

# 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 XXX, numero 116  
Settembre 2000

Direttore responsabile  
Rosalba Deriu

Redattori  
Franca Mazzoli  
Davide Zambelli (Vice-direttore)

Segretaria di redazione  
Simionetta Bertio

Comitato di redazione  
Mario Baroni, Maurizio Della Casa,  
Giovanni Piazza

Segreteria di redazione  
Vicoletto cieco San Carlo, 2  
37129 Verona  
Tel. e Fax 045-8346104  
e-mail: musicadomani@easynet.it

Grafica copertina  
Raffaello Repossi

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

Stampa  
Stampatre, Torino

Editore  
EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione  
Tel. 011-5591816, Fax 011-5591824  
e-mail: amministrazione@edi-torino.com

Promozione, vendite e abbonamenti  
Tel. 011-5591814, Fax 011-5591824  
e-mail: abbonamenti@edi-torino.com

Pubblicità  
Tel. e Fax 011-9364761  
e-mail: siemseg@libero.it

Un fascicolo  
L. 8.000

## Abbonamenti annuali

Italia £ 50.000 - Estero £ 35.000, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul ccp 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (Cartasì, Visa, Mastercard) con l'indicazione "Musica Domani". La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

## Quote associative Siem per l'anno 2000

Soci ordinari £ 60.000 - Studenti £ 50.000  
Soci sostenitori da £ 100.000 - Biblioteche £ 60.000  
Giovani (senza pubblicazioni) £ 10.000

Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemseg@libero.it

## Iscrizione all'Iame per l'anno 2000

International Society for Music Education  
Socio individuale, senza rivista, \$25; con la rivista *International Journal of Music Education* \$40. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, ICRS:6 University of Reading, Bulmershe Court - Reading RG6 1HY Gran Bretagna.

# Indice

## Ricerche e problemi

- 3 Rosalba Deriu, *Intorno al concetto di competenza musicale*

## Strumenti e tecniche

- 13 Marcella Mandanici, *Per una metodologia della lettura a prima vista*

## Pratiche educative

- 17 Augusta Dell'Arche, *Parole, immagini e suoni per giocare e raccontarsi*  
24 Elena Indelicati, *Dal gioco motorio alla partitura*

## Confronti e dibattiti

- 28 *Popular music a scuola: fra piacere musicale e attività didattica*  
a cura di Luca Marconi  
30 Philip Tagg, *Un approccio etico alla cultura mediale*  
32 Roberto Agostini, *Una didattica ancora in formazione*  
34 Gianfranco Salvatore, *Dal piacere dell'ascolto alla comprensione*

## Biblioteca

- 36 Cecilia Pizzorno, *Un ipertesto come ambiente di studio e ricerca* [su Branchesi L., Destro M.A. (a cura di) *Formazione al suono e alla musica in ambienti multimediali: valutazione dell'innovazione*, Franco Angeli. Branchesi L., Losito B. (a cura di) *Formazione Innovazione Didattica: Imparare dall'esperienza*, Cede-Mpi. Branchesi L., Ferrari F. (a cura di) *Musica e suono nelle Elementari: Itinerari didattici intorno ed oltre il Muse.*, Cede-Mpi]  
39 Francesco Bellomi, *L'armonia tradizionale vestita di nuovo* [su R. Piacentini, *Armonia Tonale*, Curci]  
42 Roberto Neulichedl, *Verso le scritture musicali: prospettive e percorsi* [su Ferrari F. (a cura di), *Scrivere la musica*, Siem-EDT]  
43 *Da non perdere* (a cura di Luca Marconi)  
44 *Rassegna pedagogica* (a cura di Roberto Albarca)  
46 *Schede*

## Rubriche

- 8 *Ascolti da scoprire*, di Angela Cattelan  
12 *Parole Chiave: Abbellimenti (2)*, di Francesco Bellomi  
16 *Musica in bit: A ritmo di computer*, di Amedeo Gaggiolo  
23 *Le parole dei lettori*  
26 *Vocalità, C'è parlato e parlato*, di Ida Maria Tosto  
35 *Lettere*  
40 *Questioni di metodo*, di Donatella Bartolini  
47 *Spazio Laboratori. La progettazione muove i primi passi*, di Carla Tessari  
48 *Fuoricampo, Imbrogli e bugie*, di Rinconete Cortadiglio

**Hanno collaborato  
a questo numero:**

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| Roberto Agostini      | segretario della sezione italiana della IASPM-International Association for the Study of Popular Music |
| Roberto Albarea       | docente di Pedagogia all'Università di Udine   |
| Donatella Bartolini   | operatrice musicale, Firenze   |
| Francesco Bellomi     | docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano                           |
| Angela Cattelan       | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Fermo (Pescara)                                      |
| Rinconete Cortadiglio | libero pensatore   |
| Augusta Dell'Arche    | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Reggio Calabria                                      |
| Rosalba Deriu         | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Parma  |
| Amedeo Gaggiolo       | collaboratore IRRSAE Liguria   |
| Elena Indelicati      | operatrice musicale, Forlì   |
| Marcella Mandanici    | docente di Pratica della lettura vocale e pianistica al Conservatorio di Brescia                       |
| Luca Marconi          | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Rodi Garganico                                       |
| Roberto Neulichedl    | docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Alessandria  |
| Cecilia Pizzorno      | operatrice musicale, Chiavari  |
| Gianfranco Salvatore  | docente di Storia della musica moderna e contemporanea; musiche alternative all'Università di Lecce    |
| Philip Tagg           | docente di Analisi musicale all'Institute of Popular Music all'Università di Liverpool                 |
| Carla Tessari         | docente di educazione musicale a Verona  |
| Ida Maria Tosto       | docente di Direzione di coro per didattica al Conservatorio di Firenze                                 |

The advertisement features a collage of musical instruments: a drum on the left, a piano keyboard in the center, and various brass and woodwind instruments on the right. A book cover titled 'STUDIO 400' is visible in the upper left. The text 'L'EVOLUZIONE DELLA MUSICA' is prominently displayed in the center. Below it, the company name 'AMADEUS srl' is shown, along with the 'HANSUY' logo.

