilievo viene riservato ai lavori che evidenziano i seguenti aspetti: le caratteristiche della persona creativa; la descrizione del contesto più appropriato per lo sviluppo del processo creativo; gli studi sui processi creativi; la definizione del processo creativo. Emerge quindi un quadro concettuale più specifico, fondamento peculiare del presente lavoro, caratterizzato da quattro campi: Allievo-Ambiente-Processi-Prodotto, denominabile con l'acronimo AAPP (cfr. p. 419). Gli insegnanti partecipanti alla ricerca sono stati deliberatamente selezionati in modo da poter rappresentare la massima varietà dei *background* personali e dei contesti scolastici. Le loro lezioni con studenti di 11-14 anni, incentrate su attività di composizione e improvvisazione, sono state videoregistrate per un ammontare di tre-cinque ore. Gli insegnanti sono stati intervistati due volte: prima della registrazione e alla fine della ricerca. La seconda intervista, finalizzata a far emergere la visione di ciascun insegnante attorno alla creatività e al suo sviluppo, si basava sul commento colloquiale di alcuni estratti tratti dalla registrazione delle loro lezioni. Gli spezzoni erano stati selezionati per consentire all'insegnante di commentare aspetti relativi alle quattro aree AAPP. Dall'analisi complessiva delle risposte emerge che tutti gli insegnanti, indipendentemente dalle variabili soggettive, ritengono che la creatività, intesa secondo il "nuovo concetto" (vedi sopra), sia una capacità propria di tutti gli studenti. Le risposte mettono inoltre in evidenza il ruolo svolto da molteplici fattori nello sviluppo della creatività. Tali elementi possono essere classificati come appartenenti a uno dei campi AAPP, così come mostrato nella seguente tabella (p. 424):

Allievo	Ambiente	Processi	Prodotto
Caratteristiche personali Stile cognitivo Studenti "adattatori" Studenti "innovatori" Ambiente familiare	Ambiente emozionale Motivazione Impostazione della scuola Ruolo dell'insegnante Utilizzo del tempo Ambiente fisico Reclami e proposte di miglioramento Organizzazione della classe	Differenti attività Dinamiche di gruppo Improvvisazione-Composizione Processi strutturati Processi non-strutturati	Criteri di valutazione Originalità Stili e convenzioni musicali

Andando ad analizzare più nel dettaglio le risposte fornite si rileva come la maggior parte includa significativamente un riferimento agli stili cognitivi degli studenti, all'impostazione della scuola (comprendente le attività e gli obiettivi musicali previsti) e alle positive dinamiche di gruppo. In particolare molte risposte fanno riferimento ai differenti modi di apprendere. Nel commento dei diversi comportamenti creativi degli studenti viene fatto rimando più o meno implicitamente al fatto che «alcuni [...] preferiscono lavorare seguendo piccoli step secondo uno stile "seriale" di apprendimento, mentre altri apprendono in un modo "olistico", affrontando l'attività complessivamente. Il primo può essere comparato con un tipo di studente "adattatore" e il secondo con uno studente "innovatore". Per lo studente "adattatore", attività chiuse con una serie di istruzioni sono percepite come più appropriate allo sviluppo della propria creatività musicale» (p. 424).

Gli insegnanti sottolineano inoltre come l'ambiente più appropriato allo sviluppo della creatività sia caratterizzato da peculiarità incluse nelle categorie di "Ambiente emozionale" o di "Ambiente fisico" (comprendente anche fattori riguardanti lo stanziamento economico e la disponibilità di personale e attrezzature). Con particolare riferimento alla sottocategoria "Utilizzo del tempo" (vedi schema precedente), la metà degli insegnanti coinvolti nello studio ha notato che in progetti di composizione, diversi fattori temporali interagiscono negativamente con la qualità del lavoro creativo. Ad esempio la pressione esercitata da eventi temporalmente prossimi, come un esame o una valutazione, oppure la tensione determinata dalla necessità di completare un lavoro entro un tempo ristretto (condizione "globalizzata", vista l'esiguità di tempo, lamentata anche da questi insegnanti, destinata dall'orario scolastico settimanale alle attività musicali) vengono percepiti come pesanti fattori di disturbo per le attività di composizione. Infine si deve rilevare come la discussione e la negoziazione con gli studenti dei criteri di valutazione del lavoro, esplicitando e convenendo congiuntamente cosa si possa ritenere un prodotto di "buona qualità", vengono indicate come elementi essenziali per la consapevolezza creativa dello studente.

La prima intervista a cui è stato sottoposto il campione era invece volta a far emergere (attraverso la scrittura di un breve testo scritto, con caratteristiche definite) i fattori o gli avvenimenti autobiografici ritenuti cruciali dagli insegnanti per il proprio sviluppo musicale e professionale. Le esperienze riportate possono essere classificate come appartenenti a tre distinti "filo conduttori": *Musicale, Formazione dell'insegnante, Insegnamento professionale*. Dal confronto dei dati raccolti dalle due interviste, si rileva come gli eventi propri di ogni traccia narrativa influiscano sulla concezione che gli insegnanti hanno della creatività – relativamente a tutti i campi AAPP – in maniera proporzionale alla varietà e pregnanza delle esperienze riportate. In particolare il primo e terzo filo conduttore sembrano avere una rilevanza più significativa.

Soffermandoci in particolare sulla visione che gli insegnanti hanno dell'ambiente più proficuo allo sviluppo della creatività emerge come le esperienze del filo conduttore *Musicale* siano quelle rilevantemente più influenti. Coloro che hanno sperimentato differenti attività musicali (inclusa la composizione e la pratica di differenti stili musicali) sanno delineare un "ambiente creativo" in modo più articolato; sanno individuare più efficacemente i fattori facilitatori o di disturbo;

sanno migliorare le condizioni della classe massimizzando lo sviluppo creativo di tutti gli studenti. Questi insegnanti inoltre considerano più facilmente come "prodotti creativi" anche quelli elaborati dagli studenti senza che siano state rispettate nel dettaglio le istruzioni date o la struttura indicata, incrementando così la benefica negoziazione dei criteri valutativi. Al contrario gli insegnanti con meno varietà di esperienze appartenenti a questa categoria narrativa sono più inclini a proporre attività predeterminate aspettando semplicemente che «la creatività "cresca"» (p. 428).

Infine non si può non rilevare, quasi paradossalmente, come le esperienze appartenenti alla traccia *Formazione dell'insegnante* non mostrino quasi alcun effetto sulla percezione dei prodotti creativi. In generale gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sono consapevoli della valenza del proprio percorso biografico musicale e della relativa influenza che hanno avuto i corsi di formazione per insegnanti. Invece le diversificate esperienze di insegnamento in ambito scolastico (campo *Insegnamento professionale*) «sembrano dar forma alla [...] percezione della creatività musicale attraverso quello che può essere descritto come un sistema continuo di *feedback*» (p. 429). Questo modello è sintetizzato nella Figura 1; esso mostra l'interazione fra i quattro campi AAPP e i tre fili conduttori sopra definiti, facendo emergere come l'interazione fra essi abbia nel tempo il potenziale di modificare la percezione degli insegnanti.

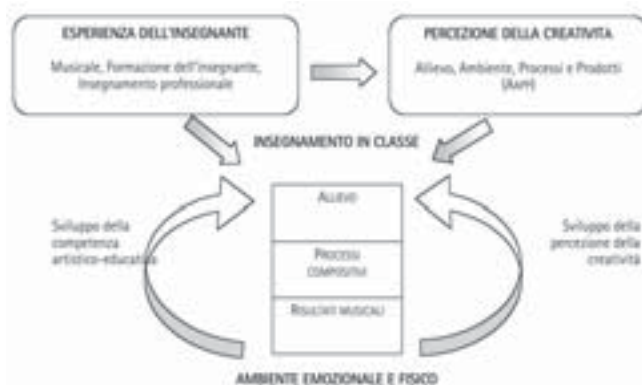


Figura 1. Modello generativo del pensiero degli insegnanti relativamente allo sviluppo della creatività (p. 430).

«Essenzialmente, tutti gli elementi sopraccitati sono in costante interazione. Quando gli insegnanti preparano le unità didattiche e le propongono alla classe, essi fanno appello alle loro precedenti esperienze (filo conduttore *Musicale, Formazione dell'insegnante, Insegnamento professionale*) portando contemporaneamente addosso i loro preconcetti sulla creatività (AAPP)» (p. 429). Tali precognizioni vengono percepite con diversi gradi di consapevolezza a seconda dell'insegnante. La freccia riportata a sinistra nella Figura 1 mostra come gli insegnanti sviluppino la propria competenza artistico-educativa [*educational connoisseurship*] attraverso il lavoro in classe; contemporaneamente però, come indicato dalla freccia di destra, proprio questa attività quotidiana modifica lentamente i preconcetti attorno alla creatività. Appare quindi evidente come il modello presentato «incorpori lo spirito del ciclo della pratica riflessiva e includa elementi addizionali che interagiscono e sembrano generare cambiamenti nel pensiero degli insegnanti attorno alla creatività musicale» (p. 431).

# Facilitare l'incontro tra didattica e ricerca

**L'** articolo che presentiamo è la rielaborazione di un contributo che comparirà nel volume *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro*, a cura di Alessandra Anceschi - Riccardo Scaglioni, Liguori, Napoli, in corso di pubblicazione.

**L'** incontro, il confronto, lo scambio tra le pratiche della ricerca in ambito pedagogico e didattico (nella fattispecie musicale) e la loro applicazione, sono sempre stati problematici. Ambiente universitario<sup>1</sup> e ambiente scolastico hanno spesso costruito i loro percorsi di sviluppo in modo indipendente quando non autoreferenziale. Se guardiamo alla divulgazione sino a ora raggiunta dalle ricerche italiane e straniere nel campo dell'educazione musicale<sup>2</sup> non possiamo negare che esse abbiano avuto difficoltà a essere accolte in modo significativo dagli insegnanti, anche quando condotte con spirito di servizio verso la comunità didattica. D'altra parte, sono forse ancor più rare le occasioni in cui le istituzioni scolastiche e i docenti che vi lavorano si siano mostrati in grado di delineare con chiarezza su quali temi si focalizzino le necessità e le problematiche dell'agire quotidiano.

Il convegno nazionale SIEM, tenutosi nel 2009 a Milano in occasione del quarantennale dell'attività associativa, è riuscito a rinnovare l'attenzione attorno a tali questioni, riprese anche in contesti regionali<sup>3</sup>. Il presente contributo si colloca tra le code di quelle iniziative.

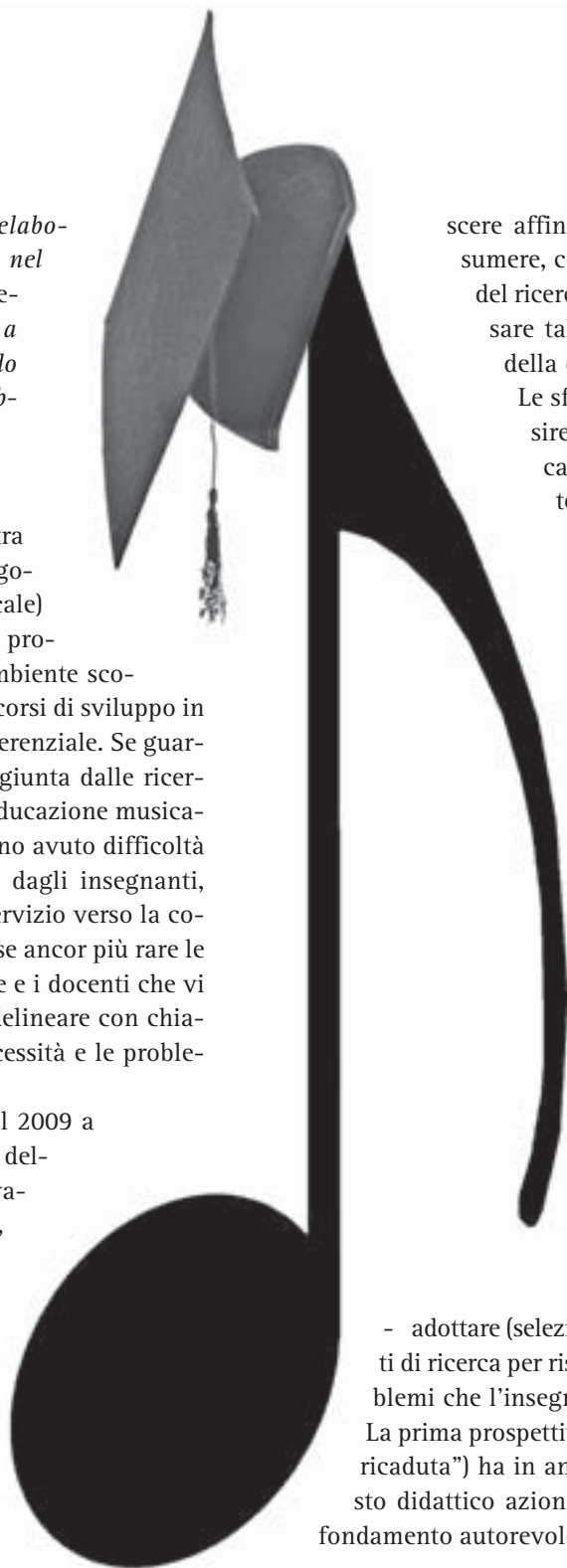
Più che rinnovare le argomentazioni attorno ai significati del fare ricerca e alle sue declinazioni, proverei a descrivere una serie di "azioni di base" o "atteggiamenti iniziali" che è indispensabile coltivare e far cre-

scere affinché l'insegnante riesca ad assumere, come spesso si usa dire, gli abiti del ricercatore. Ma cosa significa indossare tale veste, per un professionista della docenza?

Le sfumature che è possibile acquisire sono numerose, ma si collocano tutte entro un deciso limite<sup>4</sup>: gli obiettivi dell'insegnante (i suoi "doveri" mi verrebbe di definirli), che sono principalmente quelli di promuovere e stimolare l'apprendimento degli studenti che si trova di fronte. Per non derogare da questi compiti, le azioni più concrete che a me pare di aver individuato per fare assumere tali atteggiamenti sono in particolare due:

- utilizzare nel proprio operato le tesi desunte dalle ricerche scientifiche trasformandole in azioni didattiche (preparando a priori il cammino o - per contro - confrontando il proprio operato a posteriori);
- adottare (selezionare) procedimenti e strumenti di ricerca per risolvere nella quotidianità i problemi che l'insegnamento pone.

La prima prospettiva (che potremmo chiamare "di ricaduta") ha in animo di sedimentare nel contesto didattico azioni desunte dalle teorie per dare fondamento autorevole all'agire in classe. La seconda



prospettiva (che potremmo chiamare “di rilancio”) si propone di adottare e adattare i metodi e le strategie della ricerca per dare risposte ragionate, non occasionali e dunque soddisfacenti alle difficoltà che si riscontrano nella *routine* didattica.

Entrambe le direzioni hanno necessità di essere arricchite e declinate da una serie di azioni significative (in forma di “prerequisito” alle prospettive descritte), che verranno approfondite nel corso del presente contributo.

Per poter collocare queste azioni all’interno di un quadro d’insieme, vorrei preliminarmente dar conto di alcuni dati di cornice, desunti dai contesti con i quali l’insegnante è chiamato a interagire e attraverso i quali individuare la posizione che la *ricerca* vi occupa. Si tratta di delineare un versante istituzionale ritratto attraverso le prospettive orientate alle politiche scolastiche per lo sviluppo della ricerca; di un versante accademico del quale evidenziare le relazioni che il mondo scientifico ha con quello scolastico; di un versante didattico in cui individuare come la comunità operante nella scuola si affianchi alla ricerca.

### Il versante istituzionale

Spinte istituzionali dall’amministrazione centrale a incentivare azioni di ricerca nella scuola sono sempre apparse in forma di intento, ma mai sono state sostenute con azioni concrete quali ad esempio finanziamenti *ad hoc*, apposite facilitazioni o flessibilità orarie, espliciti

- 1 Lascerei, almeno inizialmente, da parte l’istituzione conservatoriale, storicamente lontana dalle pratiche della ricerca per diverso sviluppo culturale e istituzionale rispetto alle università.
- 2 Opera meritoria di diffusione in territorio italiano è stata condotta dalla collana di Analisi e Teoria Musicale della casa editrice LIM e dai Quaderni della SIEM della Serie Ricerca.
- 3 Si veda ad esempio l’incontro *La ricerca sull’educazione musicale e strumentale a Roma e nel Lazio: temi, modelli, risultati* organizzato a Roma presso la Scuola Popolare di Musica di Testaccio l’8 maggio 2010.
- 4 Eviterei di individuare dei livelli o dei gradi di avvicinamento al ruolo del ricercatore, salvo fare menzione di quello che – a mio modo di vedere – può essere il massimo grado di ricerca per un professionista della didattica, la *ricerca-azione*. Su questo si tornerò nel corso dell’articolo.
- 5 DPR 8 marzo 1999, n. 275.
- 6 Del resto, la piena attuazione di molte delle direttive contenute in questo DPR è ancora lontana dal compiersi.
- 7 Ci si riferisce, in particolare, alle facoltà di Scienze della Formazione.
- 8 A titolo d’esempio si forniscono alcune presentazioni di progetti di ricerca che è possibile reperire in rete, dai quali si evince il ruolo “passivo” delle istituzioni scolastiche e dei docenti: [diplin.scedu.unibo.it/questionario/introduzione/](http://diplin.scedu.unibo.it/questionario/introduzione/)  
[www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio\\_completo\\_prin-2004111257.htm#base](http://www.ricercaitaliana.it/prin/dettaglio_completo_prin-2004111257.htm#base)  
[web20.managed196.serverclienti.com/node/176](http://web20.managed196.serverclienti.com/node/176)  
oppure [share.dschola.it/ictrana/Lists/Events/DispForm.aspx?ID=14](http://share.dschola.it/ictrana/Lists/Events/DispForm.aspx?ID=14)  
[www.formazione.unimib.it/Default.asp?idPagine=294&funzione=scheda\\_progetto&idprogetto=4&personale=22&corso=17](http://www.formazione.unimib.it/Default.asp?idPagine=294&funzione=scheda_progetto&idprogetto=4&personale=22&corso=17)  
[margi.bmm.it/publicazioni/progetto\\_LLMM\\_9.09.03\\_x.pdf](http://margi.bmm.it/publicazioni/progetto_LLMM_9.09.03_x.pdf)  
[formare.erickson.it/questionario/limesurvey/index.php?sid=67816&lang=it](http://formare.erickson.it/questionario/limesurvey/index.php?sid=67816&lang=it)

monitoraggi e valutazioni di azioni prodotte. L’atto più evidente in questa direzione, rimanendo alle disposizioni normative dell’ultimo decennio, lo si ritrova all’interno della cosiddetta “legge sull’Autonomia”<sup>5</sup>. Qui, all’articolo 6 comma 1, si individuano alcuni orientamenti rimasti ancora oggi pressoché inespressi: «Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l’autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali [...]». In particolare, lo stesso comma individua alcune aree di lavoro, e tra queste si menzionano, rispettivamente ai punti *c, d, e*, «l’innovazione metodologica e disciplinare», «la ricerca didattica sulle diverse valenze delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi», «la documentazione educativa [...]». In aggiunta, al comma 3 si incentiva la collaborazione con varie istituzioni pubbliche e private deputate alla ricerca, tra cui le Università.

Pur rimanendo questa disposizione normativa del tutto attuale e sollecitata da più parti governative e politiche, nella valutazione concreta dei fatti la prospettiva suggerita rimane a tutt’oggi inattuata<sup>6</sup>. È ancora un dato di fatto quanto la contingenza degli ultimi periodi che ha costretto le scuole a misurarsi con le necessità primarie del proprio sostentamento abbia ulteriormente allontanato “velleità” di questa natura. Le condizioni in cui versano la maggior parte delle scuole, condizioni che abbiamo visto raccontare da *media* e giornali e di cui siamo in tanti diretti testimoni, è evidente non siano il terreno nel quale coltivare ambizioni di ricerca e innovazione.

### Il versante accademico

Le Università (e gli istituti di ricerca quali gli ex IRRE, alcuni settori degli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, insieme a Istituzioni e Fondazioni private) invece, fondano la propria identità sulla dimensione innovativa. In tempi in cui non si placa (legittimamente) la rivendicazione che chiede maggiori risorse da destinare alla ricerca, questa rimane indiscussa prerogativa dell’ambito accademico ed è in questa sede che anche l’istituzione scolastica potrebbe avere accoglienza.

Davvero proficuo sarebbe condurre analisi approfondite dei rapporti tra i due sistemi per avanzare proposte di maggior efficacia di relazione tra Scuola e Università (e tra Scuola e Conservatorio). In questa sede ci si limiterà a mettere in evidenza un paio di macroscopiche disfunzioni. La prima consiste nel fatto che le Università coinvolgono di rado le istituzioni scolastiche in qualità di co-ideatori o co-promotori delle loro ricerche. Vi sono, com’è ovvio per connaturata convergenza di interessi e studi, Facoltà che con maggior frequenza hanno richiesto il contributo della Scuola<sup>7</sup>, ma in molti casi si tratta di coinvolgimenti “passivi”: il ruolo del docente e dell’istituzione è infatti quello di utente del progetto di ricerca, o – per essere più espliciti – di “cavia”<sup>8</sup>. Alla scuola, all’insegnante, dopo doverosa informazione sull’iniziativa, viene delegato un ruolo corollario, quale ad esempio la compilazione di questiona-

ri, la fornitura di dati, l'accoglienza di osservatori nelle proprie classi, la conduzione di specifici protocolli d'azione. Vi sono tuttavia esempi maggiormente virtuosi di coinvolgimento più sostanziale e attivo del personale della scuola. Non dobbiamo però tacere come l'attivazione di queste sinergie siano talvolta dovute a rapporti non strutturati (occasionalità?) che l'università intrattiene con il contesto scolastico: ad esempio, perché il ricercatore è temporaneamente anche docente nella scuola; perché lo studente universitario si interessa personalmente di problematiche educative; perché il docente universitario conosce un dirigente, un docente.

È spesso evidente il ruolo di subalternità che viene destinato alla scuola e, seppure non si dimentichi che finalità educative e formative siano le sue priorità assolute, gioverebbe a entrambi i contesti individuare collaborazioni strutturalmente congegnate in progetti di ricerca.

La seconda mancata sinergia ha a che vedere con la figura del ricercatore attualmente inserita nell'organico accademico, che nell'ideale progressione della carriera universitaria costituisce il primo tassello di figura a ruolo<sup>9</sup>. A esso, per come sono state le cose sino a ora, si è avuto accesso presentando un ricco *curriculum* scientifico e superando una prova scritta e orale. Tuttavia, i progetti di ricerca, anche per i pochi studiosi e ricercatori che si avventurano nell'ambito dell'educazione musicale<sup>10</sup>, hanno tra i principali obiettivi quelli di essere prodotti in funzione dell'avanzamento di carriera. Le necessità e le esigenze della comunità didattica rimangono, gioco-forza, un poco discoste. Con intento utopico ma non di paradosso, dovremmo invece capovolgere questo ordine dei fatti per guardare al ruolo del ricercatore non come al primo gradino della carriera universitaria, ma quale possibile vertice della carriera scolastica (per lo meno nell'ipotesi di una carriera docente finalmente orientata anche alla didattica e non solo alla gestione amministrativa). Rovesciando così la piramide, otterremmo decisi incentivi alla crescita della ricerca didattica poiché le sperimentazioni e le innovazioni godrebbero di diffusione più capillare, si collocherebbero in modo fortemente integrato all'interno delle reali problematiche educative e disciplinari, si gioverebbero dei supporti scientifici necessari alla loro conduzione grazie a collegamenti più mirati con i luoghi dell'accademia<sup>11</sup>.

### Il versante scolastico (e didattico)

Di impicci e difficoltà è intrisa anche la comunità operante nella scuola.

Nella cruda attualità della situazione scolastica (in modo differenziato tra i diversi ordini di scuola, ma con tratti di trasversalità ben evidenti), dov'è principalmente avvertita la preoccupazione per il sostentamento quotidiano, s'è già detto quanto sia problematico introdurre azioni di ricerca. Ma a ben vedere, le difficoltà non stanno solo nelle condizioni in cui la scuola versa, ma si annidano anche in carenze di formazione dei docenti. Non si ha necessità di ricorrere a statistiche documentate per affermare che, degli insegnanti attualmente in servizio per le discipline musicali, solo un'esigua parte ha ricevuto una formazione ini-

ziale specifica nella quale si è incentivato l'aspetto di una professionalità volta anche alla ricerca didattica, metodologica, educativa, seppure questa dimensione sia contemplata in modo esplicito anche dal contratto nazionale<sup>12</sup>. Senza nulla togliere alla volontà di molti colleghi che nel corso della loro carriera professionale hanno individuato strade autonome di aggiornamento in queste direzioni, è pur vero che nella quotidianità delle situazioni manca quella che possiamo chiamare un'alfabetizzazione di base per prassi orientate ad azioni di ricerca all'interno del proprio insegnamento. Come fare?

### I prerequisiti dell'insegnante-ricercatore

Si proverà ora, indipendentemente dai "fattori condizionanti" contingenti appena descritti, a individuare possibili atteggiamenti da assumere e collocare all'interno delle consuetudini di insegnamento. Per illustrare idee di lavoro applicabili dalla maggior parte degli insegnanti, per far sì che esse acquisiscano concretezza di realizzazione all'interno delle prassi che si costruiscono nella quotidianità, e per eludere le scappatoie che talvolta gli stessi docenti mettono in atto per giustificare la loro lontananza dal mondo della ricerca<sup>13</sup>, è necessario che si individuino prospettive "didatticamente compatibili".

Le righe che seguono si pongono dunque l'intento di descrivere una serie di azioni di metodo perché l'insegnante possa coltivare le prospettive di *ricaduta* e di *rilancio* di cui si parlava in apertura (assai prima, appunto, di addentrarsi in una più codificata "metodologia della ricerca"). Passi preliminari e propedeutici, ma necessari a porre le basi a percorsi di ricerca-azione, cioè una delle massime ambizioni delle forme di ricerca per un insegnante, che rimane (e deve rimanere) un professionista della didattica a tutto tondo. Queste indicazioni di metodo, individuate in successione per ragioni di sistematicità, devono avere l'opportunità di compiersi anche in sovrapposizione l'una con l'altra.

### L'osservazione e la formulazione di domande

Per collocarsi nel solco di uno slogan di capillare diffusione, quella del *professionista riflessivo*, sono di seguito riprese e declinate alcune delle azioni che rendono tale un insegnante<sup>14</sup>. Primariamente, l'abitudine alla costruzione della riflessione nel corso dell'azione, cioè la disposizione a conoscere e analizzare il dettaglio di ciò che si fa, di apprendere dall'atto compiuto per modificare e migliorare le azioni successive.

Alcuni atteggiamenti per dar concretezza a questi intendimenti sono:

- assumere nella contemporaneità dell'azione sia il ruolo di conduttore sia il ruolo di osservatore; ciò significa trovare strategie (memorizzare, annotare, registrare, ...) per individuare accadimenti che attirano la nostra attenzione di insegnanti;
- costruire l'abitudine a porsi domande, in particolare sugli elementi osservati. L'abitudine a porsi interrogativi è più faticosa per insegnanti che privilegiano nell'articolazione della loro didattica lezioni di tipo fron-

tale, mentre è più agile per coloro che nella conduzione delle attività adottano prospettive di sollecitazione euristica dei loro studenti: pongono quesiti, chiedono di operare confronti, promuovono la formulazione di ipotesi, richiedono l'individuazione di più risposte, confrontano la propria idea con quella dei ragazzi, pongono dubbi... È necessario allestire una sorta di palestra dialettica da condurre, diremmo, nell'*intimo della propria alterità*.

### La selezione delle problematiche educative contingenti

Quale passo successivo alla raccolta di dati e osservazioni vi è quello di una loro sistematizzazione. Si tratta di operare una selezione dei *focus* individuati che può essere condotta sulla base di vari criteri. La scelta potrà riguardare una specifica classe, un'unità didattica trasversale ad alcuni contesti, mirati contenuti disciplinari. La selezione individuata non ha il significato di privilegiare azioni e contesti didattici a scapito di altri, ma piuttosto di individuare, lo si ribadisce, momenti didatticamente compatibili, volti però all'arricchimento delle proprie specificità professionali, anche in termini di auto-formazione. Sarà allora necessario articolare una sorta di «conversazione riflessiva»<sup>15</sup> sui nodi emersi. Una conversazione in realtà condotta nell'intimo delle proprie argomentazioni in modo da formulare una sorta di auto rappresentazione di ciò che si è con-

dotto, meglio se funzionale anche a una trasmissione a terzi.

### L'articolazione di possibili risposte

L'azione di selezione e focalizzazione porterà a prospettare ipotesi di revisione, non necessariamente orientate a individuare la progettazione di percorsi alternativi, innovativi, o esemplari, quanto a proporre adattamenti – come si diceva più sopra – “didatticamente compatibili”; ad esempio:

- formulare una diversa articolazione e successione delle fasi di lavoro;
  - prevedere la revisione e l'integrazione del percorso attraverso l'inclusione e l'approfondimento di sollecitazioni pervenute dagli studenti;
  - adottare differenti strategie di gruppo o individuali;
  - considerare l'alternanza, la sostituzione di contenuti per l'esplorazione di medesimi nodi culturali e concettuali.
- Sono, a ben vedere, azioni alquanto grezze al confronto delle procedure sistematiche attuate nei processi di dichiarata Ricerca, ma non si ha torto nel ritenere che il rigore di quelle azioni abbia possibilità di innestarsi solo su terreni preventivamente “fertilizzati”.

### La documentazione:

#### rendere ripercorribile a sé e ad altri le esperienze

Non v'è dubbio che il docente in grado di documentare le proprie esperienze didattiche in parte lo faccia anche per soddisfare un desiderio di visibilità. Ben vengano però tali velleità laddove la documentazione possieda caratteristiche di *divulgabilità* (che possa cioè essere facilmente ripercorsa anche da chi non ha vissuto in prima persona l'esperienza) e *replicabilità* (che possa cioè essere messa in opera anche in altro contesto), oltre a quelle di mera memoria dell'esperienza. Perché la documentazione sia utile ai nostri scopi è doveroso l'abbinamento ad analisi e commenti che possono essere articolati con tempi e forme a scelta di ogni insegnante.

Le modalità di documentazione conosciute non ostacolano l'attività didattica dell'insegnante, sebbene esigano tempi per la loro gestione e organizzazione. Il loro utilizzo è spesso in una prospettiva “mista”, ma per efficacia di esposizione se ne propone un elenco didascalico<sup>16</sup>.

- Registrazione audio. Gli strumenti disponibili sono i più disparati e alla portata di tutti (ragazzi e insegnanti). Adottare sistemi di registrazione audio anche per riascoltare le lezioni, o alcuni frammenti mirati, e le reazioni dei discenti, diventa supporto utile alla rilettura e all'analisi di azioni specifiche che si intendono osservare.
- Registrazione video. Una volta acquisite le necessarie liberatorie a tutela della privacy per l'utilizzo della videocamera, il ricorso a questo strumento può essere declinato a differenziati livelli di intervento: dalla “nuda” ripresa delle attività per una prima memoria e quale strumento per l'analisi (utilizzo interno); alla revisione commentata che presuppone un montaggio del video e la sovrapposizione di testi a commento (utilizzo interno ed esterno); alla documentazione di sintesi dell'esperienza volta a rendere fruibile anche al di fuori il percorso compiuto (utilizzo esterno)<sup>17</sup>.

9 L'approvazione del recente disegno di legge sulla Riforma dell'Università prevede riforme dello stato giuridico dei docenti.

10 Come ci testimonia Mario Baroni, i contesti nei quali si fa ricerca nel campo dell'Educazione musicale sono assai rari (cfr. MARIO BARONI 2009).

11 Questo è ciò che è accaduto grazie alla costruzione del nuovo ruolo professionale dei Supervisor del Tirocinio, docenti parzialmente distaccati presso le Università (SSIS) e – solo recentemente – anche presso i Conservatori (Bienni per la formazione dei docenti, aventi valore abilitante).

12 Cfr. al Capo IV, l'art. 31 *Ricerca e innovazione* del Contratto Collettivo Nazionale del Comparto Scuola.

13 Una delle più consuete giustificazioni da parte degli insegnanti all'incapacità/impossibilità di svolgere percorsi di ricerca – giustificazioni che peraltro evidenziano spesso motivazioni reali – si ritrova in dichiarazioni che affermano quanto nella già impegnativa attività del docente non vi sia il tempo necessario da dedicare ad altro rispetto alla didattica.

14 Il riferimento, ovvio e probabilmente oramai usurato, è alla grande diffusione del testo di D. A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

15 La locuzione è ancora presa in prestito da SCHÖN 1993.

16 Salvo nei più virtuosi contesti della scuola d'infanzia, dove il processo documentativo è fase necessaria allo sviluppo della didattica, nella scuola secondaria si fatica ancora a percepirne il valore, tanto che l'offerta di corsi di aggiornamento e formazione in merito è stata quasi inesistente. Anche nei piani di studio per la formazione iniziale degli insegnanti, il tema è stato pressoché ignorato, ma spesso trattato – anche se in modo asistemico – nei laboratori dedicati al tirocinio.

17 La telecamera può essere collocata in posizione fissa se non vi è alcuna possibilità di affidare a terzi la registrazione. In taluni casi il coinvolgimento degli allievi è strategico.

- Documentazione fotografica. Valgono qui le medesime indicazioni suggerite appena sopra.
- Raccolta dei materiali utilizzati/prodotti. Analogamente, è possibile ordinarne la semplice rassegna cronologica (testi, letture, documenti visivi, fotografici, prodotti multimediali...), sino a giungere alla loro presentazione commentata.
- Documentazione scritta. La conosciuta formula narrativa da redigere per iscritto continua a essere strumento valido per la descrizione di azioni e riflessioni. Più faticosa da seguire e oggi meno accattivante quale mezzo di divulgazione, se ne valorizza tuttavia l'utilizzo se abbinata ai precedenti strumenti<sup>18</sup>.

### Il confronto con altre esperienze, riflessioni, teorie documentate

La convergenza di tutte le azioni precedenti dovrebbe sollecitare il confronto con altre esperienze, ad esempio secondo due piani di relazione:

- con pratiche documentate o proposte didattiche analoghe a quelle messe in atto<sup>19</sup>;
- con quadri teorici disciplinari e generalisti ai quali ricondurre l'operato.

### Auspici e benefici

Il processo che porta alla piena assunzione di questo atteggiamento è, com'è facile intuire, di lenta costruzione; è auspicabile inizi sin dai momenti di prima formazione dell'insegnante ma è possibile costantemente alimentare (e anche far nascere) lungo il corso della propria attività professionale.

Tra i punti di più efficace applicazione delle strategie presentate vi sono la possibilità di condurre azioni di previsione, orientamento e ri-orientamento in tempo reale allo svolgimento dell'azione. Un allenamento volto allo sviluppo degli «apprendimenti superiori convergenti (condizione ineludibile del fare-ricerca) e gli apprendimenti superiori divergenti (condizione ineludibile per fare-creatività)»<sup>20</sup>. Ma se anche ci si ferma solo all'anticamera di questa ideale *performance* non si mancheranno di cogliere i benefici: una razionalizzazione delle prospettive progettuali,

una maggior efficacia delle azioni didattiche e – di capitale importanza per la motivazione all'insegnamento – la percezione di una piena e matura vitalità della professione docente.

È con questo tipo di professionalità che dovremmo costruire e alimentare l'incontro tra ricerca e didattica. È questo tipo di professionalità che Scuola, Università e speriamo presto anche Conservatorio dovrebbero congiuntamente costruire, finalmente ponendosi su piani di reciproco ascolto e paritaria collaborazione.