Via Regina Margherita, 15 - 37060 Mozzecane - Verona  
Tel. 045 6340500 - Fax 045 6340510 - [www.amadeusmusica.com](http://www.amadeusmusica.com)

# Intorno al concetto di competenza musicale

ROSALBA DERIU

*Le diverse articolazioni del concetto di competenza musicale vengono analizzate secondo una prospettiva didattica che ne puntualizza le potenzialità educative.*

*L'analisi si struttura sulla convinzione che la flessibilità didattica dell'insegnante possa costruirsi solo su un'acquisita chiarezza degli obiettivi irrinunciabili del suo intervento.*

**D**a qualche tempo il dibattito sulla riformulazione dei curricoli si incentra intorno al concetto di competenza, intesa come insieme strutturato e organico di conoscenze e abilità. La didattica dell'educazione musicale usa già da anni questo concetto, attorno al quale ha costruito la propria riflessione teorica e i propri percorsi operativi. Già alla fine degli anni '70 infatti i lavori di Gino Stefani hanno introdotto, articolato e approfondito questo concetto, mostrandone la straordinaria utilità sia nell'analisi della concreta esperienza musicale sia nella progettazione educativa (Stefani 1977). Credo comunque che le sollecitazioni giunte recentemente dagli ambienti pedagogici alla riformulazione di tutti i curricoli in termini di competenze accettabili costituisca un'occasione per ripensare il concetto di competenza musicale e per provare a definire le linee portanti dei nuovi curricoli musicali.

Com'è noto il concetto di competenza è nato in ambito psicolinguistico per spiegare l'apprendimento e l'uso del linguaggio verbale. La competenza linguistica viene definita come l'insieme di conoscenze e capacità che permette a ogni individuo di comprendere e formulare un numero potenzialmente infinito di messaggi verbali.

Per chi si occupa dei problemi relativi all'insegnamento e all'apprendimento della musica sono sostanzialmente tre gli aspetti interessanti di questa definizione: innanzi tutto l'accento posto sulle capacità, vale a dire sui processi cognitivi che sottostanno all'uso della lingua; in secondo luogo la definizione della competenza come una dotazione che accomuna tutti gli individui, sia pure a livelli diversi, e, entro certi termini, in modo

indipendente dalla loro scolarizzazione; infine la descrizione della competenza nei suoi due aspetti, passivo e attivo.

## Competenza come capacità

La competenza linguistica rappresenta sia l'insieme delle conoscenze relative a vocaboli e sintassi sia l'insieme dei processi, ovvero delle strutture cognitive, che permettono di operare sulla lingua, cioè di capire e produrre, sulla base degli elementi conosciuti, frasi sempre nuove.

Ciò significa che a partire da un numero limitato di combinazioni di parole realmente udite nel suo ambiente, ogni individuo impara a capire e produrre frasi nuove; impara cioè ad agire sugli elementi linguistici, combinandoli variamente, per comunicare con gli altri individui.

Ovviamente padroneggiare la lingua, cioè il suo codice, non significa essere in grado di esplicitarne razionalmente tutte le regole; significa piuttosto *comportarsi come se* si conoscesse il codice. È chiaro dunque che la competenza linguistica si definisce come un insieme di abilità cognitive che permettono di operare sugli elementi del linguaggio verbale, indipendentemente dalla consapevolezza esplicita che il soggetto può averne.

Anche la competenza musicale può essere concepita come un insieme di capacità piuttosto che come un semplice insieme di conoscenze e di tecniche relative al linguaggio musicale. Inoltre, analogamente a quanto avviene in ambito linguistico, anche le capacità musicali

possono esistere indipendentemente da una reale consapevolezza teorica.

Afferma la Serafine: «In prima istanza interpreto la musica come un operare a livello di pensiero nel o con il suono. Prediligo quindi la terminologia di "pensiero musicale" rispetto a quella di "musica"» (Serafine 1986 p. 39). Se la caratteristica principale della musica è il suo fluire nel tempo, allora risulta fondamentale la capacità del soggetto di ricostruire l'organizzazione degli eventi musicali percepiti, sulla base di schemi, riferimenti e modelli depositati nella mente. In altri termini, il soggetto deve essere in grado di collegare fra loro i diversi suoni percepiti e di inserirli in una cornice cognitiva che dia loro senso. I suoni sono nel tempo, uno dopo l'altro; è la percezione che ri-costruisce (nel senso che collabora alla costruzione) la trama organizzativa: «L'organizzazione, in altri termini, risiede nella mente, non nel brano musicale» (Serafine 1986 p. 40).

Per spiegare la presenza di processi cognitivi nell'attività musicale, Sloboda prende ad esempio i giocatori di scacchi, la cui bravura consiste nel ricordare il più fedelmente possibile le posizioni dei pezzi in gioco sulla scacchiera. Orbene, afferma Sloboda, l'abilità mnemonica del giocatore non consiste nel rappresentarsi mentalmente la scacchiera così come essa si presenta fisicamente, quanto nella capacità di cogliere e rappresentarsi i rapporti strutturali fra diversi gruppi di pezzi; in altri termini il giocatore non ricorda la posizione di ogni singolo pezzo preso a sé, ma il ruolo di ciascun pezzo all'interno della particolare configurazione assunta dal gioco. Anzi, la possibilità stessa di memorizzare la posizione dei pezzi in gioco è maggiore quanto più il materiale può essere raggruppato in forme note e codificate, come una *catena di pedoni*, una *tenaglia*, uno *scacco di scoperta* ecc. Analogamente l'ascoltatore non ricorda le musiche che percepisce come semplici successioni di suoni, quanto come rapporti e strutture, cioè organizzazioni sonore dotate di senso.