### Bibliografia

- ALESSANDRA ANCESCHI, *Tra sapere pensato e sapere agito*, in "Musica Domani", n. 128, 2003, pp. 34-36.
- MARIO BARONI, *Promuovere la ricerca sull'educazione musicale in Italia*, in "Musica Domani", n. 153, 2009, pp. 42-44.
- MARIA GRAZIA BELLIA, *L'insegnante ricercatore e la ricerca-azione: problematiche e prospettive*, intervento al Convegno nazionale SIEM del settembre 2009 *Educazione musicale: punto e a capo? Educazione musicale e ricerca*, a cura di Luca Marconi, in "Musica Domani" n. 153, 2009, pp. 40-48, in particolare il contributo di TIM CAIN, *L'insegnante di musica ricercatore*, pp. 46-48.
- FRANÇOIS DELALANDE, *Per una ricerca scientifica centrata sull'educazione*, in "Musica Domani", n. 113, 1999, pp. 3-6.
- FRANCO FRABBONI, *Maestri e professori all'università*, in *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- DONALD A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.
- JOHANNELLA TAFURI, *Costruire un sapere "critico" attraverso la ricerca*, in "Musica Domani", n. 99, 1996, pp. 3-7.
- JOHANNELLA TAFURI, *La ricerca ha bisogno degli insegnanti*, in "Musica Domani", n. 114, 2000, pp. 30-31.
- JOHANNELLA TAFURI, *La ricerca per la didattica*, in "Musica Domani", n. 118, 2001, pp. 3-7.

18 Alcuni esempi di documentazione su [http://space.comune.re.it/davinci-einstein/Materiali%20didattici/Costruire\\_la\\_musica/CostruireLaMusica.htm](http://space.comune.re.it/davinci-einstein/Materiali%20didattici/Costruire_la_musica/CostruireLaMusica.htm)

19 La rivista che ospita questo contributo credo si sia sempre assunta questo ruolo, che dovrebbe essere maggiormente sfruttato dai docenti della scuola.

20 FRANCO FRABBONI 2009, p. 20.

## Cacofonie

### In... formazione

Nel *Decreto interministeriale* del 16 aprile 2009 (Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 174 del 29 luglio 2009), concernente il riconoscimento dell'equipollenza dei titoli conseguiti al termine di corsi di formazione generale, professionale e di perfezionamento frequentati dagli arruolati e dai sottufficiali e quelli rilasciati dagli istituti professionali, anche ai fini dell'ammissione agli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado, si può leggere che la carriera di studi dei «Musicanti» è equiparata a quella di «Operatore della gestione aziendale». Ciò vale per *Esercito*, *Marina* e *Carabinieri*, ma non per l'*Aeronautica* (priva di corsi "musicanti"). Nel mondo delle Accademie militari, evidentemente, la musica... vola basso!

Generale Cluster



# Tra passato e futuro: i programmi dei Licei musicali e coreutici

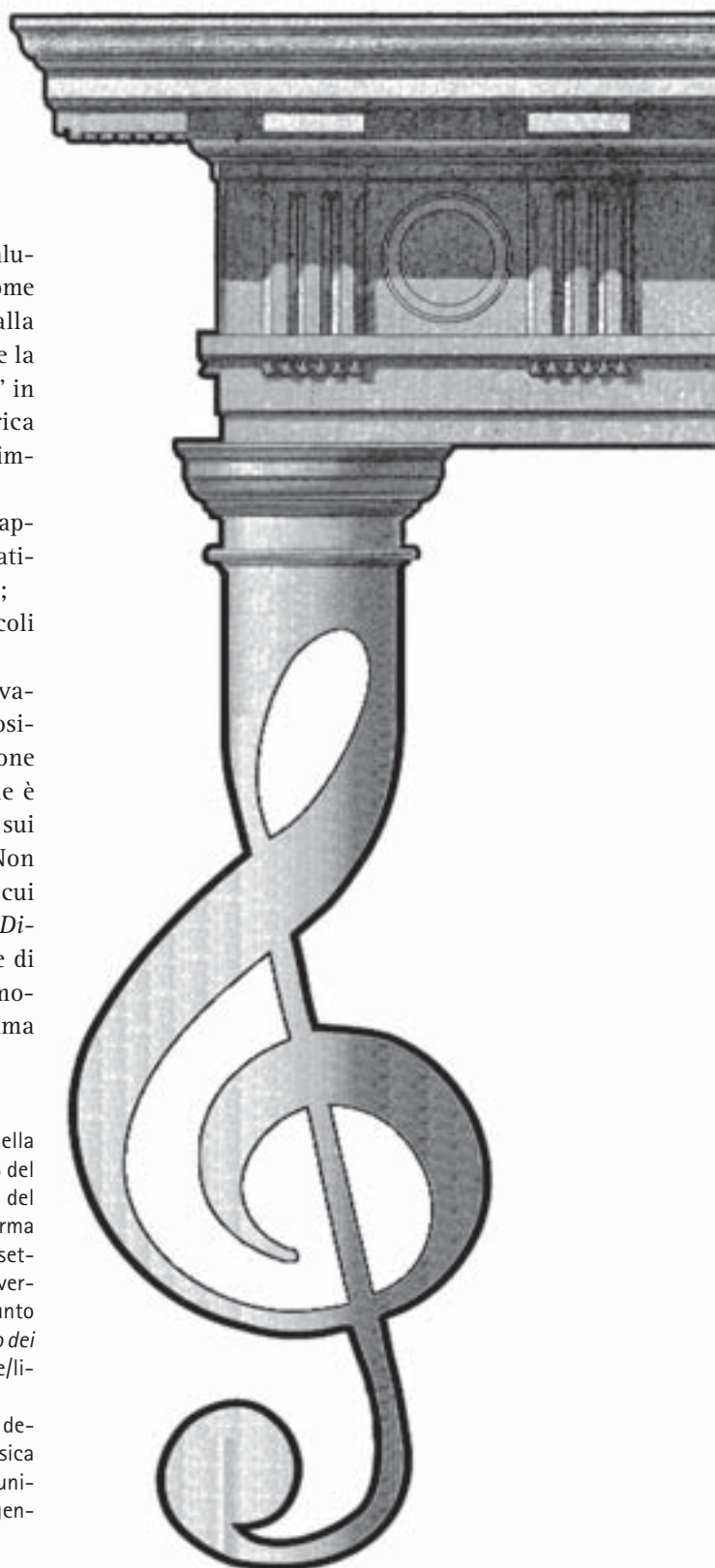
L'istituzione del Liceo musicale e coreutico è stata salutata dai mass-media (anche da quelli non specialistici) come la novità più rilevante dei provvedimenti varati dalla ministra Gelmini in merito al sistema dei licei. Si sa che la grancassa massmediatica usa spesso il termine "novità" in modo iperbolico; tanto più in questo caso la retorica "nuovista" ha svolto la funzione di occultare due fatti importanti e niente affatto nuovi:

- che le norme attuali rappresentano semplicemente l'applicazione con piccole varianti di disposizioni legislative già emanate in occasione della riforma Moratti<sup>1</sup>;
- che la musica continua a essere assente dai curricoli degli altri licei<sup>2</sup>.

In ogni caso l'attuazione dei licei musicali, che attendevamo da tempo, ha suscitato accesi dibattiti e prese di posizione critiche, in particolare sul rapporto di convenzione con conservatori e istituti pareggiati a cui l'attivazione è condizionata, sul numero dei licei previsti (quaranta) e sui discutibili criteri di dislocazione geografica delle sedi. Non entriamo volutamente nel merito di tali questioni, a cui "Musica Domani" dedicherà un successivo *Confronti e Dibattiti* quando saranno più chiare le modalità concrete di attuazione delle norme (contenuti delle convenzioni, modalità di reclutamento dei docenti ecc.). In questa prima

1 L'istituzione del Liceo musicale e coreutico era già prevista nella Legge Moratti n. 53 del 2003 e nel Decreto Legislativo n. 226 del 2005, che fu emanato in applicazione di questa. La vittoria del centro-sinistra interrompe il processo di attuazione della riforma e il governo Prodi non assunse decisioni strutturali in questo settore dell'istruzione. Il provvedimento emanato dall'attuale governo è dunque un Regolamento applicativo che si intitola appunto *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, reperibile all'indirizzo [www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010///Regolamento.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///Regolamento.pdf).

2 A questo proposito registriamo addirittura un peggioramento degli ordinamenti previsti nel 2005, e cioè la scomparsa di Musica dall'ex Istituto Magistrale e la sua sopravvivenza curricolare unicamente nel secondo anno dell'Istituto professionale per dirigenti di comunità infantili.



occasione ci interessa soffermarci sulle indicazioni programmatiche delle cinque discipline musicali (Esecuzione e interpretazione, Laboratorio di musica d'insieme, Storia della musica, Tecnologie musicali, Teoria analisi e composizione), che contengono sia il profilo generale e le competenze finali da raggiungere, sia una loro sintetica articolazione nel primo biennio, nel secondo biennio e nel quinto anno<sup>3</sup>. Abbiamo coinvolto nella riflessione Annibale Rebaudengo, Corrado Vitale e Claudia Galli che, pur specialisti rispettivamente nei settori esecutivo-interpretativo, compositivo e storico, hanno saputo, per la loro competenza in campo pedagogico-didattico e per la pluriennale frequentazione con le problematiche del liceo musicale, non solo fare valutazioni sul piano contenutistico, ma anche inquadrarle in una prospettiva formativa e culturale più ampia.

È appunto questa prospettiva che serpeggia sotto traccia come filo conduttore delle loro considerazioni critiche, affiorando qua e là in forma di riferimenti espliciti a passate esperienze di progettazione complessiva del segmento in questione<sup>4</sup> o di riflessioni sul profilo professionale che il liceo musicale prefigura. La sensazione condivisa dai tre esperti (e da chi scrive) è che gli anni trascorsi dal 2005 a oggi, invece di portare maggiore chiarezza sulle prospettive di riforma della formazione musicale e del ciclo secondario di istruzione, abbiano visto un ripiegamento su posizioni passatiste sia sul piano culturale che pedagogico. Sarà per il malessere generato da tentativi plurimi e contraddittori di riforme archiviate o applicate solo in parte, ma i fautori del "vecchio ordinamento dei conservatori" e della "buona vecchia scuola gentiliana" stanno decisamente aumentando. E proprio in un momento in cui il sistema formativo (italiano, ma non solo) avrebbe bisogno di uno scatto per stare al passo con le trasformazioni epocali sul piano della comunicazione e della costruzione dei saperi, finisce per prevalere la paura del futuro che conduce a rifugiarsi nell'illusione dei "bei tempi andati", quelli dei voti di condotta e della scuola autoritaria, quelli della "bottega artigianale" dove le competenze strumentali venivano trasmesse da maestro ad allievo senza interferenze culturali, quelli in cui il primato della "musica d'arte" non subiva le insidie delle musiche "non colte".

Non che il testo delle indicazioni programmatiche dell'area musicale inverta completamente la rotta della riflessione culminata nel 2005, ma i segni della succitata tendenza sono diversi, e non solo in questa area. A uno sguardo generale sulle indicazioni colpisce in primo luogo la loro struttura, che abbandona l'elencazione di abilità e conoscenze per assumere di nuovo la tradizionale rassicurante veste del buon vecchio programma di stampo gentiliano, in cui alla fine ciò che conta sono i contenuti da apprendere (Dante, Foscolo, Leopardi oppure Mozart, Verdi, Brahms), mentre passano in secondo piano i processi educativi che trasformano tali contenuti in competenze, in "attrezzi culturali", in visioni del mondo. Ciò accade ad esempio nelle indicazioni di Letteratura italiana (che ricalcano esattamente la progressione da me sperimentata più di trenta anni fa in qualità di studentessa, cioè lettura di *Eneide* e

*Promessi sposi* nel primo biennio, profilo storico dalle origini ai nostri giorni nei tre anni successivi), così come in quelle di Storia della musica, come evidenzia efficacemente Claudia Galli nel suo contributo. L'attenzione ai contenuti disciplinari è preponderante rispetto alla riflessione sulla valenza formativa del loro insegnamento e alle finalità educative trasversali alle diverse discipline, che vengono considerate un esito "automatico" dell'apprendimento di contenuti, su cui non vale neanche la pena di soffermarsi: «competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) [sic!] non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche». E questo è tutto<sup>5</sup>. Quasi totalmente assenti sono alcuni nodi formativi di grande attualità e cruciali per l'età in questione, quali la costruzione dell'identità personale e culturale e le ripercussioni di tipo relazionale e cognitivo connesse all'uso delle tecnologie informatiche, il cui ruolo è ritenuto semplicemente «strumentale al miglioramento del lavoro in classe e [...] supporto allo studio, alla verifica, alla ricerca, al recupero e agli approfondimenti personali degli studenti». L'assenza di suggerimenti metodologici, che consentano di realizzare esperienze significative intorno e attraverso i contenuti disciplinari, producendo negli studenti una maturazione cognitiva, affettiva e culturale, viene addirittura rivendicata come scelta, volta a salvaguardare la libertà del-

3 Il testo delle indicazioni di tutti i licei è reperibile all'indirizzo <http://nuovilicei.indire.it>.

4 Nel suo contributo Rebaudengo fa esplicito riferimento alla sua partecipazione alle commissioni che nel 2003 e nel 2005 furono incaricate di stendere gli Osa (Obiettivi Specifici di Apprendimento) del Liceo musicale e coreutico. Purtroppo, da quel momento, il silenzio delle istituzioni è stato totale fino all'autunno 2009, quando è stata costituita una nuova commissione, presieduta da Emanuele Beschi (docente di Viola al Conservatorio di Milano) e composta da Lorenzo Bianconi (ordinario di Drammaturgia musicale all'Università di Bologna), Ettore Borri (Direttore del Conservatorio di Novara), Ciro Fiorentino (docente di Chitarra SMIM Ardigò-Bellani di Monza), Marco Fracassi (docente di Organo all'Istituto Pereggiato di Cremona), Flavia Pappacena (docente dell'Accademia nazionale di Danza di Roma), Francesco Possenti (docente di Pratica della Lettura vocale e pianistica per didattica al Conservatorio di Latina). Osservazioni e proposte della SIEM sono state in parte recepite grazie all'interessamento a livello personale di alcuni di questi componenti.

5 Mi sono divertita a cercare la parola "creatività" nelle 415 pagine delle *Indicazioni* e ho scoperto che essa compare tre volte: la prima nella precedente citazione che, come le seguenti, è tratta dalla *Nota introduttiva* alle indicazioni stesse; la seconda nel programma di Lingua e cultura latina del liceo classico e la terza in quello di Tecniche della danza. A chi legge lascio il compito di trarne le deduzioni ed eventualmente di proseguire il gioco con altre parole.

6 L'espressione ricalca il titolo di un mio intervento al convegno nazionale "Musica + Licei = Liceo musicale?" organizzato dalla SIEM nel 2004. Per ulteriori considerazioni sul tema rimando dunque a questo testo e agli altri interventi del convegno, pubblicati in "Musica Domani", n. 132, 2004.

l'insegnante. «Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico».

Tali limiti contaminano anche i programmi dell'area musicale: si vedano il succitato elenco di contenuti storico-musicali e le incongruenze nella progressione degli obiettivi e delle abilità, che fanno sospettare ad Annibale Rebaudengo una nostalgia per il conservatorio pre-riforma. Ciononostante essi presentano positivi elementi di novità, se non altro perché introducono nel ciclo secondario pratiche e tecniche che i "gentiliani di ferro" tuttora considerano corpi estranei nel mondo della superiore conoscenza astratta e teorica dei licei. Discipline spiccatamente laboratoriali quali Esecuzione e interpretazione, Musica d'insieme e Tecnologie musicali creeranno sicuramente non pochi problemi logistici, di organizzazione didattica e – oserei dire – epistemologici all'assetto tradizionale del segmento liceale. Ci auguriamo che esse non si limitino a costituire un'appendice posticcia (e pomeridiana) rispetto al curriculum liceale tradizionale, ma sappiano mettere in relazione la dimensione operativa con la riflessione analitica, teorica e storica e quindi intrattenere relazioni con le altre discipline del curriculum, musicali e non. Certo, l'obbligo di attivare i licei musicali in convenzione con i conservatori, previsto dall'articolo 13 comma 8 del *Regolamento*, non fa ben sperare nella direzione di un'integrazione delle discipline musicali con l'impianto formativo generale e della pratica con la teoria. Ma ho promesso di non affrontare temi normativi e istituzionali e resisterò alla tentazione.

Un segno di speranza nella direzione della connessione tra il fare e il pensare in musica<sup>6</sup> è rappresentato dalla disciplina Teoria analisi e composizione, fortunatamente sopravvissuta alla revisione dell'impianto curricolare del 2005. In essa, come mette in evidenza Vitale, convergono la dimensione produttiva e quella riflessiva, la conoscenza delle strutture e dei sistemi di regole del linguaggio musicale con la progettazione/realizzazione di "artefatti" musicali. Tali dimensioni possono essere connesse, in questa come nelle altre discipline, solo da insegnanti didatticamente e culturalmente attrezzati per farlo, ma su questa soglia mi arresto di nuovo, in ossequio alla promessa iniziale. Osservo soltanto come il superamento della scissione fra "il musicista che fa" e il "musicista che pensa", fortemente radicata nella cultura italiana e incarnata nella separazione fra università e conservatorio, è una delle poche *chances* che i futuri musicisti hanno per incidere nella realtà culturale-musicale e, più concretamente, per affermarsi in ambito professionale.

Su quest'ultimo aspetto le *Indicazioni nazionali*, ma soprattutto i quadri orari del liceo musicale e coreutico evidenziano una carenza piuttosto grave, che Vitale sottolinea. Non solo non sono previsti indirizzi – come accade invece per il liceo artistico, che ne può attivare ben sei – ma è scomparsa anche la possibilità, prevista dagli ordinamenti del 2005, di creare – nel secondo biennio e ancora di più nel quinto anno – una curvatura formativa a scelta dello studente, attraverso la diminuzione del monte-ore di una disciplina a vantaggio di un'altra. In questo modo un

ragazzo che avesse voluto dedicarsi prioritariamente allo studio dello strumento avrebbe potuto concentrare le proprie energie in questo campo pur proseguendo la formazione negli altri settori, mentre un altro con interessi storici, compositivi o tecnologici avrebbe potuto fare l'operazione inversa, diminuendo ad esempio l'impegno nel settore strumentale. Una tale possibilità non solo avrebbe consentito di creare competenze più adeguate alla eventuale prosecuzione degli studi all'università o al conservatorio nel Triennio di strumento, di composizione o di musica elettronica, ma più in generale avrebbe prefigurato profili professionali più flessibili e adeguati al quadro attuale delle professioni musicali, rendendo la frequenza del liceo musicale appetibile e possibile anche per chi non ha una spiccata vocazione strumentale.