Questa caratteristica di astrazione e generalizzazione tipica del pensiero musicale permette anche di capire perché «La musica che per esempio si conforma alle regole dell'armonia tonale diatonica è molto più facile da ricordare, per gli ascoltatori occidentali, di quella che infrange tali regole. [...] La musica che non contiene strutture e configurazioni familiari non viene rappresentata facilmente nella memoria dell'ascoltatore» (Sloboda 1988, p.29). Infatti le rappresentazioni astratte in base alle quali l'ascoltatore comprende la musica si costruiscono nel corso dell'esperienza musicale, grazie alla frequentazione con i materiali musicali presenti nell'ambiente. Le abitudini percettive che si instaurano nel corso della quotidiana consuetudine coi prodotti musicali permettono l'affermazione e il consolidamento di aspettative precise relativamente all'organizzazione del discorso melodico, aspettative che vanno progressivamente configurandosi come regole di costruzione del linguaggio musicale. Le musiche che si conformano a

tali regole, essendo evidentemente più familiari, sono percepite in termini più precisi e ricordate più facilmente proprio perché risulta più semplice la loro rappresentazione mentale.

Secondo Sloboda la differenza fra un ascoltatore comune e uno "esperto" starebbe proprio nella capacità «di rappresentarsi la musica in termini di numero e complessità delle sue caratteristiche strutturali» (Sloboda 1988, p. 30). Mentre l'ascoltatore comune è consapevole solo degli elementi in "primo piano", e può cogliere solo brevi configurazioni, l'ascoltatore esperto è in grado sia di cogliere elementi in primo piano ed elementi di sfondo sia di collegare diverse configurazioni sonore all'interno di un sistema ampio, gerarchicamente organizzato.

Allo stesso modo è possibile interpretare le differenze rilevabili fra ascoltatori comuni e ascoltatori esperti relativamente alla memoria musicale: la diversa consapevolezza delle strutture sonore, unitamente alla capacità di denominarle attraverso l'utilizzo di una terminologia adeguata può influire in modo determinante sulla capacità di ricordare la struttura di un brano ascoltato. Infatti la possibilità di accedere a un vocabolario specifico (*glissando, cadenza d'inganno, acciaccatura, ritardi, appoggiature, consonanze, modalità...*) permette di strutturare e ampliare le capacità relative alla memorizzazione di un brano, nel senso che tali vocaboli funzionano come "appigli" per la memoria. Ciò non significa evidentemente che coloro che non hanno ricevuto una istruzione musicale specifica non abbiano consapevolezza degli elementi che tale vocabolario denomina: «I dati indicano piuttosto che gli individui non educati hanno una conoscenza implicita di ciò di cui i musicisti specificamente educati possono parlare esplicitamente» (ibidem p. 30).

È chiaro dunque che l'ascolto musicale si basa sulle capacità del soggetto di attivare processi cognitivi piuttosto complessi; la Serafine sottolinea che tali processi risultano fondamentalmente simili in tutte le diverse attività inerenti la musica; l'ascoltare, l'eseguire e il comporre, al di là delle evidenti differenze che le contraddistinguono, «si radicano in un nucleo comune di processi a carattere musicale-cognitivo» (Serafine 1986 p. 41).

Dunque le abilità musicali, così come quelle linguistiche, si presentano come strutture cognitive che permettono di operare sugli elementi del linguaggio sonoro, sia per comprenderlo sia per eseguire e comporre.

## Una competenza musicale comune

Dalle ricerche di Francès emerge con chiarezza che tutti gli occidentali posseggono una competenza tonale, cioè possiedono la capacità di comprendere e produrre messaggi musicali costruiti a partire dalle regole del sistema tonale. Le sue esperienze dimostrano che anche i non esperti di musica sono in grado di distinguere una musica tonale da una non tonale, una cadenza perfetta da una d'inganno, sono in grado di riconoscere se una



melodia è conclusa o sospesa ecc. Sono inoltre in grado di valutare la correttezza dell'intonazione nel canto o la giustezza degli accordi scelti per accompagnare una melodia (Francès 1972). Sloboda afferma che già a 14 anni, e in assenza di un'educazione specifica, i ragazzi mostrano di possedere quella che viene definita la «sensibilità allo stile» (Sloboda 1988), ovvero la capacità di riconoscere se due brani musicali appartengono allo stesso stile o meno (cioè allo stesso periodo, allo stesso autore, alla stessa composizione). A questa età i ragazzi sono spesso in grado di classificare correttamente e in termini precisi i diversi brani, utilizzando espressioni come "barocco" o "jazzistico". E ricerche più recenti hanno mostrato come già a 8 anni i bambini riconoscano stili musicali diversi sia nell'ambito della musica colta sia in quello della popular music (Addessi, Baroni, Luzzi, Tafuri 1995).