## Incoerenze nella formazione strumentale

di Annibale Rebaudengo

### I precedenti

Nel febbraio del 2003 (Letizia Moratti ministro dell'Istruzione) uscì un documento, frutto di una commissione di lavoro ministeriale sul Liceo musicale e coreutico, di cui chi scrive faceva parte, avendo modo così di rappresentare le posizioni della SIEM. Rappresentare significa che ero a mia volta affiancato da una commissione della nostra associazione che contribuì a rendere innovativo e ricco di contenuti il progetto. Progetto che poi fu ripreso da un documento del 2005 da una successiva commissione sul Liceo musicale presieduta da Guido Salvetti. Ne facevo ancora parte e il contributo della commissione SIEM fu ancora una volta indispensabile. Conservo nel mio archivio le proposte di Mariateresa Lietti, Luciano Pasquero, Franca Ferrari, Claudia Galli, quanto di meglio potessi desiderare, proposte che furono ben accette seppure con minime modifiche. Nel 2009 (Maristella Gelmini ministro dell'Istruzione) la SIEM non ha più avuto rappresentanti nella commissione per il Liceo musicale e coreutico, e da Guido Salvetti coordinatore si è passati a Max Bruschi in cabina di regia. Ecco i risultati.

### Dalla familiarità al disagio e incredulità

A una prima veloce lettura, gli obiettivi specifici d'apprendimento dedicati all'esecuzione e interpretazione individuale e di musica d'insieme appaiono esaustivi toccando tutti gli aspetti di una buona formazione musicale-strumentale: capacità esecutive e interpretative, contestualizzazione storica, metodo di studio, capacità di autovalutazione, capacità analitiche, tecniche improvvisative e di lettura estemporanea. Niente male, direte voi. Chi aveva precedentemente letto e condiviso gli OSA del progetto del Liceo musicale e coreutico del 2005, trova ora nella nuova versione un senso di familiarità misto a disagio. A una più attenta lettura ci si rende conto che il disagio proviene

dalla casualità e incoerenza con cui si è deciso di tagliare qua e là la progressività degli obiettivi, si suppone per renderli più snelli.

Uno s'immagina che dovendo articolare obiettivi specifici d'apprendimento, un gruppo di lavoro tenga conto coerentemente del profilo generale d'entrata nella scuola e delle competenze finali. Attenzione, competenze finali che non possono maturare all'improvviso nel quinto anno se nel quadriennio che lo precede non vengono sviluppate progressivamente.

Prendiamo il caso dell'improvvisazione. Nel *Profilo generale e competenze* di Esecuzione e Interpretazione è scritto: «Al termine del percorso liceale, lo studente avrà acquisito [...] la maturazione progressiva di tecniche improvvisative (solistiche e d'insieme)». Vai a leggere la scansione degli obiettivi lungo il quinquennio di Strumento e l'improvvisazione non compare che al quinto anno: «strategie finalizzate [...] all'improvvisazione». Analizzi il *Profilo generale e competenze* del Laboratorio di musica d'insieme e leggi: «Lo studente dovrà infine possedere [...] adeguate capacità improvvisative nella musica d'insieme». Scorri gli obiettivi specifici d'apprendimento del primo biennio, niente, passi al secondo biennio e cosa leggi? «Dovranno inoltre essere sviluppate le capacità di ascolto e valutazione (di sé e degli altri) anche in rapporto ad abilità esecutive estemporanee e improvvisative». Non posso crederci, non c'è alcun cenno alle capacità improvvisative da fondare e sviluppare, ma si chiede agli studenti di autovalutarsi, come se le capacità improvvisative fossero germogliate spontaneamente. Quinto anno niente. Riassumendo: l'improvvisazione fa bella mostra di sé nei *Profili e competenze* di Strumento e Musica d'insieme, ma non ci sono cenni di obiettivi se non nel quinto anno di Strumento e si invitano gli studenti a valutare sé e gli altri nel secondo biennio di Musica d'insieme. La scansione nel quinquennio delle capacità improvvisative è evidentemente incoerente e disorganica, pur non sottraendo che è comunque una positiva novità formativa aver previsto che chi suona leggendo debba saper anche emanciparsi dalla scrittura e saper gestire spazi e tempi di composizione estemporanea. Nel progetto del 2005 questa capacità era così articolata negli obiettivi del primo biennio di Strumento e Musica d'insieme: «Acquisire tecniche funzionali [...] all'improvvisazione con consapevolezza vocale, strumentale e musicale». «Ascoltare e valutare se stessi e gli altri nelle esecuzioni di gruppo e in particolare nelle pratiche basate sull'improvvisazione». Nel secondo biennio: «Conoscere sistemi di notazione legati a specifiche pratiche esecutive (intavolatura, basso cifrato, sigle accordali ecc.)». «Accompagnare in maniera estemporanea, su consegna di eventuali modelli, semplici melodie suonate da altri». Quinto anno: «Acquisire tecniche improvvisative solistiche e d'insieme, vocali e strumentali, di generi e stili diversi tenendo conto di consegne formali e armoniche». Gli ambiziosi Osa del 2005 erano più avanzati di quanto si fa tutt'ora in conservatorio. Evidentemente chi faceva parte del gruppo di lavoro che li ha stilati era profondamente critico sulla formazione

musicale-strumentale conservatoriale, non a caso i componenti del gruppo di lavoro erano favorevoli alla riforma dei conservatori e favorevoli al liceo musicale come occasione per rinnovare contenuti e metodologie didattiche. Se invece, come appare dai risultati, i componenti del gruppo di lavoro che ha articolato i nuovi Osa sono nostalgici del conservatorio pre-riforma e vedono con sospetto il liceo musicale, non rimaneva loro che sforbiciare a caso il precedente progetto, snaturando la progressività e cassandone completamente i contenuti.

### Approssimazione

Metodo e cultura didattica approssimativi sono evidenti anche nel rapporto tra il *Profilo* e gli Osa della lettura/esecuzione estemporanea.

Profilo: «Al termine del percorso liceale, lo studente avrà acquisito [...] la maturazione progressiva [...] di lettura/esecuzione estemporanea».

Obiettivi specifici di apprendimento: nel primo biennio è prevista una «buona dimestichezza nell'uso dei sistemi di notazione», nel secondo biennio si utilizzeranno «anche tecniche funzionali alla lettura a prima vista», per arrivare al quinto anno a «adottare e applicare in adeguati contesti esecutivi, strategie finalizzate alla lettura a prima vista, al trasporto». Sembra di capire che la lettura a prima vista sia proposta nel primo biennio con una didattica che familiarizzi con la notazione, didattica che suggerisca “tecniche” nel secondo, per arrivare a “strategie” nel quinto anno, contemporaneamente alle “strategie” per trasportare.

Chi ha sfogliato seppur distrattamente i testi della didattica inglese dedicati al *sight-reading*, si sarà accorto che negli otto livelli di difficoltà le strategie sono individuabili fin dal primo volume dedicato ai principianti. Saper interrogare la pagina prima di leggere e sapersi comportare correttamente mentre si legge hanno indicazioni didattiche che escludono la mera immersione nella lettura. Questa infatti può produrre, per chi non è naturalmente dotato, sconforto e demotivazione. Un appropriato e lineare percorso didattico, invece, fa maturare consapevolezza e autonomia di chi prima sa rispondere alle domande dell'insegnante (primo stadio di competenza) e poi le domande se le sa fare da solo (secondo stadio di competenza), a qualsiasi livello l'allievo sia. Sul trasporto leggete cosa scrive Béla Bartók nella prefazione al primo volume del *Mikrokosmos* (1932-39): «È consigliato di trasportare in altre tonalità gli esercizi e i pezzi più semplici». Chi ha pratica d'insegnamento strumentale sa che, fin dall'inizio, fin dalle prime note suonate leggendo o a orecchio, è auspicabile e fattibile far trasportare. Auspicabile perché per trasportare è necessario mettere in atto conoscenze teoriche, orecchio interno e adattamento del movimento; si tratta di un'attività formidabile per formare strumentisti-musicisti e per verificare la comprensione di quel che si suona. Proprio non si capisce perché per affrontare il trasporto si debba aspettare il quinto anno del liceo, per di più preceduto da almeno il triennio di scuola media. Ho citato Bartók perché presumo che chi accetti di scrivere

gli OSA conosca il *Mikrokosmos*, ma i lettori di “Musica Domani”, che non hanno l’esperienza del solo Beyer (1803-1863), sanno che in tutte le parti del mondo sono presenti testi per principianti che hanno nel trasporto una delle attività proposte fin dalle prime letture di semplici composizioni.

Nel 2005, dal primo biennio al quinto anno, erano presenti gli OSA di lettura a prima vista e trasporto: da «Acquisire tecniche funzionali alla lettura a prima vista e trasporto» fino a «Consolidare tecniche di lettura a prima vista e trasporto». Per certo ripetitivi, erano tuttavia un invito chiaro agli insegnanti a perseguire lungo tutto il quinquennio la stessa meta.

### Tedio

L’analisi musicale ha avuto l’identico destino. Nel *Profilo* è condivisibile «la progressiva acquisizione di specifiche capacità analitiche a fondamento di proprie scelte interpretative consapevoli e storicamente contestualizzabili». Il paradosso è che la scansione degli obiettivi impoverisce il pur essenziale profilo, tant’è che leggiamo per il primo biennio: «capacità esecutive di composizioni di epoche, generi, stili e tradizioni diverse, supportate da semplici procedimenti analitici pertinenti ai repertori studiati». Questo è tutto: sia nel biennio successivo, sia nel quinto anno non si parla più di analisi musicale.

Al contrario, nella Musica d’insieme, il *Profilo* che precede la scansione degli obiettivi non prevede l’analisi musicale che, invece, li viene articolata. Nel primo biennio si «applicano semplici procedimenti analitici pertinenti ai repertori studiati», nel secondo biennio si «applicano procedimenti analitici pertinenti ai repertori studiati (anche al fine di sviluppare la consapevolezza esecutiva degli elementi che connotano generi e stili diversi)». Nulla al quinto anno. Mi sono tediato ad analizzare questo indecoroso progetto, immagino di più chi mi sta leggendo. Mi fermo con gli OSA e vado verso la conclusione.

### E adesso?

Meno grave di quanto si pensi. Solo una esigua minoranza d’insegnanti tiene conto degli obiettivi disciplinari, in conservatorio nessuno sa cosa siano. La discussione in quella sede è presente solo sui livelli tecnici da raggiungere, esemplificati con le composizioni da portare agli esami. Punto. Quindi se nei licei musicali insegneranno, come si teme, i docenti di conservatorio, gli OSA, coerenti o incoerenti, nessuno li leggerà. Se insegneranno docenti provenienti da una formazione anche didattica, come si auspica, sapranno loro come gestire le incongruenze. Nella comunità scolastica sono presenti almeno tre visioni culturali: quella degli insegnanti, quella dei ricercatori in area pedagogico-didattica, quella dei dirigenti ministeriali. Raramente le visioni collimano. A volte sono più innovativi gli uni, a volte gli altri. La quotidianità a scuola è però in mano agli insegnanti, e non sono pessimista conoscendo la preparazione disciplinare e didattica delle nuove generazioni.

## Compositore o strumentista?

di *Corrado Vitale*

Innanzitutto una premessa generale: trasparirà qui e là nel mio intervento la tendenza a confrontare il nuovo liceo musicale con i vecchi corsi medi di conservatorio e a mettere quindi in rapporto le rispettive competenze in uscita. Mi rendo conto che una sovrapposizione pura e semplice delle due esperienze è forzosa e la considerazione vale anche per i rispettivi sbocchi, ossia i nuovi trienni di primo livello e i vecchi corsi superiori; forse però il confronto implicito, se non altro per avere dei punti di riferimento, non è del tutto illegittimo.

Inizierei questa breve riflessione provando a figurarmi ottimista e a individuare quanto di positivo si può rilevare nei programmi. In questo senso è forse utile partire, anziché dai contenuti specifici, dal progetto culturale che dovrebbe emergere da tali indicazioni. Rappresenta sicuramente un progresso il fatto che si sia affermata l’idea che un musicista non possa fare a meno, qualunque sia la sua specializzazione, di alcuni strumenti culturali che fino a oggi sono stati considerati soltanto degli utili, ma non indispensabili complementi alla sua preparazione: mi riferisco ovviamente in prima istanza alla materia Tecnologie musicali (i cui contenuti sono oggi in genere assenti dalla fascia media dei corsi di strumento), ma anche a Teoria, analisi e composizione, che pare sostituire la vecchia Cultura musicale generale (ricollegandosi a Teoria e analisi dei vecchi licei musicali) con ben più ampio ventaglio di esperienze e di approfondimenti. Anche lo studio di un secondo strumento accanto a quello principale e l’enfasi posta su varie attività di musica d’insieme vanno incontro all’esigenza di formare un musicista non rinchiuso nello stretto recinto della sua specializzazione.

Dunque, secondo i programmi, l’ipotetico licenziato-mo-dello del liceo musicale dovrebbe possedere una sicura padronanza del suo strumento e una notevole dimestichezza con il repertorio, compreso quello più recente; una accettabile competenza in un secondo strumento; una già vasta esperienza di musica d’insieme; strumenti critici, storici, filologici e analitici per l’autonoma interpretazione del repertorio; una certa autosufficienza per quanto riguarda l’uso della strumentazione elettronica, la registrazione audio e la postproduzione; una conoscenza non superficiale della storia della musica e delle problematiche della materia; un’approfondita preparazione riguardante l’armonia, la strumentazione, le metodologie analitiche; una esercitata capacità compositiva, anche nel campo della multimedialità (e inoltre tutto ciò gli dovrà anche obbligatoriamente piacere, se non interpreto troppo faziosamente il primo paragrafo del *Profilo generale e competenze* di Storia della musica). Non sono sicuro che l’obiettivo sia realisticamente raggiungibile: troppe volte si sono visti progetti supportati dalle migliori intenzioni e apparentemente ben strutturati scontrarsi con le difficoltà oggettive (e forse con la non del tutto adeguata chiarezza di vedute di chi avrebbe dovuto realizzarli), e in pratica fallire all’impatto con la realtà.

Inoltre non sono neanche sicuro che un traguardo così ambizioso sia assolutamente desiderabile per tutti. Forse nella tarda adolescenza lo studente potrebbe aver già dato una qualche risposta alla domanda su che tipo di musicista vorrebbe diventare, e sarebbe utile dargli la possibilità di concentrare maggiormente le sue energie sul suo specifico campo di interesse. Nel concreto forse si sarebbero potuti prevedere degli indirizzi, magari a partire dal secondo biennio, e questo senza mettere in dubbio la necessità di un sapere musicale (e anche non strettamente musicale) trasversale e condiviso (e senza concedere nessuna cittadinanza alla vecchia idea secondo cui il cornista dovrebbe solo saper suonare il corno).

Entrando nel merito della materia di mia più stretta pertinenza, Teoria, analisi e composizione, vorrei partire proprio dal nome della disciplina che rimanda alle capacità di concettualizzazione, decodifica e produzione in ambito musicale. Mi sembra davvero un positivo passo in avanti riconoscere tali qualità come essenziali per tutti: nei vecchi conservatori chi voleva, per propria curiosità intellettuale, approfondire queste conoscenze, sceglieva in genere di frequentare il corso di composizione, magari senza diplomarsi, con un carico di lavoro non del tutto commisurato alle sue esigenze. Ben venga quindi l'esercizio parallelo e coordinato delle attività di lettura, anche vocale, ascolto consapevole, analisi sulla partitura, composizione: mi sembra un passo importante per il superamento dell'attuale parcellizzazione nei compartimenti stagni del solfeggio, dell'armonia, dell'analisi, verso una sorta di teoria applicata, in grado di rapportarsi in modo proficuo sia con la pratica strumentale, sia con lo studio della storia. In questo senso mi sembra anche interessante l'idea di procedere in modo esplorativo nel primo biennio, e di imprimere al secondo biennio una più marcata impronta diacronica; anche nel programma di Storia della musica è adottata una simile prospettiva, e mi pare positivo tale collegamento tra le due discipline.

Volendo essere pignolo, potrei però notare che nel nuovo liceo le competenze richieste rischiano di risultare forse sin troppo ampie per uno strumentista, e troppo esigue e generiche per un compositore. Mi spiego meglio: è senz'altro indispensabile che ogni musicista conosca in modo sufficientemente approfondito gli elementi costitutivi del linguaggio musicale (o meglio, di diversi linguaggi musicali) e si sappia orientare tra diversi stili e sistemi di regole; ed è vero che per acquisire tali competenze non sono sufficienti l'esercizio dell'analisi e lo studio teorico, ma va esercitato anche l'intervento direttamente produttivo (parlare una lingua e non solo decifrarla e conoscerne la grammatica). Resta da stabilire quale livello di abilità compositiva sia ragionevole richiedere a un musicista che non farà della composizione il suo campo di interesse primario: i programmi non lo dicono con chiarezza (si parla di «facili composizioni», di «attività di composizione») e questo potrebbe anche essere un falso problema, se non addirittura un vantaggio, ove le indicazioni fossero interpretabili in modo sufficientemente flessibile da adattarsi alle concrete inclinazioni dei singoli studenti. Mi rendo conto però che

in una struttura di tipo liceale ciò non è facilmente realizzabile.

Più consistente mi sembra il problema in relazione agli aspiranti compositori, cui dovrebbe essere data da un lato la possibilità di esercitare un'autonomia, seppur embrionale, ricerca creativa (anche al di là della mera acquisizione di linguaggi già strutturati), e dall'altro proprio l'opportunità di approfondire maggiormente codici sintattici, formali, stilistici. Forse, e senza forse, lo studente indirizzato in tal senso dovrebbe anche poter veder alleggerito il suo impegno con lo strumento: in definitiva mi pare manchi l'idea che per un compositore l'apprendistato strumentale potrebbe essere soltanto accessorio. Nei programmi l'unico accenno alla composizione come attività in un certo senso autogiustificata si trova nel capitolo *Profilo generale e competenze*, ove si fa cenno a «composizioni autonome o correlate ad altri linguaggi». Si porrà anche il problema di riempire un inevitabile gap tra le competenze in uscita dal liceo musicale e quelle in entrata nei trienni di composizione del conservatorio: colleghi docenti di composizione ipotizzano che potrebbero occuparsene i corsi di base. In pratica, e ribadendo quanto detto sopra, mi pare che sarebbe stato più facile realizzare un percorso davvero funzionale alle diverse esigenze personali prevedendo una almeno parziale differenziazione di indirizzi, anche se non va comunque dimenticato che l'apprendistato compositivo è sempre stato tradizionalmente affrontato in età un po' più matura rispetto a quello strumentale.

Un'altra osservazione che mi sentirei di fare è che gli obiettivi specifici sembrano essere abbastanza vaghi in alcuni punti e fin troppo, appunto, specifici, in altri: si parla di differenti sistemi di regole, codici, modalità organizzative, ma i richiami concreti sono tutti per l'armonia funzionale di matrice eurocolta (si vedano i riferimenti all'armonizzazione di melodie). In fondo rimane implicito il pregiudizio secondo il quale l'unica parte della teoria musicale davvero formalizzabile, e quindi meritevole di studio approfondito, è l'armonia tonale classica (e però in quest'ottica l'apprendimento di ritardi, settime, progressioni e modulazioni sembra un programma davvero un po' modesto per cinque anni di studio). Rimane l'auspicio che le vaghezze siano riempite di contenuti, le rigidità moderate dall'intelligenza e i pregiudizi superati dalla lungimiranza dei docenti, spronati dalle reali situazioni educative in cui si troveranno a operare; e non è escluso che in questo senso si possa anche andare parzialmente incontro alle esigenze particolari degli aspiranti compositori.

Non mi sento poi troppo confortato dal fugace accenno alle tradizioni musicali extraeuropee: non vorrei si trattasse di un ossequio puramente formale al politicamente corretto. Sappiamo che in questo campo viene tranquillamente accettato un grado di sciattezza e approssimazione considerato intollerabile in qualsiasi discorso sulla musica eurocolta anche non specialistico; mi piacerebbe quindi che non venisse sottovalutata una competenza specifica del docente sull'argomento. Qui il discorso potrebbe estendersi in modo più ampio alla preparazione richiesta all'insegnante di Teoria, analisi e composizione, le cui compe-

tenze dovrebbero spaziare dalla composizione propriamente detta alla padronanza delle metodologie analitiche, alla conoscenza di linguaggi musicali anche estranei a quelli di più ovvia frequentazione, alla didattica dell'ascolto e dell'educazione dell'orecchio, alle tecnologie informatiche. Non so se esista al momento un percorso accademico in grado da solo di preparare un simile insegnante: forse un profilo possibile potrebbe essere quello di un diplomato sia in Didattica della musica (anche del vecchio ordinamento), sia in Composizione, ma questa più che come una eventuale proposta vale solo come considerazione del tutto personale.

Per quanto riguarda il programma di Tecnologie musicali credo di poter manifestare la soddisfazione di vedere inserite nel curriculum una serie di conoscenze e abilità utilissime, per non dire indispensabili, per qualsiasi profilo di musicista. La stessa dizione "tecnologie musicali" pare voler andare oltre l'approccio puramente informatico e in questo senso si poteva forse anche inserire qualche riferimento all'organologia (che risulta curiosamente assente dai programmi in esame). Vorrei inoltre esprimere una piccola riserva riguardo agli «strumenti critici (analitici, storico-sociali ed estetici) della musica elettroacustica» dato che non mi trovo d'accordo nel considerare questi argomenti come estranei allo studio dell'analisi e della storia della musica *tout court*, nonostante riconosca che essi pongono dei problemi specifici. In sostanza non credo che la musica elettronica (che comunque è solo uno degli oggetti di studio della materia) debba essere considerata come qualcosa di così drasticamente separato dagli altri linguaggi musicali e non capisco perché la sua estetica non possa essere affrontata insieme a qualsiasi altra estetica (anche in questo caso sembra si tratti di un pregiudizio difficile da sradicare).

Spero a questo punto di non invadere campi altrui se mi permetto alcune osservazioni sul programma di Storia della musica, poiché si tratta, a mio avviso, di una materia in grado più delle altre di definire l'impostazione culturale di tutto il curriculum. Anche in questo caso, ben venga uno studio finalmente esteso a cinque anni, con la possibilità, almeno in teoria, di dedicare il giusto rilievo a ogni periodo storico, genere, repertorio; giustissimo anche l'accento posto sulle problematiche sociali e sulle questioni metodologiche. Questa apparente apertura rischia però di essere vanificata dall'insistenza un po' ossessiva sulla «musica d'arte di tradizione occidentale». Già la definizione «musica d'arte» mi sembra un po' datata, e tra l'altro, a rigore, difficilmente applicabile alla grande maggioranza di ciò che viene inteso come «musica euro colta», e che dovrebbe costituire lo zoccolo duro del corso; per non parlare del richiamo alla «musica assoluta» (seppur «cosiddetta»), evidentemente una sopravvivenza romantica che decenni di antropologia della musica non sono bastati a superare. Inoltre l'eventuale impostazione sociologica risulta molto penalizzata se alle «altre» musiche viene riservata un'attenzione solo «a margine» (appare rivelatorio che queste vengano indicate come «fenomeni» e che si citi la «musica leggera»: una definizione che pensavo nessuno usasse più



**SCUOLA POPOLARE DI MUSICA  
DONNA OLIMPIA**

Ente Accreditato alla formazione per il Ministero dell'Istruzione

## Piano formativo dei corsi di aggiornamento 2010/2011

**ORFF - SCHULWERK** (XIX annualità)

**DIDATTICA PIANISTICA** (XIV annualità)

**MUSICA IN CULLA** (VIII annualità)

### Docenti dei corsi:

ANNARITA ADESSI — UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

PAOLA ANSELMINI — RETE NAZIONALE MUSICA IN CULLA®

MARIA GRAZIA BELLIA — SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA ROMA

ALBERTO CONRADO — SCUOLA CIVICA POISSASCO (TO)

BETH MARIE BOLTON — TEMPLE UNIVERSITY MUSIC PREPARATION DIVISION PHILADELPHIA (USA)

MARCO DI GENNARO — COMPOSITORE ROMA

CARLA DI LENA — CONSERVATORIO AQUILA

MARIELLA CATTARUZZO DORIGO — COMUNE DI ROMA

FRANCA FERRARI — CONSERVATORIO ROMA

MICHAL HEFER — UNIVERSITÀ TEL AVIV (ISRAELE)

RAFFAELLA IUVARA — CONSERVATORIO LA SPEZIA

ALESSANDRA MANTI — SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

DIEGO MAUGERI — BOYER COLLEGE OF MUSIC PHILADELPHIA (USA)

CIRO PADUANO — SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

GIOVANNI PIAZZA — PRESIDENTE ORFF-SCHULWERK ITALIANO

MARCELLA SANNA — FORMATRICE

FRANCESCA SCAGLIONE — SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

PAOLO SUBRIZI — CONSERVATORIO VIBO VALENTIA

ANTONELLA TALAMONTI — FORMATRICE

ADALGISA TURRISI — SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

In collaborazione con  
l'OSI Orff-Schulwerk Italiano e con la rete  
nazionale Musica in Culla®  
[www.donnaolimpia.it/aggiornamento](http://www.donnaolimpia.it/aggiornamento)

per informazioni ed iscrizioni  
SCUOLA POPOLARE DI MUSICA  
DONNA OLIMPIA

Via Donna Olimpia 30  
00152 ROMA

Tel 06/58202369

fax 06/53271878

[info@donnaolimpia.it](mailto:info@donnaolimpia.it)



da decenni, almeno in ambito scientifico). Infine ritengo non più sostenibile l'idea che solo la tradizione eurocolta sia portatrice di valori estetici e suscettibile di un approccio diacronico. Lascio volentieri osservazioni più puntuali a chi più di me è in grado di entrare nel dettaglio degli obiettivi specifici.

In conclusione, e forse uscendo dai limiti di pertinenza di questo intervento, non posso non notare l'incoerenza, per non dire la schizofrenia, del progetto educativo complessivo dei nuovi licei, in cui si chiede giustamente al musicista un'apertura di vedute al passo con i tempi, ma si considera negli altri indirizzi la musica come un elemento secondario e trascurabile nella formazione culturale dell'individuo. Non si capisce quali opportunità professionali i preparatissimi musicisti usciti dai nuovi percorsi accademici potranno trovare nel deserto culturale preparato dagli altri corsi di studio; ma questo non è certo un problema nuovo.

## Il recinto della "musica d'arte"

di Claudia Galli

Sebbene mi sia stato chiesto di trattare del nuovo Liceo musicale, "chiedo asilo" per una breve riflessione preliminare sull'esclusione della formazione musicale dal segmento della scuola secondaria superiore (con l'eccezione dell'indirizzo specifico). In molti abbiamo espresso sconcerto per questa scelta ministeriale richiamando le motivazioni culturali e pedagogiche che da anni animavano il dibattito sulla riforma e che premevano per una estensione dell'educazione musicale.

Quello che mi pare molto grave è l'incoerenza tra il "dire" e il "fare". Nel *Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*, precisando i «risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali», si legge infatti: «Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive». Dunque i ragazzi e le ragazze di *tutti gli indirizzi liceali* devono apprendere come fruire anche della musica; e poiché si tracciano indicazioni formative, è chiaro che l'ascolto debba essere consapevole, aprendo prospettive semiologiche, estetiche, storiche, sociologiche ecc. L'assenza di un itinerario didattico affidato a docenti con competenze musicali trasforma questo importante obiettivo in un "proclama" sterile, scritto probabilmente per ammicciare (solo formalmente) a linee guida europee; in particolare ricordo che nelle competenze per l'apprendimento permanente individuate nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dell'Unione Europea* del 18 dicembre 2006 è evidenziata l'importanza della «espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione», tra i quali c'è indubbiamente la musica.

Nel vuoto desolante di formazione musicale per la fascia adolescenziale emerge l'isola felice del Liceo musicale. Si tratta di un territorio minuscolo (nel momento in cui scrive è prevista l'attivazione di una quarantina di corsi mal

distribuiti sul territorio italiano) ma molto atteso; tra l'altro i dati sulle pre-iscrizioni rivelano l'accoglienza molto positiva del nuovo indirizzo.

Prima di analizzare il *Profilo generale e competenze* nonché gli Osa del settore storico-musicale, mi preme evidenziare un elemento problematico rilevato nell'articolo 7 del *Regolamento sull'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*. Si sottolinea giustamente come il Liceo musicale garantisca «la continuità dei percorsi formativi per gli studenti provenienti dai corsi a indirizzo musicale»; si precisa inoltre che l'iscrizione al percorso liceale musicale «è subordinata al superamento di una prova preordinata alla verifica del possesso di specifiche competenze». Per accedere al Liceo musicale, dunque, non sono sufficienti motivazioni e attitudini ma servono «specifiche competenze». È evidente che sono auspicabili conoscenze e, soprattutto, pratiche precedenti; tuttavia in conservatorio alcuni dei miei studenti – in particolare di canto e di strumenti a fiato – hanno iniziato a "scoprire la musica" già grandi, e conseguono buoni risultati malgrado l'assenza di una previa educazione formalizzata. Quando insegnavo in una scuola superiore sperimentale a indirizzo musicale ho visto ragazzi e ragazze, che oggi operano professionalmente in diversi campi musicali (di carattere esecutivo, didattico, tecnologico, musicologico ecc.), iniziare quasi da "analfabeti" il percorso specifico nel liceo e acquisire nel tempo una preparazione ottima. Mi parrebbe dunque necessario "emendare" i requisiti d'accesso prevedendo opportunità meno rigide; usando il discutibile lessico economicistico ormai diffuso anche in campo educativo, si potrebbero attribuire *debiti* da colmare nel corso del primo biennio.

Per quanto riguarda la materia Storia della musica, devo dire con dispiacere che si tratta della disciplina il cui qua-





dro complessivo – contenutistico, metodologico e culturale – appare più deludente.

Per chiarezza procedo schematicamente riportando i punti che generano maggiori perplessità.

1) Nell'articolare le competenze storico-musicale viene tracciato già nella prima frase un confine perentorio: «Nel corso del quinquennio lo studente dovrà acquisire familiarità con la musica d'arte di tradizione occidentale». Successivamente si precisa, per il quinto anno, che il jazz e la «musica leggera» saranno contemplati «a margine». Per quanto riguarda l'etnomusicologia, negli Osa per il secondo biennio è «ammessa» solo per gli aspetti metodologici ignorando i risultati musicali delle ricerche: «Conviene introdurre gli studenti [...] agli elementi basilari dell'etnomusicologia (modalità della trasmissione dei saperi musicali nelle culture di tradizione orale; problematiche della ricerca sul campo)». Questa prospettiva drastica, che di fatto focalizza l'attenzione sulla musica colta europea (vedremo che si «salva» solo la musica popolare italiana), appare inspiegabile. La materia prevede un monte-ore quinquennale di ben 330 ore; perché non includere generi, repertori e pratiche tra loro differenti – per strutture sintattico-grammaticali, funzioni, usi, modalità di composizione, trasmissione, esecuzione e fruizione, collocazione spazio-temporale ecc. – al fine di operare analisi comparate? Si tratta di una dimenticanza grave o di un pregiudizio pericoloso che legittima come «artistica» solo la produzione musicale colta europea (a cui si riconosce a priori un valore estetico e culturale negato ad altri repertori)?

Mi pare fondamentale, per essere musicisti oggi, conoscere la storia della musica occidentale dalle sue radici greco-giudaiche alle espressioni contemporanee; ma altrettanto necessario ritengo sia orientarsi con strumenti solidi in «territori sonori altri», peraltro sempre più intrecciati e comunicanti tra loro.

Riporto il frammento di un mio intervento, in qualità di *discussant*, al convegno «Educazione musicale e formazione» che si è tenuto a Bologna nel maggio del 2005. Mi affido all'auto-citazione perché le parole che ora trascrivo scatenarono grande indignazione in alcuni degli organizzatori e dei presenti; indignazione condivisa probabilmente da chi ha redatto le indicazioni per Storia della musica nel liceo musicale. «La scuola non può essere solo lo specchio di ciò che nella realtà sociale e comunicativa appare dominante: io non rinuncio alla convinzione che i luoghi formalizzati per l'istruzione sappiano plasmarsi come laboratori che progettano, che allargano gli orizzonti culturali degli utenti anche attraverso le opportunità feconde della memoria storica. Dobbiamo tuttavia colmare questa frattura che in Italia permane tra la musica colta da un lato e «il resto» dall'altro. Come? Per esempio, «aprendo le orecchie» e rinunciando a credere che il canone estetico-musicale sia stabilito una volta per tutte e che non conosca aggiornamenti virtuosi»<sup>1</sup>.

La convinzione che la pluralità di esperienze musicali passate e presenti possa e debba essere oggetto di studio emerge anche nel testo della *Raccomandazione del Parlamento e*

*del Consiglio dell'Unione Europea* prima menzionata: «La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana».

2) Nel *Profilo generale e competenze* si afferma: «Lo studente dovrà infine cogliere le differenze che delimitano il campo della storia della musica rispetto al dominio di due territori contigui, a essa peraltro collegati da importanti connessioni: da un lato, lo studio delle musiche di tradizione orale (con un'attenzione particolare per la musica popolare italiana, da nord a sud); dall'altro, la prospettiva sistematica nella descrizione e analisi dei fenomeni musicali (estetica musicale; psicologia della musica; sociologia della musica ecc.)». Troviamo dunque ben collocata, in un dominio di propria pertinenza, la storia della musica; accanto, in un «recinto» confinante e connesso, le musiche di tradizione orale e la prospettiva sistematica.

Presumo che le musiche di tradizione orale includano in senso allargato i patrimoni folklorici, i repertori afro-americani e, forse, la *popular music*. Non comprendo perché si debba rivolgere «un'attenzione particolare per la musica popolare italiana, da nord a sud»; anche a conclusione degli Osa del quinto anno questo «privilegio» viene ribadito: «Nell'accostamento alle musiche di tradizione orale, europee ed extraeuropee, non può mancare uno sguardo almeno panoramico sulle musiche popolari dell'Italia settentrionale, centrale, meridionale e insulare».

Assumendo la centralità della musica d'arte occidentale quale argomento quasi esclusivo di studio, mi «sfuggono» i motivi per cui il folklore musicale italiano debba avere più peso di quello, ad esempio, slavo; e mi pare che lo spiritual, il ragtime e il blues, nel Novecento storico, abbiano esercitato più influenze sul repertorio colto di quanto lo abbiano fatto i canti di questua dell'Italia centrale (che peraltro apprezzo molto).

Ma l'aspetto che merita più attenzione è la distinzione netta, data «per scontata», tra la storia della musica e la «prospettiva sistematica». Anche negli Osa per il quinto anno questa frattura è ribadita: «Nel contempo andranno tematizzati i principi della storiografia musicale (finalità e metodi della musicologia storica), differenziandoli dagli approcci che contraddistinguono la musicologia sistematica da un lato, l'etnomusicologia dall'altro». Si tratta di un punto di vista, non di un dato di fatto. Alla fine del XIX secolo Guido Adler distinse la musicologia in due grandi aree tematiche: la musicologia storica (con i saperi che allora si ritenevano propriamente storici, dalla paleografia

<sup>1</sup> Il frammento è tratto da *Educazione musicale e formazione*, a cura di Giuseppina La Face Bianconi - Franco Frabboni, Franco Angeli, Milano 2008, p. 415.

musicale all'organologia) e la musicologia sistematica (con discipline che riguardano quella che Adler chiamava «l'arte dei suoni», tra le quali la pedagogia musicale e la fisica acustica). Nel corso del XX secolo questa articolazione è andata modificandosi e perfino erodendosi. Modificandosi perché sono stati accolti altri saperi (etnomusicologia, sociologia della musica, psicologia della musica, antropologia della musica ecc.); ed erodendosi perché metodi, strumenti e contenuti delle varie discipline vengono sempre più spesso utilizzati per produrre *sintesi di carattere storico-musicale*.

Sia chiaro: è legittimo avere un'opinione in merito al dibattito che da decenni attraversa la musicologia sullo «statuto disciplinare» della storia della musica, sulla sua «purezza» di scopi e metodi o sulla sua «contaminazione» con procedure e risultati di materie correlate. Meno legittimo è proporre una prospettiva, quando si stendono indicazioni e programmi, senza proporla come tale, senza includere altri orientamenti e senza problematizzare il tema. Sarebbe stato troppo innovativo inserire negli Osa la conoscenza dei diversi indirizzi musicologici contemporanei? Studenti liceali non sono in grado di confrontarsi con differenze epistemologiche e culturali? Non dovremmo, come docenti, rallegrarci quando un adolescente conquista la sua autonomia critica e di giudizio (documentata e motivata) eppure divergente dalle nostre convinzioni?