È a proposito del linguaggio tonale e della sua capacità di penetrazione nella cultura occidentale che Francès ha proposto la felice definizione di «lingua musicale materna degli occidentali» (Francès 1972), intendendo con ciò che gli occidentali, pur parlando lingue diverse, condividono lo stesso linguaggio musicale, quello tonale, e che l'apprendimento di questa particolare forma comunicativa avviene con modalità che sembrano sostanzialmente simili a quelle attraverso cui si apprende il linguaggio verbale. Per Francès la competenza musicale si costruisce informalmente, nel contatto quotidiano con la musica, attraverso un processo che egli definisce *acculturazione*. Sloboda ha elencato le caratteristiche salienti di tale processo (Sloboda 1988): in assenza di un'esplicita intenzione di apprendimento e sulla base della semplice esposizione ai materiali musicali proposti dalla propria cultura, gli individui apprendono durante l'infanzia i meccanismi di funzionamento del linguaggio musicale praticato nel loro ambiente; è in virtù dei processi di acculturazione che i bambini acqui-

siscono una competenza musicale. «È anche tipica dell'acculturazione l'assenza di sforzo consapevole e di istruzione esplicita. I bambini più piccoli non *aspirano* a migliorare la loro capacità di cogliere una canzone, anche se il miglioramento c'è. E gli adulti non *istruiscono* i bambini nell'arte di memorizzare le canzoni, ma i bambini diventano capaci di memorizzarle.» (Sloboda 1988 p. 304)

L'apprendimento informale del linguaggio musicale è quindi caratterizzato, così come quello linguistico, dall'incapacità di esplicitare le regole sottostanti a un linguaggio che viene acquisito come un insieme di pratiche, di abitudini, di esperienze concrete; è evidente allora che possedere una competenza musicale significa *comportarsi come se* si conoscesse il codice che dà vita a musiche che vengono riconosciute come facenti parte del proprio sistema musicale.

Oltre che dall'assenza di sforzo programmato e intenzionalmente perseguito, le abilità musicali acquisite informalmente sono quindi generalmente caratterizzate anche dalla mancanza di consapevolezza della loro acquisizione.

### Competenza attiva e competenza passiva

Nell'interazione con il proprio ambiente, il bambino acquisisce la lingua materna, impara cioè sia a capire ciò che gli adulti dicono sia a usare quello stesso linguaggio per comunicare con loro. La competenza linguistica si struttura dunque contemporaneamente al livello della fruizione e a quello della produzione che appaiono come due facce inscindibili di un'unica capacità.

La riflessione sull'esperienza musicale mostra che anche la competenza si afferma come una doppia abilità: da una parte la capacità di *capire* i messaggi musicali -

#### L'associazione alla Siem è un'occasione preziosa per:

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

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

- la rivista *Musica Domani*;
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*;
- *Siem informazioni*, inserto del numero di marzo del *Giornale della Musica*, inviato gratuitamente ai soci.

## diventa socio

**Siem - Società Italiana per l'Educazione Musicale**  
Via Guerrazzi, 20 - 40125 Bologna  
telefono e fax: 011-9364761  
e-mail: siemsegr@libero.it

[www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)

#### QUOTE PER IL 2000:

soci ordinari	£ 60.000
studenti	£ 50.000
biblioteche	£ 60.000
soci sostenitori	£ 100.000

cioè di riconoscerli, di memorizzarli e di valutarne la correttezza all'interno del sistema di regole conosciuto –, dall'altra la capacità di produrre messaggi musicali corretti. Infatti il bambino costruisce la propria competenza musicale ascoltando i prodotti musicali presenti nel suo ambiente, provando a ripeterli e, almeno fino a cinque-sei anni, inventandone di nuovi, sul modello di quelli conosciuti. Competenza attiva e competenza passiva procedono così parallelamente rinforzandosi a vicenda. Dopo i cinque-sei anni motivi di ordine psicologico e di ordine culturale faranno sì che le abilità relative all'invenzione vadano progressivamente spegnendosi; nella maggior parte dei casi, gli adulti scoprono di essere ormai totalmente impossibilitati a inventare musicalmente alcunché, anche se, a volte, dispongono di tecniche esecutive raffinate.

Nell'ambito del linguaggio verbale la competenza attiva rappresenta la capacità di produrre messaggi verbali ed è quindi una abilità creativa in quanto richiede la capacità di combinare gli elementi conosciuti (vocaboli, regole grammaticali e sintattiche...) in modi originali e funzionali alla particolare situazione comunicativa nella quale ci si trova. Se escludiamo alcune formule stereotipate (come sono ad esempio le formule di saluto, *Buongiorno, Come stai? Bene grazie...*) e che vengono ripetute in modo sempre identico, ciascuno di noi produce quotidianamente molti enunciati nuovi, che non ha mai sentiti e che formula non per imitazione, ma per invenzione.

In musica la situazione è assai diversa: in primo luogo è bene ricordare che esiste un repertorio fissato di canzoni, melodie e brani di vario genere che ogni individuo apprende per imitazione e ripete cercando di aderire il più fedelmente possibile al modello conosciuto. Inoltre la pratica musicale colta, sviluppata nel mondo occidentale negli ultimi due secoli, ha sicuramente privilegiato l'esecuzione di musiche note – e ritenute di particolare valore – rispetto all'invenzione che, in ogni caso, viene ritenuta compito di alcuni musicisti, i compositori, non di tutti. In sostanza la creazione di musiche nuove è un comportamento incoraggiato solo presso alcuni musicisti a ciò deputati, mentre invece viene ignorato, perché reputato non significativo, o esplicitamente scoraggiato presso gli altri.

L'etnomusicologia ha mostrato da tempo che questa separazione fra compositori ed esecutori, caratteristica della musica colta europea, è spesso assente nelle culture musicali diverse dalle nostre e in particolare in quelle di tradizione orale. Afferma Serena Facci: «Imparare a suonare uno strumento in una cultura di tradizione orale significa impadronirsi della tecnica relativa allo strumento, apprendere un repertorio, imparare a improvvisare e comporre e, in molti casi, imparare a costruire lo strumento. [...] Essere musicisti infatti, in quasi tutte le culture del mondo, vuol dire padroneggiare un repertorio di base e contemporaneamente tutte le tecniche necessarie per l'improvvisazione. L'improvvisazione è il vero banco di prova del musicista, il luogo in cui vengono misurate

la competenza, virtuosisticamente parlando, e la padronanza del linguaggio musicale.» (Facci 1996, p. 16)

La separazione fra dimensione esecutiva e compositiva, praticata nel nostro secolo nell'ambito della musica colta e il privilegio accordato in termini quasi assoluti alla prima rispetto alla seconda, ha provocato una frattura assai profonda fra strumentista e compositore, frattura peraltro relativamente recente nella storia della musica: all'inizio del secolo scorso la formazione del concertista prevedeva ancora lo sviluppo di abilità improvvisative e compositive. Tutti i grandi virtuosi del primo Ottocento componevano i programmi dei loro concerti alternando esecuzioni di musiche create da altri musicisti con proprie composizioni e con trascrizioni di brani conosciuti; Raynor afferma addirittura che Liszt «nell'esecuzione di Beethoven si serviva della partitura con una libertà da molti contemporanei condannata e che oggi sarebbe considerata imperdonabile» (Raynor 1990, p. 504).

### Competenza musicale e riflessione didattica

Il compito dell'insegnante è essenzialmente quello di facilitare i processi di apprendimento dei suoi allievi, predisponendo delle situazioni che permettano loro di raggiungere un'effettiva padronanza delle discipline proposte. Credo che tutti siano concordi nel ritenere che, nell'ambito musicale, il fine specifico dell'insegnante è di far crescere la *musicalità* dei soggetti che si trova di fronte. Purtroppo, *musicalità* è un termine quanto mai ambiguo, usato spesso per nascondere la difficoltà a chiarire la natura dell'esperienza e delle abilità musicali. Il concetto di competenza musicale può risultare particolarmente utile proprio per riscattare questo termine abusato e consunto e restituirgli un senso all'interno della riflessione sui processi dell'esperienza musicale.

Si tratta sostanzialmente sia di verificare se anche la competenza musicale, al pari di quella linguistica, possa essere definita come una competenza a due facce (attiva e passiva) sia di chiarire quali abilità musicali siano implicate in ciascuno di questi due settori. In altri termini si tratta di verificare se, al pari di quello che succede in ambito linguistico, esistano due settori dell'attività musicale altrettanto generali e fondamentali, in grado cioè di spiegare il funzionamento dell'esperienza musicale in modi altrettanto convincenti (e, soprattutto, utili per l'insegnante che si propone di sviluppare la competenza musicale dei suoi alunni in modo equilibrato e complessivo) e quali abilità siano essenziali e caratteristiche di ciascun settore.

Per *competenza musicale passiva* possiamo intendere l'insieme delle conoscenze e delle operazioni necessarie ad ascoltare e comprendere il linguaggio musicale; queste conoscenze e operazioni entrano in gioco durante l'ascolto di eventi sonori provenienti da una fonte esterna e prevedono quindi che il soggetto assuma il ruolo di chi



*ascolta*. La competenza musicale passiva può allora essere definita come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a *percepire e comprendere* gli eventi musicali.

Per *percepire* intendo tutte le operazioni relative all'analisi del fatto sonoro in sé: cogliere le caratteristiche di durata, altezza, intensità, così come di ritmo, dinamica, melodia, armonia e forma sono propriamente le operazioni che rientrano in questo ambito. Per *comprendere* intendo invece le operazioni che permettono di collegare un evento sonoro a un contesto extra musicale: in particolare si tratta qui delle attività di interpretazione semantica della musica (il collegamento della musica a significati, immagini, gesti, situazioni emotive...) e delle attività di contestualizzazione della musica, cioè quelle esperienze nelle quali si colloca un determinato brano all'interno di un contesto storico, sociale e culturale.

La *competenza musicale attiva* può essere definita come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali. E poiché in musica produrre eventi musicali significa sostanzialmente eseguire musiche composte da altri o inventarne di proprie, possiamo certamente affermare che siamo in presenza di una competenza musicale attiva quando l'individuo mette in atto le conoscenze e le abilità utili a *eseguire e inventare* eventi musicali. Il termine *inventare* è usato qui in quanto permette di riassumere con un'unica parola tutte le attività creative che sono possibili in musica: comporre, improvvisare, arrangiare, trascrivere rappresentano modi diversi di intervenire creativamente sul materiale sonoro.

Va chiarito che i termini *attiva e passiva*, quando sono riferiti alla competenza – sia in ambito psicolinguistico sia nella parallela riflessione musicale –, acquistano un significato del tutto distinto da quello che i due vocaboli hanno nel linguaggio comune. Passivo infatti è comunemente sinonimo di inerte, apatico, indifferente. È invece evidente che la competenza implica di per sé la messa in opera delle operazioni cognitive e delle conoscenze utili a decodificare il messaggio ricevuto: l'attivazione della competenza comporta necessariamente un atteggiamento partecipe, attento e interessato. Se l'individuo si distrae mentre un messaggio, linguistico o musicale che sia, viene emesso da una fonte esterna, è evidente che egli non avvia nemmeno i meccanismi necessari alla sua decodifica: in questo caso egli non mette in campo la sua competenza passiva. All'interno della riflessione sulla competenza musicale, passivo dunque viene usato come sinonimo di *relativo all'ascolto e alla fruizione dei fatti musicali* e implica livelli di partecipazione e coinvolgimento del soggetto del tutto analoghi a quelli presenti durante le attività che richiedono l'intervento della competenza attiva.

Se, a questo punto, torniamo al concetto di musicalità, possiamo tentarne una definizione meno lacunosa e ambigua di quelle cui siamo generalmente abituati; utilizzando il concetto di competenza musicale possiamo affermare che è musicale chi possiede un "buon orecchio", ovvero ha sviluppato buone abilità percettive ed è

in grado di comprendere sensi e contesti di un messaggio musicale; è capace di suonare e/o cantare correttamente (non necessariamente decodificando uno spartito) e sapendo dotare di senso la propria esecuzione (ovvero sapendo suscitare emozioni in chi ascolta, sapendo rievocare coi suoni ambienti, funzioni, contesti...); è capace di usare il linguaggio musicale per esprimere il proprio mondo interiore.