3) Uno dei tratti distintivi di Storia della musica, rispetto alle indicazioni proposte per le altre discipline, è il notevole elenco di nomi qua e là sparsi. In Esecuzione e Interpretazione si rimanda alla «acquisizione di un ricca specifica letteratura strumentale (autori, metodi e composizioni), solistica e d'insieme, rappresentativa dei diversi momenti e contesti della storia della musica (nell'evoluzione dei suoi linguaggi) fino all'età contemporanea». In Laboratorio di musica d'insieme la formulazione è la seguente: «Nel corso del quinquennio lo studente dovrà esercitarsi nell'esecuzione/interpretazione di composizioni vocali e strumentali di musica d'insieme, diverse per epoche, generi, stili e tradizione musicale, e acquisire elevata padronanza: sia in contesti esclusivamente musicali, sia in forma scenica».

Invece, in Storia della musica, si ricorre a esemplificazioni molto puntuali. Negli Osa per il primo biennio leggiamo: «È opportuno che tale contatto investa sia i generi della cosiddetta "musica assoluta" sia i generi fondati sull'interazione di linguaggi espressivi diversi (musica vocale, teatro d'opera, balletto, musica per film) e preveda nell'arco del biennio l'ascolto integrale di almeno un paio di opere d'ampia mole, costitutive per l'identità occidentale moderna e radicate nell'immaginario collettivo (una *Passione* di Bach, *Don Giovanni* o *Il flauto magico* di Mozart, la *Nona Sinfonia* di Beethoven, *Rigoletto* o *Otello* o la *Messa da Requiem* di Verdi, qualche ampio estratto dai drammi musicali di Wagner, un balletto di Čajkovskij, il *Sacre du printemps* di Stravinskij, e simili)». Che nell'«immaginario collettivo» dimori *Otello* di Verdi mi pare purtroppo molto improbabile; io, inoltre, non sarei capace di fornire titoli di opere «costitutive per l'identità occidentale», ma è un mio

limite. Piuttosto la curiosità si scatena per sapere quale ragione determini l'invito all'ascolto integrale di *Rigoletto* e all'ascolto solo di un ampio estratto di *Tannhäuser*. In ogni modo, si tratta di esempi: il margine di scelta è salvaguardato.

Per il secondo biennio, viene riportato: «Il profilo storico della musica europea di tradizione scritta dovrà estendersi dal canto gregoriano e dalle origini della polifonia fino al secolo XIX, prevedendo in ogni caso l'incontro con alcuni grandi autori, quali Machaut, Dufay, Josquin, Palestrina, Monteverdi, Vivaldi, Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven, Rossini, Schubert, Berlioz, Schumann, Chopin ecc.». Infine per il quinto anno si scrive: «Il profilo storico andrà dal sec. XIX ai giorni nostri, e contemplerà autori come Liszt, Verdi, Wagner, Brahms, Puccini, Debussy, Mahler, Stravinskij, Schönberg, Bartók, Webern, Šostakovic, Britten, Stockhausen ecc.». Ora, gli insegnanti di storia della musica non sono più inesperti o ignoranti di quelli di pianoforte; perché mai non si è ritenuto di elencare gli studi, le sonate e i brani polifonici (con i rispettivi compositori) da affrontare nel primo biennio pianistico e invece si propinano nomi «scontati» a titolo esemplificativo per la formazione storico-musicale? Non posso pensare che i musicisti scelti siano ritenuti i più «grandi» (non voglio giocare a «chi c'è» e «chi non c'è»); si sono solo fornite indicazioni orientative peraltro completamente inutili. Per quanto mi riguarda, se dovessi insegnare la materia nel liceo musicale, l'espressione «e simili» e l'abbreviazione «ecc.» mi legittimerebbero a prendere decisioni didattiche autonome e costruite sul contesto formativo specifico. Un anno, per ragioni di programmazione didattica, potrei non «contemplare» approfonditamente Britten e «contemplare» approfonditamente Weill (con i dovuti rimandi alla musica cabarettistica nella Germania degli anni '20 e alla diffusione europea dei repertori afro-americani nei primi decenni del XX secolo).

Per concludere, riporto una frase tratta da un bel testo di didattica della storia di Piero Bevilacqua: il «trasferimento» storico-musicale lo affido a chi legge. «All'insegnante di storia non è sufficiente una buona preparazione disciplinare. Deve anche possedere l'abitudine di leggere il giornale ogni giorno, la curiosità costante per gli eventi pubblici che gli accadono intorno. Solo la viva coscienza delle questioni essenziali del presente, il prendere parte da contemporaneo alla propria epoca, consente davvero di insegnare la storia come forma di conoscenza e non come hobby collezionistico. È nei bisogni e nelle inquietudini spirituali dell'oggi che si costituisce il senso con cui formuliamo le nostre domande al passato. È il realizzarsi di simili condizioni che può trasformare l'insegnamento della storia, dentro le classi, da disciplina funeraria al territorio delle contese»<sup>2</sup>.

2 PIERO BEVILACQUA, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli editore, Roma 2000, pp. 46-47.

# Sassi



«I sassi sono le sculture del mare e dei fiumi. Ognuno è diverso dagli altri, non ci sono due sassi uguali, sono tutti pezzi unici, originali e irripetibili come le opere d'arte. I sassi sono un mondo da scoprire, un mondo di forme, di colori, di textures, di sporgenze e di anfratti...». Così Bruno Munari, nel suo libro *Da lontano un'isola*<sup>1</sup>, descrive questi pregiati "frammenti" della natura dalla bellezza timida e riservata, a volte misteriosa, regalando osservazioni "sensibili" e nuovi punti di vista per indagarne le straordinarie e multiformi "fatture". Nelle pagine si susseguono immagini fotografiche accompagnate da poetiche didascalie, a comporre una sorta di collezione cartacea di sassi rari.

L'artista, con la sua contagiosa fantasia, interpreta ogni venatura, incisione o foro come possibili oggetti e paesaggi e ci mostra «un sasso a forma di spugna fossile, un sasso con grotta che lo passa da parte a parte, un sasso che sembra un'isola senza le nuvole e il mare, un sasso che va osservato come se fosse un modellino di montagna». Grazie ai suoi occhi curiosi e sorpresi, ogni particolarità suggerisce un motivo da completare con l'immaginazione, ma anche con piccoli interventi ottenuti con l'inchiostro di china: le superfici levigate si fanno scenari e le righe naturali bianche diventano gabbie per gatti, rami per tucani, stradine per ciclisti, liane per scimmie. Così, dalla "lettura animata" di un sasso nascono trasfigurazioni che sono racconti accennati, microstorie appena sussurrate, declinabili in infinite trame.

Anche i bambini, a contatto con la generosa bellezza della natura, toccano, assaporano, fremono e si "perdono", come in una bolla di stupore. Le loro percezioni sensoriali sono intrise di emozioni, suggestioni e corrispondenze che dialogano empaticamente con il sentire artistico. Nel gioco esplorativo la parola si fa silenzio, e si trattiene il respiro quando lo sguardo riesce a co-

gliere in un mucchietto di sassi il mondo intero. Spontaneamente e con entusiasmo i bambini manipolano il loro "tesoro" scoprendone caratteristiche sensoriali e potenzialità espressive, sempre immersi in un'aura di sogno e magia. I sassi diventano elementi per variegate composizioni visive e materiche che possono occupare piccoli basamenti o ampie porzioni di spazio, e i risultati sono sorprendenti, anche in termini estetici: gli accostamenti, le sovrapposizioni, gli accumuli, le linee, i cerchi sono forme geometriche primarie che rimandano alle pietre del sito neolitico di Stonehenge, alle installazioni "arcaiche" di Richard Long, in particolare alla forza primitiva dei suoi *Circles*<sup>2</sup>.

Ma se ad attrarli è una particolarità sonora, la ricerca si sposta sulla dimensione uditiva e può iniziare un altro viaggio immaginifico nella storia e nella mitologia del rapporto fra uomo e pietra. Rimestare, sfregare, battere, strofinare sono gesti primitivi che hanno il potere di attraversare il tempo, rigenerandosi di volta in volta, arricchendosi di nuove percezioni, di nuovi significati. Le sonorità che scaturiscono da ogni azione toccano corde misteriose che vibrano accordandosi con la nostra memoria ancestrale. Orfeo con la sua lira ammaliava le pietre immobili e «più felici erano quelle che mostravano alla sua canzone la superficie più grande»<sup>3</sup>; Mosè fece sgorgare una sorgente d'acqua percuotendo la roccia: la musica della materia primordiale riaffiora anche nel fare ludico dei bambini e si ricongiunge alla voce del tempo.

I ritmi e le melodie scaturiscono nell'esplorazione spontanea per essere successivamente ripresi sotto forma di improvvisazione tematica, di composizione, generando anche partiture materiche (realizzate con gli stessi sassi) o di segni e tracce. Le vibrazioni possono sollecitare e mettere in movimento il corpo che risponde ondeggiando e dan-

zando: i fonemi, le articolazioni, i bisbigli che nascono dai sassi sono tradotti estemporaneamente con "scrittura" gestuali.

Ogni piccola pietra nasconde anche paesaggi sonori "silenziosi": stringendone una fra le mani e socchiudendo gli occhi si può immaginare il suo lungo viaggio, sentire la sua trasformazione che avviene per rotolamenti, nello scorrere infinito dei giorni.

In ascolto, con delicatezza possiamo cercare con i bambini le parole e i tessuti uditivi per ricreare questo itinerario "imprigionato", facendo defluire dalla materia antica note acquose e frastagliate. I giochi dei bambini possono trovare un approdo naturale nelle opere sonore di Sciola, artista che predilige e scolpisce il basalto, pietra di magma liquido e primordiale che ha impresso nella sua memoria la polvere delle stelle, il brusio dell'universo, il mormorio degli astri. Le sue sculture vogliono restituire il respiro trattenuto del cosmo e parlano attraverso incisioni, tagli e varchi minimali. I bambini le ascoltano sfiorandole con la mano, accarezzandole, guardandole, contemplandole, rapiti dalla loro musica avvolgente<sup>4</sup>.

L'arte, sommessamente, si immette nel loro fare e ne amplifica il sentire.

1 BRUNO MUNARI, *Da lontano un'isola*, Einaudi Ragazzi, Torino 1994.

2 Per conoscere l'opera di Richard Long, artista della *Land Art* si può vedere: *3D, La scultura contemporanea: luoghi, spazi, materiali*, a cura di Maura Pozzati, Art'è Ragazzi, Bologna 2002; *Mirage, Richard Long*, catalogo della mostra a cura di Mario Codognato - Paolo Falcone, West Zone, s.l. 1997.

3 ROBERTO PIUMINI, *Orfeo e Euridice*, in *Il Circo di Zeus*, E. Elle, Trieste 1986.

4 Ho ascoltato i racconti di insegnanti e genitori che hanno accompagnato i loro bambini alla mostra dedicata a Sciola *Impianto sonoro scolpito*, Villa delle Rose, Bologna 2006. Lo straordinario evento è stato curato da "Bottega Bologna", catalogo e Dvd a cura di Francesco Tosi.

## Musica, crescita psichica e terapia

di Luca Marconi

*Crescere con la musica. Dal corpo al pensiero musicale*, a cura di Roberto Caterina - Graziella Magherini - Simona Nirensztein Katz, NICOMP, Firenze 2009, pp. 237, € 16,00.

Questo volume raccoglie diciotto saggi nati come conferenze tenute all'Archivio di Stato di Firenze, rivolte a insegnanti di musica e a chi è interessato alla musicoterapia. Come sottolinea la breve introduzione, gli autori dei contributi raccolti nel libro si rifanno ai saperi di numerose discipline, con una prevalenza dei riferimenti alle aree tematiche al confine tra la musicologia, la psicologia e la psicanalisi. Un altro aspetto comune a parecchi di questi scritti è la tendenza a fornire un'introduzione a problematiche il cui orizzonte è molto esteso; la loro lettura è dunque consigliata soprattutto a chi vuole avere un primo orientamento per affrontare questioni assai rilevanti soprattutto nell'ambito della pedagogia musicale: assai appropriata è in questo senso la scelta di aprire la prima parte (*Nascere e crescere con la musica*) con le risposte di Mario Baroni alla domanda «Esiste un'eredità biologica in campo musicale?». Nell'enunciare queste risposte, vengono proposte alcune coordinate stimolanti per considerare le recenti teorie sulle origini della musica, sulle sue funzioni e sulle «facoltà musicali neo-natali».

Strettamente integrate con queste tematiche sono quelle toccate da Johannella Tafuri, Fiorella Cappelli e Michel Imberty. Leggendo il contributo di quest'ultimo si può avere un primo assaggio di alcuni concetti (come quelli della «strutturazione temporale», degli «affetti vitali» e della «sintonizzazione affettiva») sui quali egli da diversi anni ha fondato le sue teorie sulla relazione tra le esperienze musicali e quelle esperienze infantili, affrontate anche nel saggio di Baroni, che vengono chiamate «proto-narrative»; Tafuri – muovendosi in direzione convergente rispetto alle riflessioni di Baroni e Imberty sui processi ontogenetici e filogenetici attraverso i quali si sviluppano le esperienze musicali – offre un ragguaglio sintetico del suo progetto di ricerca “inCanto”, sulle memorie infantili degli ascolti prenatali e sulle facoltà che fondano la vocalità umana; a sua volta Cappelli – riferendosi a più riprese alle teorie di Daniel Stern dalle quali deriva il concetto di “esperienza proto-narrativa”, a partire dalla descrizione di un ciclo di attività da lei diretto di “gioco musicale” con bambini dai 18 ai 24 mesi – delinea alcune prospettive cruciali per tutti coloro che intendono occuparsi di queste attività, che possono poi trovare numerose integrazioni leggendo, ad esempio, il numero monografico *Educazione al sonoro nella prima infanzia* della rivista “Infanzia” (2008, n. 2) curato da Anna Rita Addessi.

Per chi voglia passare dalla considerazione della relazione tra la musica e la proto-narratività a una riflessione sulla narritività musicale, Roberto Caterina, nel primo saggio della seconda parte del libro, dedicata alla *Musica come sistema di comunicazione*, inquadra questo tema nell'ambito di una panoramica sulla presenza di analogie e metafore nel discorso musicale e nelle attività fruibili che consentono di cogliere diversi aspetti del suo senso. Oltre a sottolineare il ruolo fondamentale del corpo in questo fun-

zionamento del pensiero musicale, Caterina ne studia a fondo il comportamento in un altro scritto che sintetizza una ricerca (condotta insieme a Baroni, Maria Teresa Storino, Fabio Regazzi e Luisa Bonfiglioli) sulle espressioni facciali e corporee di un grande pianista, Bruno Canino. Questo scritto si trova nella quarta parte del volume che, come recita l'introduzione, «riguarda la pratica e l'esecuzione musicale», ma dove, accanto alle accuratissime annotazioni di Caterina, compaiono tre saggi che sul suonare la musica e sulla fruizione di questa pratica forniscono contributi di minore rilevanza: un generico confronto tra alcuni linguaggi della musica definiti a grandi linee e alcuni linguaggi della scienza viene presentato da tre studiosi del dipartimento di Filosofia dell'Università di Firenze (Maria Luisa Dalla Chiara, Antonella Ferrari ed Eleonora Negri), dopodiché lo psicanalista Antonio Di Benedetto illustra attraverso una serie di citazioni (spesso tratte dalle rassegne sulla storia dell'estetica musicale dall'antichità al romanticismo stilate da Enrico Fubini e Giovanni Guanti) «l'idea di una profonda affinità tra il mondo psichico e quello musicale» riferendosi alla riflessione più recente sulla fruizione musicale solo attraverso la citazione del suo libro *Prima della parola* (FrancoAngeli, Milano 2000) e senza sviluppare argomentazioni sull'esecuzione musicale; infine troviamo uno scritto dell'operatore musicale Luciano Alberti che disquisisce sulla presenza nel teatro d'opera di *claque, fans, habitués* attraverso aneddoti di varia significatività e sbrigative generalizzazioni.

I saggi che più specificamente si riferiscono alla musicoterapia si trovano nella terza parte, *Musica e sviluppo della personalità. Musica e terapia*: numerosi utili cenni introduttivi a questa disciplina vengono forniti da Pio Enrico Ricci Bitti e Luisa Bonfiglioli, che distinguono diversi contesti nei quali si possono sviluppare pratiche musicoterapeutiche, e da Graziella Magherini, concentrata in particolare sull'uso della musica per affrontare il “dolore mentale” connesso a «esperienze infantili precocissime, assai penose, legate a un vissuto di smarrimento e perdita, di cui entrano a far parte componenti somatiche ed emozionali, al limite dell'indicibilità e che non si appigliano a rappresentazioni» (p. 123). Simona Nirensztein Katz, Ferdinando Suvini e Barbara Zanchi, invece, presentano alcuni loro interventi in questo ambito con bambini o adolescenti, con commenti che, specie nei primi due casi, consentono di considerare come comportarsi in circostanze analoghe.

Completano il volume l'esposizione, da parte di Stefano Luca, coordinatore dell'area didattica e di ricerca di Tempo Reale, di un progetto finalizzato a sviluppare la creatività



di una classe di bambini di quarta elementare attraverso le nuove tecnologie musicali, una riflessione sull'applicazione del lessico musicale per descrivere l'*art brut* della storica dell'arte Maria Azzola e due saggi scritti da psicanalisti, *Ascoltando la musica della relazione*, di Gabriela Gabriellini, Arianna Luperini e Raffaella Tancredi, e *Musica: linguaggio dell'indicibile* di Matteo De Simone. Questi ultimi due scritti, specie il secondo, documentano una preoccupante difficoltà della psicanalisi italiana ad andare oltre l'interesse (a volte anche appassionato) per la musica, per riuscire a sviluppare argomentazioni capaci di interloquire con altre discipline che se ne occupano del livello di quelle che studiosi stranieri come Imberty e Stern hanno sviluppato.

## Musica a scuola con i più piccoli

di Lara Corbacchini

ELITA MAULE - SILVIA AZZOLIN, *Suoni e musiche per i piccoli. Educazione sonora integrata per la scuola dell'infanzia*, Erickson, Gardolo (TN) 2009, pp. 230, con Cd, € 19,50.