## L'analisi della competenza

Il concetto di competenza musicale può risultare particolarmente utile nella progettazione di un percorso didattico attento a sollecitare e sviluppare la musicalità dei soggetti nella sua interezza, ovvero la loro capacità di vivere l'esperienza musicale nei suoi aspetti caratteristici e irrinunciabili. Infatti, a partire dal concetto di competenza e dalle sue articolazioni interne, la riflessione sull'insegnamento può definire quali abilità sono necessarie per *percepire, comprendere, eseguire e inventare* eventi musicali, tenendo presente che solo un progetto di lavoro complessivo, che consenta cioè di sviluppare la competenza in tutte le sue dimensioni, può ritenersi adeguato e coerente.

Si tratta in definitiva di ridiscutere il primato attribuito dalla didattica tradizionale alle abilità esecutive a scapito di tutte le altre e di rivalutare invece il ruolo della formazione dell'orecchio, delle attività di interpretazione della musica e di quelle creative.

La definizione dei due settori della competenza musicale rappresenta comunque solo il primo passo, per quanto essenziale, nella messa a punto di un progetto didattico. Per progettare l'azione educativa è necessario infatti scomporre ulteriormente le abilità implicate dalla competenza musicale: si tratta in definitiva di chiedersi cosa è necessario sapere e saper fare per *percepire e comprendere* (competenza passiva), e cosa è necessario sapere e saper fare per *eseguire e inventare* (competenza attiva).

Per definire la competenza nei suoi diversi aspetti bisogna dunque indicare le *operazioni cognitive* implicate dalle abilità specifiche di ogni settore della competenza (ad esempio distinguere, riconoscere, collegare, contestualizzare, intonare, riprodurre a orecchio, improvvisare), i *materiali* su cui si esercitano tali abilità (ad esempio i suoni dell'ambiente, un brano di Mozart o uno di Schoenberg, con l'uso della voce, degli strumenti tradizionali o dello strumentario Orff), i *contenuti concettuali* che vengono utilizzati nell'operazione richiesta (ad esempio l'intensità, la dinamica, il fraseggio melodico ecc.). È evidente infatti che ogni operazione cognitiva può essere condotta su diversi materiali e utilizzando contenuti concettuali diversi: si possono *distinguere*, ad esempio, i suoni dell'ambiente (ma anche i suoni degli oggetti presenti nella classe, così pure come i diversi suoni prodotti dagli strumenti di un'orchestra) sulla base del concetto di intensità ma anche su quello di registro così come le

diverse parti di un rondò di Mozart possono essere *distinte* utilizzando criteri dinamici, melodici, timbrici ecc.

Ho provato a scomporre le abilità implicate nella competenza musicale elencando in una tabella operazioni, materiali e contenuti concettuali; si tratta di un tentativo che richiederebbe ulteriori riflessioni per risultare pienamente soddisfacente. Le operazioni elencate infatti sono, oltre che parziali, ancora molto generali: per ciascuna di esse, occorrerebbe individuare le abilità più specifiche. Prendiamo ad esempio *possiede un buon coordinamento ritmico-ritmico*, formulazione complessa, dovuta all'assenza, nel vocabolario italiano, di un termine unico che indichi in modo soddisfacente le abilità ritmiche. Si tratta di elencare le diverse abilità specifiche che

sottostanno all'abilità generale: si sincronizza con la pulsazione, individua il metro, mantiene autonomamente la pulsazione in assenza di uno stimolo esterno, riproduce correttamente diversi valori di durata ecc.

Ciascuna di queste abilità può essere ulteriormente articolata chiarendo a quali materiali si applica: diverso è, ad esempio, sincronizzarsi con una danza popolare senza accelerandi né ritardandi e con una pulsazione intorno ai 100 di metronomo o con una musica dall'agogica fluttuante con una pulsazione a 60 di metronomo.

Un ulteriore compito affidato alla riflessione pedagogico-didattica nell'educazione musicale è la definizione dei diversi livelli della competenza: quali abilità è ragionevole attendersi che siano padroneggiate al termine della scuola

## RUBRICHE

# Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

**O**VO è il titolo dello spettacolo ideato e musicato da Peter Gabriel che ha inaugurato il duemila al Millenium Dome di Londra. Chi conosce il lavoro di questo stimato artista sa della sua costante e approfondita ricerca sui linguaggi musicali provenienti da culture e generi differenti (dalle musiche etniche alle più innovative tendenze del sound tecnologico contemporaneo) che ha sempre raffinato ed evoluto il suo inconfondibile stile creativo.

In Ovo l'intento di unire ambienti ed epoche diversi è reso ancor più evidente e necessario dalla trama della "favola" che Gabriel racconta con i suoi dodici brani: il passato, il presente e il futuro, rappresentati dalla storia di una famiglia attraverso il succedersi di tre generazioni.

Il desiderio di continuità fra antico e moderno, la volontà di integrare natura e tecnologia costituiscono il messaggio dello spettacolo e il filo conduttore della musica di Gabriel.

Avvalendosi dell'aiuto di esperti

di musica della tradizione britannica e irlandese, e di uno straordinario team di cantanti e strumentisti di ogni provenienza geografica e culturale, ha tentato, come affermano le note di copertina del cd, «di sviluppare una musica che riflettesse molte delle diverse culture che costituiscono la Gran Bretagna contemporanea». Lungi dal limitarsi a una superficiale contaminazione fra i generi, questo cd offre agli adulti e ai ragazzi un ascolto nel quale è possibile ritrovare, integrate fra loro, molte delle facce della nostra identità di ascoltatori e fruitori di musica.

Ad esempio, il rap d'apertura dello spettacolo, pensato per raccontare la storia di Ovo ai bambini, offre un itinerario musicale molto stimolante: la modernità dell'hip-hop viene via via trasformata dalla presenza di sonorità che evocano ambienti naturali incontaminati e, sullo statico 4/4 della batteria, si innestano, dapprima con brevi e sfumate "incursioni", le combinazioni ritmiche dei percussionisti indiani

dell'ensemble *The Dhol Foundation*, fino a dominare completamente il finale che si estingue nel suono ancestrale del didgeridoo.

Un altro percorso di lavoro indirizzato alla presa di coscienza di alcuni meccanismi linguistici musicali può prendere spunto dall'ascolto della canzone *Father son*, una sorta di preghiera caratterizzata dal timbro di un gruppo di ottoni che accompagna il canto con un solenne andamento omoritmico-accordale ma pronto a trasformarsi, per brevissimi momenti, in una giocosa banda che evoca la spensieratezza dell'infanzia e del tempo passato.

Naturalmente un approfondito lavoro sul rapporto parole/musica, sulla visione delle immagini dello spettacolo e la raccolta di ulteriori materiali reperibili al sito Internet indicato sulla copertina del cd, possono aprire altre innumerevoli vie per un lavoro didattico.

Per la sua molteplicità di letture, *Ovo* può davvero favorire un'appropriatezza più consapevole della musica che quotidianamente ci accompagna, e risultare quindi un utile strumento per assolvere uno dei compiti più importanti dell'educazione musicale.

Peter Gabriel, *OVO*, Real World, 2000, PGCD9



di base? E quali al termine della scuola secondaria? È ovvio che a qualunque livello scolastico si debbano attivare tutti i settori della competenza (non si rimanda quindi l'attività creativa a quando saranno sviluppate tutte le abilità percettive), ma non è altrettanto scontato quale livelli di approfondimento e affinamento debbano essere perseguiti per ciascuna abilità. Si tratta, in altri termini, di chiarire quanto debbano essere sviluppate le abilità percettive, quelle relative alla comprensione, all'esecuzione e all'invenzione: quali aspetti musicali ad esempio, devono essere colti da un bambino di 10 anni perché si possa affermare che possiede un buon orecchio? Fino a quale punto si deve spingere la sua capacità di collegare un fatto musicale al suo contesto di appartenenza? Quali repertori deve saper eseguire correttamente? Quali attività creative deve mostrare di saper condurre?

## Il problema della notazione

La griglia della competenza proposta sopra, pensata per l'educazione musicale di base, non prevede uno spazio specifico per le attività legate alla notazione: l'idea che l'ispira è infatti che la notazione sia funzionale allo sviluppo della competenza musicale nel suo complesso e che, di conseguenza, le attività che la riguardano, debbano di volta in volta essere "collocate" in uno dei quattro settori in cui essa si articola. Ci sono esperienze, ad esempio, in cui la trascrizione grafica del suono è funzionale allo sviluppo delle abilità percettive (è il caso delle attività in cui la scrittura serve a concentrare l'attenzione sulle caratteristiche dei suoni e quindi a meglio analizzarle); altre in cui il segno serve a far emergere i significati di cui il suono è portatore e si pongono quindi l'obiettivo di sviluppare le abilità relative alla comprensione del dato sonoro (come quando si invitano i bambini a raccontare con i segni ciò a cui il suono fa pensare); altre ancora in cui la scrittura – e non solo quella tradizionale – serve all'esecuzione di brani di diverso tipo e altre in cui l'uso della notazione è utile per fissare sulla carta le proprie idee musicali e risulta quindi funzionale all'attività inventiva.

In altri termini, nell'educazione musicale di base le esperienze sulla notazione sono in qualche modo subordinate allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali, percepire, comprendere, eseguire e inventare, e non rappresentano un obiettivo da perseguire in se stesso. Maurizio Della Casa definisce la notazione un *obiettivo concorrente* distinguendolo dagli altri obiettivi generali: «La distinzione è motivata dal fatto che, da un canto, non si ritiene che quest'ultimo [la capacità di scrivere e leggere la musica] sia un vero obiettivo terminale di per sé significativo e, da un altro canto, esso non appare neppure come un costituente degli obiettivi generali (non possiamo sostenere, difatti, che saper leggere i simboli grafici sia uno degli elementi necessari per capire un brano, per inventarlo ecc.). Tuttavia, si tratta di una capacità utile e in molti casi indispensabile anche in un'ottica non pro-

fessionale, che concorre al raggiungimento degli obiettivi superiori rispetto ai quali ha valore strumentale». (Della Casa, 1985 p. 28)

Questa scelta metodologica, assolutamente condivisibile all'interno dell'educazione musicale di base, può però essere ripensata se il contesto dell'esperienza musicale è quello dello studio di uno strumento, così come avviene generalmente nelle scuole di musica: ferma restando la collocazione strumentale della notazione rispetto alle altre attività, è pur vero che l'apprendimento della lettura e della scrittura musicale rappresenta in questo caso un vasto campo di lavoro – cui viene dedicato molto spazio – in quanto l'esecuzione dei repertori tradizionali esige la capacità di decodificare la notazione.

All'interno di questo contesto vale dunque la pena di inserire le attività legate alla notazione dentro la griglia della competenza musicale, trovando loro un'opportuna collocazione, anche per permettere all'insegnante di valutare con attenzione la propria pratica didattica, verificandola momento per momento. Infatti anche in questo ambito vanno tenuti presenti i due aspetti, passivo e attivo, in cui si articola la competenza musicale: gli alunni devono imparare a *decodificare* la notazione, cioè ad associare al segno che vedono sulla carta un preciso suono e contemporaneamente a *codificare* la notazione, cioè a scrivere il segno corrispondente al suono percepito. *Leggere* la notazione significa dunque essere in grado di produrre dei suoni a partire da una traccia grafica, mettendo in gioco le proprie abilità esecutive e inventive (competenza attiva), mentre *scrivere* significa fissare in un segno i tratti dell'oggetto sonoro ascoltato, utilizzando le proprie capacità percettive e interpretative (competenza passiva).