Questo volume appartenente alla collana *Guide per l'educazione* non avrebbe potuto trovare una collocazione più indicata fra le proposte della casa editrice trentina. Infatti il vo-

lume risponde in modo eccellente alla definizione che si può trovare su un dizionario del termine "guida": «libro che si propone di insegnare i primi elementi di un'arte o di una tecnica» (Zingarelli, 2010). Esso in realtà fa ben di più. I lettori (idealmente tutti coloro che intendono operare, o già sono attivi, come insegnanti curricolari o operatori musicali nella scuola dell'infanzia) non vengono semplicemente introdotti ai più elementari principi dell'educazione sonora per i più piccoli (ancora troppo spesso presentati in maniera unilaterale, semplicistica, se non banalizzante), ma vengono guidati verso una visione articolata e problematica dell'argomento. Questo perché l'impostazione pluridisciplinare che qui ritroviamo, consente di spaziare in modo trasversale fra i molteplici fondamenti di questa materia, "arte" e "tecnica" al contempo. Le prospettive fornite – passando dalla psicologia dello sviluppo a quella della musica, dalla storia dell'educazione alla metodologia, dalla fisiologia alla musicologia, senza che vengano ignorati gli spunti di riflessione più comprensivi della filosofia – si intrecciano e si rimandano l'un l'altra come vari fili di una fitta trama. Conseguentemente le tante "soluzioni" operative proposte, che mantengono il volume in un buon equilibrio fra la dimensione teorica e quella pragmatica, non sono presentate come formule magiche dall'oscuro significato e dal sicuro risultato, bensì come un agire frutto di un sapere consapevole e complesso.

A fronte di questa varietà di approcci che danno profondità al volume, la trattazione si mantiene sempre agevole e

### SCHEDA

CIRO FIORENTINO

*Una chitarra per me*

Edizioni Volontè&Co, Milano 2009

pp.128, con Cd, € 20.00

#### Argomento

Un metodo per chitarra di base, ma che si evolve abbastanza rapidamente per i primi anni di studio.

Si affrontano le nozioni di base sullo strumento: l'accordatura, la postura, le note in prima posizione, lo sviluppo polifonico, gli arpeggi, le posizioni della mano sinistra, lo sviluppo completo delle posizioni sulla tastiera, il legato, il barré, le accordature alternative e gli armonici. Sono aggiunti cenni storici sugli strumenti similari e una tavola degli accordi principali. Ogni sezione ha una antologia di brani, sia per strumento solista che per gruppi di chitarre.

Il Cd allegato contiene le tracce per accompagnare l'esecuzione dei duetti e dei trii, ma è anche la sorgente per esercizi di ascolto a partire dalle versioni originali registrate.

#### Destinatari

Il libro nasce dall'esperienza d'insegnamento nelle scuole secondarie a indirizzo musicale, che ne sono l'ambito privilegiato di utilizzo, ma è anche consigliabile a chiunque voglia intraprendere lo studio della chitarra, anche in età adulta.

#### Motivi di interesse

Con l'obiettivo di svecchiare la didattica strumentale, il metodo introduce un approccio globale all'apprendimento musicale. Oltre alla tradizionale parte esecutiva contiene, con un ruolo non secondario, elementi di ascolto, di invenzione, di improvvisazione, di valutazione, di approfondimento storico e di riflessione sul metodo di studio. Viene sollecitato un apprendimento attivo e un coinvolgimento dell'allievo e dell'insegnante, nel corso di un programma quanto mai esplicito per quanto riguarda obiettivi e valutazioni.

Nella scelta del repertorio sono nettamente preponderanti i materiali classici, barocchi, rinascimentali, oltre a melodie popolari; il tutto proposto con la freschezza di un approccio creativo che stimola l'intervento dell'allievo. Il '900, il jazz, il rock, il pop, il folk, e l'enorme sviluppo e diffusione dello strumento non sono praticamente presenti. Segno che ancora non c'è osmosi tra due mondi che pure convivono nella passione individuale degli allievi, o forse che è solo troppo arduo strutturare un metodo così onnicomprensivo.

All'interno delle sue coordinate didattiche, quindi, un libro utile e riuscito.

Maurizio Aliffi



fruibile anche da chi, vicino alle scienze dell'educazione, non ha approfondite competenze musicali. Questa scelta comunicativa è la cristallizzazione dell'intento dichiarato del volume: «accreditare nella scuola dell'infanzia una didattica musicale che da un lato sia in grado di valorizzare a fini cognitivi ed espressivi le modalità spontanee attraverso le quali i bambini comunicano mediante il mondo dei suoni e che, dall'altro, sia di confronto e di guida anche per l'operato di quell'insegnante che [...] non si reputa all'altezza di manipolare un linguaggio giudicato appannaggio dei soli esperti» (p. 7).

La prima delle tre parti in cui si suddivide il volume (*Riflessioni*) consente di ripercorrere il filo che lega l'attualità alla tradizione. Gli scenari contemporanei sono analizzati nelle loro molteplici sfaccettature: dalle tendenze pedagogiche ai riferimenti normativi passando per l'individuazione dei diversi campi di esperienza trasversali all'attività sonoro-musicale. Essa viene sempre presentata – secondo una visione costantemente “integrata” – come una forma di intelligenza che, seppur specifica, è in grado di facilitare, proprio per la sua intima connessione con una varietà di campi dell'esperienza umana, un più complessivo sviluppo cognitivo, motorio e socio-affettivo. Tale visione pur tro-

vando conferme nei più recenti studi, puntualmente segnalati, non si distacca però nettamente da quel passato di cui è debitrice per tanti aspetti, come dimostra l'attualità degli ampi rimandi al pensiero dei grandi educatori (non solo musicali) del Novecento.

*Ascoltare, Voce, Movimento* sono i grandi temi fulcro della seconda parte. Questa sezione, come sottolineato dal titolo *Pratiche*, porta il discorso su una dimensione più operati-



## SCHEMA

CHIARA STRADA

*Duetti colorati*

OSI-MKT, Brescia 2009, pp. 40, € 18,00

WALTER FISCHETTI

*Suonare subito insieme*

*Giochi al pianoforte a 3 mani*

OSI-MKT, Brescia 2009

pp. 32, con Cd, € 20,00

### Argomento

Il volume *Duetti colorati* raccoglie quindici brani tratti dal repertorio classico a partire dal Quattrocento fino al primo Novecento, alcuni originali per pianoforte, altri di origine non pianistica adattati alla tastiera. La parte principale è pensata per l'insegnante che suona e canta su un testo appositamente ideato da Chiara Strada, in modo da creare lo spazio per brevi interventi affidati alla piccola o al piccolo allievo. Un disegno della tastiera serve da guida per identificare i tasti da utilizzare servendosi di “tondini” di colore diverso a seconda delle note.

Anche nei *Giochi a 3 mani* di Walter Fischetti è l'insegnante che svolge la parte più complessa e che spiega come intervenire con la terza mano basandosi sui riferimenti visivi della tastiera e più ancora sui riferimenti sonori della parte principale. Il Cd allegato consente di riprovare a casa le esperienze fatte a lezione.

### Destinatari

Chiara Strada precisa che i *Duetti colorati* sono rivolti a bimbe e bimbi in età tra i quattro e i sette anni. Walter Fischetti ne prospetta un possibile impiego anche con studenti diversamente abili. Personalmente ho verificato la godibilità di entrambe le raccolte con un gruppo di anziani curiosi di musica. Si tratta comunque di destinatari che non necessitano di aver già sviluppato alcuna abilità di lettura. Penso



che non pochi studenti pur già abili nel leggere la musica trarrebbero giovamento da una pratica che consente di concentrare tutta l'attenzione sulla gestualità dell'attacco e sulla qualità del suono.

### Motivi di interesse

I due testi forniscono concretamente materiali che dimostrano la possibilità di fare musica anche in attività elementari e propedeutiche allo studio dello strumento. Le situazioni musicali proposte offrono tanti spunti di lavoro: le diverse modalità di attacco del tasto, la coordinazione col respiro e la frase musicale, l'espressività interpretativa (sorretta anche da titoli e testi). Un altro pregio delle due raccolte sta nel proporre brani di interesse musicale con stili e atteggiamenti differenziati.

In testi che appartengono a un indirizzo didattico innovativo e aperto si avverte qualche assenza: sarebbe stato bello trovare tra i quindici autori proposti da Chiara Strada anche qualche figura femminile, qualcuna delle tante compositrici famose nel loro tempo che oggi continuiamo a lasciare in ombra; sarebbe stato bello, in *Suonare subito insieme*, trovare un linguaggio consapevole delle specificità di genere, che riconoscesse anche attraverso l'uso della lingua italiana le tante “Maestre” e le tante “Scolare” che useranno quei materiali per fare musica.

Adriana Mascoli

va. Essa però non si presenta assolutamente come un pronuario. Tutt'altro: ogni scelta metodologica è giustificabile grazie a un'efficace panoramica a molteplici livelli sul "senso del fare". Avviene così, ad esempio, che il secondo capitolo non tralasci di informare in modo basilare sull'estensione delle diverse voci e sul "funzionamento" dell'apparato fonatorio, presentando parimenti aggiornati e rigorosi modelli, anche provenienti dalle neuroscienze, sullo sviluppo vocale infantile. Questo approccio consente all'educatore di ripresentare nel contesto scolastico anche le attività più "tradizionali", suggerite frequentemente dal volume, con adeguata o rinnovata consapevolezza educativa. Il volume si conclude con una larga sezione dedicata strettamente ai *Percorsi didattici*. Essi sono declinati mettendo al centro una duplice esplorazione anch'essa integrata: la scoperta, la manipolazione e la strutturazione dei materiali "comuni" procede in parallelo con quella dei suoni da essi prodotti. Si ritrovano qui, con sintetiche proposte, le originali sollecitazioni di Elita Maule, che sa farci spaziare fra strumenti auto-costruiti e sonorità di mondi "altri". Di più ampio respiro i progetti presentati nelle ultime pagine del volume in cui i diversi ambiti dell'esperienza sonora (ascoltare, produrre, muoversi) si intrecciano secondo una logica narrativa con le suggestioni di altri linguaggi espressivi. Il volume si completa con un Cd che raccoglie la registrazione di melodie (di cui è comunque riportato lo spartito nel testo) e di basi strumentali, fulcro di alcune attività proposte.

## La voce che armonizza

di *Ida Maria Tosto*

*Il canto degli armonici. Storia e tecniche del canto difonico*, a cura di Alberto Ezzu, Musica Practica, Torino 2009, pp. XIV+113, con Cd, € 13,00.

VERONICA VISMARA - LORENZO PIEROBON, *Suoni dell'anima. L'esperienza nascosta della voce*, Minerva Edizioni, Bologna 2009, pp. 157, € 16,00.

Ciò che accomuna i testi qui presentati è la loro focalizzazione su due aspetti che riguardano l'esperienza vocale: uno è l'uso terapeutico della voce, inteso come cura di sé attraverso la pratica vocale, l'altro è il canto armonico, o difonico (*overtone singing*), una tecnica vocale di matrice orientale oggi diffusa e praticata anche in occidente. In entrambi i testi questi due aspetti vengono messi in relazione tra loro, anche se con pesi e proporzioni differenti.

Il libro curato da Alberto Ezzu, corredato da una ricca bibliografia e discografia, raccoglie i contributi di diversi autori, studiosi/praticanti del canto armonico e ricercatori nel settore della terapia del suono e della musica. Nella prima parte i saggi di Alice Visentin e Marco Buccolo, che illustrano sinteticamente la fisiologia del respiro e della voce cantata, e il contributo di Massimo Amelio sulla fenomenologia e l'ascolto del suono e degli armonici, costituiscono un'utile premessa al capitolo che Ezzu dedica alla storia e alle tecniche del canto difonico. Attraverso un breve excursus storico vengono illustrate le principali tap-

pe che hanno portato il mondo musicale e scientifico occidentale alla conoscenza e alla pratica del canto degli armonici: dai primi studi dell'etnomusicologo Tran Qung Hai alle audaci sperimentazioni di Demetrio Stratos, dalla esecuzione di *Stimmung* per 6 voci di Karlheinz Stockhausen (1968) alla costituzione dei primi gruppi polifonici di canto armonico, come "Prima materia" di Roberto Laneri e "Harmonic Choir" di David Hykes. A seguire vengono descritte a grandi linee le caratteristiche tecniche dei principali stili di canto difonico tradizionale: il mongolo, il tuvano e il tibetano, accennando anche alle tecniche di canto nelle quali l'esaltazione degli armonici è il risultato inconsapevole di una ricerca timbrica, come nel canto bulgaro o sardo (efficaci esempi delle tecniche sono riportati nel Cd allegato). Non manca il riferimento ad alcuni strumenti tradizionali, caratterizzati da una particolare ricchezza dello spettro armonico, come le campane tibetane o il *didjeridoo*, spesso associati al canto armonico nei contesti rituali di alcune pratiche religiose.

Fin dalle prime pagine si evidenzia l'interesse degli autori per la matrice culturale/spirituale del canto armonico. I suoni armonici – dice Amelio – permettendo di percepire l'ultima frequenza udibile prima che il suono diventi infra o ultrasuono (ovvero silenzio per le orecchie umane), diventano un ponte che collega il mondo fisico al mondo astratto, spirituale, ancestrale. Sulla scia delle grandi tradizioni spirituali, che attribuiscono agli armonici il potere di modificare lo stato di coscienza dell'individuo, si prospetta al lettore la possibilità di utilizzare la pratica del canto degli armonici, in quanto archetipi della coscienza umana, per accedere a una dimensione interiore portatrice di equilibrio e benessere. I tre percorsi di insegnamento esposti nella seconda parte del testo offrono infine al lettore diversi approcci metodologici e alcune proposte operative. Il percorso di Ezzu muove dall'ascolto del silenzio e del respiro verso l'ascolto della vibrazione sonora e corporea determinata dagli armonici. Il contributo di Raffaele Schiavo vede nel lavoro di risonanza vocale e di ricerca delle sequenze armoniche un'efficace propedeutica anche per le scuole di canto classico, mentre Alberto Guccione si sofferma su alcuni aspetti posturali alla luce delle tecniche corporee orientali.

Analoghe sono le premesse filosofiche e gli obiettivi della seconda pubblicazione, di Veronica Vismara e Lorenzo Pierobon, nella quale, però, l'esperienza del canto armonico viene collocata in un contesto di analisi, non sistematica ma comunque efficace nella sua sinteticità, delle problematiche relative all'espressione e comunicazione voca-



le. Con dei flash più o meno veloci il testo mette in luce tutta una serie di punti di vista sulla voce che, per chi voglia approfondire, aprono verso molteplici e differenti discipline di studio – dalla fenomenologia del suono alla musicoterapia, dalla Programmazione Neuro Linguistica alla psicosomatica del comportamento vocale. Il tema principale d'indagine su cui convergono i diversi approcci è la componente emozionale della comunicazione vocale, così come si manifesta nei suoi vari possibili contesti (artistico, relazionale, terapeutico). Quando la voce è frutto di un lavoro di ascolto profondo e di una ricerca di equilibrio sul piano fisico/emotivo/mentale può diventare una vera e propria fonte di "nutrimento" per la psiche, e talvolta di guarigione. In questo percorso di ricerca, che può avvalersi di una molteplicità di mezzi e strategie, si inserisce la pratica del canto degli armonici. Esso viene descritto non tanto nelle sue tecniche quanto nei suoi effetti psico-fisici, e presentato nel contesto di un metodo di lavoro in cui voce, movimento e suono interagiscono integrandosi.

## Risonanze misteriose

di Donatella Bartolini

MICHAEL OSTRZYGA, *Der singende Wind, 12 kleine Klavierszenen*, Breitkopf, Wiesbaden 2009, con Cd, € 16,00.

Quale musica per un cielo stellato? E per una notte di luna? Come suonare il lungo viaggio sospeso degli uccelli migratori?

Per costruire le sue piccole miniature, Michael Ostrzyga pren-

de spunto proprio da questo: uno spazio naturale fatto di piccoli eventi (il cielo, la nebbia, il vento...), ma anche esigui, leggeri incontri quotidiani (la radio, la locomotiva...). La musica del giovane autore tedesco (nasce in Germania nel 1975) costruisce dunque le sue trame collegando esperienze consuete, comuni, talvolta perfino ordinarie, alle quali riesce a conferire attenzione e spessore. Col mondo che ci circonda instaura una relazione simbolica, narrativa, arrivando perfino alla sonorizzazione, senza però scendere mai nell'ovvio, nel banale o consunto. Anzi, nella musica di Ostrzyga tutto si carica di risonanze speciali, di echi che ritrovano il mistero profondo delle cose. Niente assume le sembianze del procedere simmetrico di tanta letteratura per l'infanzia. Lo sguardo attento dell'autore fa risaltare, infatti, una realtà mutevole, cangiante, profondamente irregolare e screziata. In questa dinamica il giovane esecutore entra da protagonista, il suo ruolo è quello di giocare con i materiali: manipolarli, inventarli, restituirli ogni volta a nuova vita, esaltarne la mobilità.

*Der singende Wind* è però soprattutto un testo "assennato", frutto di una lunga esperienza di insegnamento; con grande perizia e consapevolezza l'autore attraversa, infatti, il graduale comporsi della tecnica strumentale.

Il percorso si apre con un gioco di punti sonori (*Gocce d'acqua*). Niente di nuovo è vero, eppure, vuoi per la mobilità dei punti di riferimento (Ostrzyga propone di sistemare un cartoncino tra i tasti e poi di spostarlo per esplorare timbri e tessiture), vuoi per il supporto simbolico stesso, il pezzo di viene capace di assumere suggestioni e magnetismi non comuni ai primi contatti con lo strumento.

Chiarissimi gli intenti didattici: scoperta dei registri, orientamento alla tastiera, interiorizzazione dei parametri. Pro-

### SCHEMA

VERUSKA MANDELLI – MARK PERNA – VALERIANO CHIARAVALLE

*Il mondo di Annah*

Progetti sonori, Mercatello sul Metauro 2010

pp. 72, con Cd, € 23,00

#### Argomento

Il testo presenta un musical incentrato sulle tematiche dell'amicizia, della solidarietà, dell'accoglienza, viste come valori positivi e vincenti contrapposti a invidia, gelosia, esclusione.

Il libro comprende: brevi note introduttive; la descrizione dei personaggi, delle scene e dei costumi; la sceneggiatura inframmezzata da qualche consiglio per la realizzazione; le partiture delle canzoni con testo, linea melodica e accordi. Nella prima parte del Cd allegato sono contenute le tredici canzoni, nella seconda parte il *soundtrack* per la rappresentazione, comprendente i brani di sottofondo, le basi per le canzoni, i brani musicali per i balletti e alcuni rumori di fondo.

#### Destinatari

Il musical è pensato per essere realizzato da ragazzi e ragazze al di sotto dei 16 anni, quindi potrebbe essere utilizzato in una scuola secondaria. Il testo è rivolto ai docenti come proposta per l'allestimento di uno spettacolo che consenta di lavorare

sulle dinamiche di gruppo affrontando tematiche di grande attualità come le difficoltà di inserimento in un gruppo, l'amicizia, la solidarietà, l'impegno collettivo per raggiungere uno scopo.

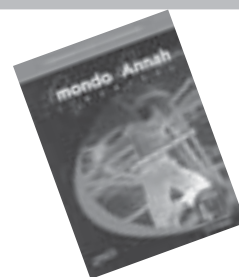
#### Motivi di interesse

L'argomento del musical affronta tematiche importanti e sicuramente vicine a ragazzi e ragazze.

Il lavoro proposto è ben articolato e viene presentato come percorso completo, con una struttura definita che rende più agevole la rappresentazione anche se non lascia molto spazio alle scelte di docenti e studenti. Niente esclude però che possa essere utilizzato anche come esempio per costruire percorsi analoghi con un gruppo di studenti.

La musica è volutamente semplice e vicina al mondo giovanile, ma il desiderio di renderla accattivante determina una perdita di complessità e originalità. Forse si sarebbe potuto osare di più.

Mariateresa Lietti





MICHAËL ROSENFELD

*Tutto sulla musica*

Illustrazioni di Aurélia Fronty - Christine Destours

Curci Young, Milano 2010

pp. 94, con Cd, € 16,00

**Argomento**

Si tratta della traduzione di un testo francese pubblicato nel 2006 da Gallimard Jeunesse Musique. Il sottotitolo «guida illustrata all'arte dei suoni» ne chiarisce l'intento. Il libro infatti è suddiviso in sezioni che affrontano i diversi aspetti della musica: il linguaggio, gli strumenti, le formazioni, la storia. Ogni sezione presenta una breve introduzione, un testo principale scandito in paragrafi, testi di approfondimento in caratteri più piccoli, rimandi al glossario e agli ascolti sul Cd allegato.

**Destinatari**

Pur trattandosi di argomenti complessi, il testo è scritto con un linguaggio semplice, e ciò lo rende adatto alla fascia d'età a cavallo tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado. Può essere un utile supporto per docenti della scuola primaria che vogliono affrontare i diversi argomenti musicali con le loro classi.

**Motivi di interesse**

Il libro è chiaro, sintetico e ben strutturato dal punto di vista grafico. Le illustrazioni sono originali e utili alla comprensione degli argomenti.

La scelta dei contenuti non è banale e dimostra uno sforzo superiore rispetto ad altre pubblicazioni analoghe. Anche gli ascolti sono, a tratti, inconsueti e interessante è l'idea di rappresentare i diversi periodi storici attraverso la variazione di un unico tema. Troviamo perciò il motivo popolare *Ah, vous dirais-je maman* eseguito al tempo dei trovatori o di Bach, di Mendelssohn o Debussy, del jazz o della musica contemporanea.

Forse sarebbe stata necessaria una maggiore cura nella redazione del testo per evitare imprecisioni dovute a errori di stampa (il clarinetto e il sassofono definiti strumenti ad ancia doppia) o a probabili errori nella traduzione (il tempo 6/8 definito come ternario invece che composto e il 3/4 definito come binario invece che semplice).

Mariateresa Lietti



prio l'importanza conferita alle relazioni tra i suoni, anziché alle identificazioni assolute, porta l'autore ad adottare una notazione adiafematica ("proto-notazione" la definisce Ostrzyga), che non lascerà mai, in maniera definitiva, il posto alla scrittura tradizionale.

In *Faro*, ad esempio, la partitura è apertamente protesa alla scoperta e all'interiorizzazione dell'altezza relativa. L'autore suggerisce, infatti, di accompagnare l'esecuzione musicale con una "esecuzione luminosa" della partitura: con una pila tascabile un compagno "raddoppia" altezze e durate trasformandole in tracce luminose. Quale migliore occasione per visualizzare le relazioni tra i suoni? E poi il gioco di suggestioni: la penombra, le luci si muovono, dipingono un paesaggio capace - grazie proprio al suo potere evocativo - di sensibilizzare il contatto con la tastiera, di educare il tocco, sviluppare il gesto strumentale.

Un susseguirsi di invenzioni, attività, proposte che, partendo dal piano simbolico, conducono l'allievo alla conquista di abilità musicali - prima ancora che tecnico-strumentali.

In *Cielo stellato* frammenti di pentagramma tracciano una linea di demarcazione, riferimento insieme musicale e simbolico (la superficie della terra?) che divide in due lo spazio sonoro. Al di sopra di questa, piccoli punti si innalzano a disegnare percorsi stellati.

Ma il pezzo può essere ribaltato. Ecco che lo spazio celeste si trasforma nell'abisso marino (*Sotto il mare*): la stessa linea dipinge adesso la sommità liquida della superficie; al di sotto si aprono nuovi attraversamenti, a scoprire oscure profondità (e insieme il registro più grave del pianoforte). In *Der singende Wind* il coinvolgimento dell'esecutore si allarga anche alla voce. Una voce usata in tutte le sue de-

clinazioni (soffiare, fischiare, mormorare, leggere...) e per la quale l'autore si preoccupa di predisporre piccole ma preziose occasioni per lo sviluppo dell'intonazione (*Ninnananna, Nebbia marina*).

Attraverso le sue proposte, inoltre, Ostrzyga sollecita l'allievo ad avvicinarsi al mondo dell'arte e della cultura, sia proponendo richiami ad autori e a brani da suonare o da ascoltare (ma anche alla poesia, alla pittura ecc.), sia predisponendo percorsi collegati di analisi e manipolazione volti a sviluppare la consapevolezza delle scelte compositive, delle tecniche e degli stili utilizzati.

Anche il Cd allegato trova in questo una propria funzione peculiare. Le esecuzioni presentate nel disco infatti, anziché rappresentare modelli ineludibili ai quali attenersi, diventano spunto per ulteriori attività di ricerca analitica, critica, percettiva.

E il contatto con lo strumento diventa davvero, come scrive l'autore, un percorso di «avventura e di sfida».



## RASSEGNA PEDAGOGICA

di Roberto Albarea

*Il Cooperative Learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*, a cura di Francesca Gobbo, Unicopli, Milano 2010, pp. 174, € 13,00.

Questo è un testo che si colloca lungo gli studi di etnografia dell'educazione.

Come afferma la curatrice nella sua densa *Introduzione*, il progetto di questa antologia nasce dal forte interesse suscitato dal convegno internazionale *Cooperartive Learning in Multicultural Societies: Critical Reflection* organizzato dall'Università di Torino insieme alla International Association for Intercultural Education (IAIE) e ad altre associazioni ed enti nazionali e internazionali.

I percorsi di *Cooperative Learning* sono visti come capaci di realizzare forme di attenzione e di rispetto e rappresentano, dal punto di vista pedagogico, una forte leva per contribuire alla promozione della giustizia sociale e dell'equità in ambito educativo e relazionale.

Infatti nei diversi capitoli sono proposti una concezione e un uso del *Cooperative Learning* come pratica culturale, la quale implica anche considerazioni pedagogiche di natura civica e civile, e non è soltanto vista come metodologia prevalentemente scolastica. La conoscenza e le pratiche didattico-educative sono sempre situate e quindi riverberano atteggiamenti, assunzioni, categorie altre, che vanno al di là dell'ambito strettamente scolastico.

I vari contributi mettono in rilievo il ruolo che hanno in contesti politici, culturali e sociali rispetto a ogni progetto di innovazione in quanto tale prassi tende ad aiutare positivamente, iniziando «a sciogliere le cause di tensioni interetniche e/o interreligiose, in nodi del pregiudizio e della diffidenza» (p. 8).

Le autrici e gli autori, oltre che dall'Italia, provengono da Paesi in cui la problematica interculturale e interreligiosa è variamente sentita: Israele, Iran, Finlandia, Stati Uniti. Ripercorriamo qui alcuni concetti che sembrano importanti per una visione complessa e organica, comunque non esaustiva, della problematica affrontata dal testo: concetti che si rimandano reciprocamente costituendo un tessuto di richiami e precisazioni *in fieri*.

L'educazione a un percorso comune, in cui ciascuno contribuisce alla creazione di un clima solidale e di un senso di appartenenza, può incentivare la presa di decisioni ma non sempre la facilita.

«La dimensione dell'evitamento dell'incertezza o della tolleranza dell'ambiguità è particolarmente pertinente al *Cooperative Learning*, poiché un compito che invita a dar più di una risposta potrebbe essere la causa di un potenziale disagio per gli studenti che arrivano da culture che enfatizzano compiti di apprendimento altamente strutturati» (p. 30). L'insegnante che propone in maniera accorta strategie di *cooperative learning* sempre più complesse, come il *Jigsaw*, la *Complex Instruction* o il *Group Investigation*, le quali propongono agli studenti questioni rilevanti e plurivalenti e invitano a una varietà di soluzioni, può, attraverso la propria competenza relazionale, aiutare a trasformare gradualmente il sentimento di incertezza in una leva per riflettere e apprendere (cfr. p. 36). Ma questo rientra nelle finalità classiche dell'educazione interculturale.

Così anche nei casi in cui si attua l'apprendimento cooperativo nell'insegnamento di una lingua straniera, ciò significa non soltanto «padroneggiare una tecnica ma anche *immaginarsi* come attori e promotori di innovazioni e tra-

sformazioni educative» (p. 50), impegnati «a ri-creare la classe come spazio di equità» (p. 51) visto che *l'immaginarsi* non corrisponde al sogno a occhi aperti, ma a una collocazione narrativa in un contesto. Tali considerazioni si pongono anche rispetto a una ricerca etnografica sulla sperimentazione di alcune unità di *Complex Instruction* in quattro scuole bolognesi. La delega dell'autorità (da parte del docente, consiste nel condividere con gli studenti il prendere decisioni, rispetto a una mera attenzione alla realizzazione del compito) e le abilità molteplici sono le caratteristiche della *Complex Instruction*. Da questo punto di vista il percorso di (auto)apprendimento non riguarda solo l'apprendere ad apprendere degli studenti, ma investe gli insegnanti nel loro ruolo di mediatori in classi eterogenee, per temperare incertezza e disagio, di cui si diceva.

Un altro contributo descrive e problematizza una ricerca nel contesto scolastico albanese, ponendo in luce le difficoltà che emergono negli Stati nazione dell'Europa sud-orientale (che raccolgono bassi risultati nell'indagine OCSE-PISA rispetto ad altri Paesi europei) per quanto riguarda l'implementazione di metodi di lavoro comunicativi nelle scuole e nella formazione insegnanti: in breve come usare la parola, come darla agli studenti e come saperla usare (Don Milani e Paulo Freire insegnano).

Di particolare interesse è il capitolo *Il modello del sociodramma come cornice teorica per la ricerca-azione partecipativa e cooperativa in un campus universitario multiculturale*, scritto da una *équipe* di ricercatori e ricercatrici dell'Università di Haifa. Il lavoro non riguarda tanto la sperimentazione di una nuova didattica dei contenuti curricolari, ma ha focalizzato le dinamiche interpersonali delle relazioni arabo-israeliane. Qui la riflessione e la condivisione delle proprie esperienze, difficoltà, ostacoli e vittorie personali ha condotto a rendersi conto di quanto, nelle loro differenze, le persone abbiano in comune e quanto le circostanze storiche e politiche (nonché la strumentalizzazione ideologica, aggiungiamo noi) siano state determinanti per costruire distanze e incomprensioni spesso insuperabili. Attraverso alcune tappe (elaborazione scritta delle storie personali, auto-intervista, intervista fra pari, ricerca formale) si è giunti a capire come le modalità del sociodramma si innestino nella costruzione, lenta e faticosa, di una relazione fiduciaria così che una delle protagoniste afferma: «Abbiamo constatato che dopo aver fatto le interviste siamo diventati più consapevoli e prestiamo maggior attenzione a ciò che capita intorno a noi [...] interpretiamo gli eventi in modo più aperto e sensibile» (p. 130).

Ecco: intelligenza distribuita e sostenibilità interiore (cfr. Roberto Albarea, *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*, Imprimatur, Padova 2006), costruite attraverso l'autobiografia personale e culturale da discutere con i propri compagni (di cui parla un altro dei capitoli di questa stimolante rassegna) sono dimensioni che preludono a una concezione dinamica dell'umanità.

È proprio intorno a questa dizione che si sviluppa il penultimo capitolo che intende superare le visioni ristrette sia dell'universalismo sia del relativismo, recuperando una concezione dinamica dell'identità (identità interculturale) che riconosca esplicitamente la sovrapposizione delle culture e coinvolga insegnante e studente in un processo di apprendimento reciproco, segnato dall'imprevedibilità e dalla scoperta.

# Musica DOMANI

## Quarant'anni di Bando per l'assegnazione di borse di studio

In riferimento al *Bando per l'assegnazione di borse di studio* per l'attuazione di studi o ricerche volti a indagare, attraverso un'approfondita rilettura del trimestrale "Musica Domani", l'evoluzione e lo sviluppo delle tematiche portanti dell'educazione musicale, anche in rapporto ai mutamenti sociali e culturali (comprendendo in questi anche le modifiche avvenute a livello legislativo), la commissione ha selezionato i seguenti progetti:

- MARINA CALLEGARI, *La didattica strumentale nei quarant'anni della rivista: un progetto di studio.*
- MONICA MONACHESI, *Percorsi creativi degli autori italiani per l'educazione musicale.*
- MARCO PENNESE, *Ruolo della SIEM nei mutamenti metodologici della didattica strumentale.*
- ELISABETTA PIRAS, *La didattica strumentale in Italia: trasformazioni e mutamenti di prospettiva nei contributi di "Musica Domani".*
- SERENA SABIA, *La visibilità procedurale nell'apprendimento storico musicale.*

Il termine di presentazione dello studio definitivo è fissato al 28 febbraio 2011. L'elaborato, che dovrà tener conto anche dell'efficacia della comunicazione dei risultati, dovrà essere presentato in copia cartacea e in formato elettronico o multimediale e spedito ai seguenti indirizzi:

Casella Postale 94 / Succursale 22 - 40134 Bologna; [musicadomani@libero.it](mailto:musicadomani@libero.it)

L'iniziativa si propone di:

- promuovere attività di studio e ricerca che puntino a mostrare le linee di sviluppo della SIEM (intraprese, raggiunte, mancate) sul piano educativo e formativo;
- stimolare occasioni di rilettura della rivista in prospettiva diacronica e sincronica, al fine di mostrare le direzioni di evoluzione delle problematiche dell'educazione e della formazione musicale in Italia in questi ultimi quarant'anni;
- valorizzare e dare visibilità alla rivista, mettendo in luce il ruolo che ha avuto nel corso degli anni per quanto riguarda:
  - la diffusione e la documentazione di idee e pratiche;
  - la promozione di momenti di dibattito e confronto;
  - la sollecitazione a sperimentare e ricercare.

Il testo integrale del bando e il verbale della commissione sono presenti sui siti:  
[www.musicadomani.it](http://www.musicadomani.it) e [www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)



**SCUOLA POPOLARE DI MUSICA  
DONNA OLIMPIA**

Ente Accreditato alla formazione per il Ministero dell'Istruzione



# AGGIORNAMENTO 2010/2011

**Aperte le iscrizioni**

## **XIX corso nazionale sulla metodologia e pratica dell'ORFF-SCHULWERK** con Giovanni Piazza

*in collaborazione con l'OSI Orff-Schulwerk Italiano*

[www.donnaolimpia.it/orff](http://www.donnaolimpia.it/orff)

**1° GRADO e 3° GRADO**

16/17 Ottobre, 30/31 Ottobre, 20/21 Novembre, 11/12 Dicembre 2010

**2° GRADO, SEMINARI STRAORDINARI**

15/ 16 Gennaio 2011, 5/6 Febbraio, 26/27 Febbraio, 19/20 Marzo

## **VIII corso nazionale di MUSICA IN CULLA** diretto da Paola Anselmi

[www.donnaolimpia.it/musicainculla](http://www.donnaolimpia.it/musicainculla)

**1° Livello** (70 h) – 13/14 Novembre, 4/5 Dicembre 2010, 8/9 Gennaio 2011, 5/6 Febbraio, 5/6  
Marzo, 9/10 Aprile, 7/8 Maggio 2011

**2° Livello** – in preparazione

## **XIV corso nazionale di DIDATTICA PIANISTICA** diretto da Walter Fischetti

[www.donnaolimpia.it/pianistica](http://www.donnaolimpia.it/pianistica)

Dicembre 2010 – Maggio 2011

Docenti dei corsi: ANNARITA ADESSI, PAOLA ANSELMIS, MARIA GRAZIA BELLIA, ALBERTO CONRADO,  
BETH MARIE BOLTON, MARCO DI GENNARO, CARLA DI LENA, MARIELLA CATTARUZZO DORIGO, FRANCA  
FERRARI, MICHAL HEFER, RAFFAELLA IUVARA, ALESSANDRA MANTI, DIEGO MAUGERI, CIRO PADUANO,  
GIOVANNI PIAZZA, MARCELLA SANNA, FRANCESCA SCAGLIONE, PAOLO SUBRIZI, ANTONELLA TALAMONTI,  
ADALGISA TURRISI

Per informazioni ed iscrizioni **SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA**

Via Donna Olimpia 30 00152 ROMA - Tel 06/58202369 fax 06/53271878

[info@donnaolimpia.it](mailto:info@donnaolimpia.it) - [www.donnaolimpia.it](http://www.donnaolimpia.it) [www.orffitaliano.it](http://www.orffitaliano.it) [www.musicainculla.it](http://www.musicainculla.it)