In genere la pratica scolastica sviluppa principalmente, se non esclusivamente, la capacità di decodificare la notazione, perché questo risulta funzionale alle abilità esecutive; una riflessione attenta sulla notazione fa però emergere la limitatezza di questa scelta che, penalizzando la codificazione, si ripercuote negativamente sulle abilità percettive. Per scrivere i suoni uditi, infatti, è necessario concentrare l'attenzione sui fatti sonori e collegarli alle relative immagini uditive, che poi potranno essere trasformate nei segni corrispondenti; codificare gli eventi musicali è dunque importante per rafforzare le abilità relative alla percezione e alla comprensione del linguaggio musicale. Suonare a orecchio (cioè "ricostruire" un brano conosciuto, sia esso un semplice slogan o una musica d'autore, a partire dalle immagini uditive conservate in memoria) e successivamente scrivere le note o il ritmo o la struttura armonica del brano "ricostruito" sono attività preziose per lo sviluppo della competenza musicale. Senza considerare che valorizzano il patrimonio musicale degli alunni e rappresentano quindi un sostanzioso supporto alla loro motivazione.

In questo caso dunque lo schema della competenza musicale potrebbe essere modificato in questo modo:

- competenza passiva: percepire, capire, scrivere;
- competenza attiva: eseguire, inventare, leggere.

## Un uso "a posteriori"

Definire le abilità musicali, esplicitandole in termini di operazioni cognitive, materiali usati e contenuti concettuali, può sembrare un'attività astratta e arida che scompone la concreta esperienza musicale in una miriade di operazioni – che, giova ricordarlo, normalmente si compiono intuitivamente e in un lasso di tempo breve – e può perdere di vista il senso reale dell'attività musicale. Ancor più grave è il rischio che la scomposizione dia luogo a una didattica pedissequa e artificiosa in cui esercizi finalizzati all'acquisizione della padronanza in una specifica abilità (esercizi, dunque, e non reali attività musicali) si susseguono in modo disarticolato e privo di significato, sia pedagogico sia musicale. Una delle critiche più autorevoli avanzate nei confronti della programmazione per obiettivi è infatti che essa definisce le attività in funzione degli obiettivi da raggiungere mortificando la ricchezza delle esperienze possibili. Si sottolinea inoltre che essa punta eccessivamente l'attenzione sulle prestazioni da ottenere e poco sui processi attivati per ottenere quei risultati. E Franca Mazzoli ricorda che la scomposizione in abilità operata dall'insegnante «può non coincidere con quella che ciascun allievo mette in atto spontaneamente, quasi sempre in modo implicito» (Mazzoli, 1997, p. 4).

Si tratta di critiche reali che non azzerano però il valore e l'utilità dell'analisi della competenza musicale in operazioni e contenuti concettuali nell'ambito della riflessione sui processi di insegnamento e apprendimento. Infatti, se è assolutamente incontestabile che la scomposizione delle abilità non possa costituire la base della progettazione dell'attività didattica (perché irrigidirebbe l'esperienza educativa nelle griglie prefissate dall'insegnante né gli consentirebbe di relazionarsi realmente ai propri alunni cogliendone di volta in volta motivazioni, interessi, difficoltà, disagi e desideri e gli impedirebbe, di fatto, di costruire la propria proposta didattica su questi elementi), è però altrettanto innegabile che la chiarezza rispetto ai diversi aspetti della competenza musicale rende il processo di insegnamento e di apprendimento più efficace, mirato e trasparente.

Si tratta probabilmente di intendere la scomposizione della competenza musicale non come un *a priori* della progettazione educativa, ma come un *a posteriori*, non tanto e non solo per definire in anticipo le attività didattiche, ma per rileggere e interpretare quelle concretamente realizzate. In questa ipotesi le diverse esperienze che il docente ha già realizzato nella propria prassi didattica, vengono analizzate e poste in relazione con i settori della competenza musicale precedentemente individuati. Si tratta cioè di chiedersi quali abilità vengono potenziate dalle esperienze realizzate, verificando così se tutti i settori della competenza sono ugualmente considerati dalla pratica educativa e se il peso attribuito a ciascuno di essi è funzionale a uno sviluppo equilibrato della competenza musicale o se, viceversa, rischia invece di

privilegiare alcune abilità rispetto ad altre.

In questo senso l'assunzione della griglia della competenza musicale assume un valore in qualche modo *correttivo*, in quanto consente di aggiustare il tiro, correggendo la propria attività didattica in base all'analisi che il docente compie sullo sviluppo della competenza musicale degli alunni così come essa risulta dalle esperienze realizzate concretamente. Provare a collocare le attività proposte dall'insegnante all'interno dei diversi settori della competenza musicale serve a mettere ordine nella propria attività didattica, recuperando così alla logica della progettazione didattica un carattere chiaramente pragmatico che le consente di sottrarsi a ogni dogmatismo.

L'uso a posteriori della griglia della competenza musicale caratterizza, a mio avviso, anche quella che Piatti definisce la *didattica dell'occasionalità*, cioè quella didattica che nasce dalla capacità del docente di raccogliere gli spunti proposti quotidianamente dagli alunni. Questa proposta sottolinea l'importanza per la scuola di sollecitare e raccogliere motivazioni, interessi, problemi e desideri degli alunni e di costruire l'attività didattica a partire da quelli. Ciò è possibile solo se l'insegnante è sufficientemente flessibile e duttile (qualità necessarie per raccogliere le proposte degli alunni e trasformarle in percorsi didattici) e, nello stesso tempo, possiede una grande chiarezza rispetto agli obiettivi finali da raggiungere. Questa chiarezza, che deriva da un'analisi dettagliata e approfondita della competenza da raggiungere a un certo livello di scolarità, è necessaria per evitare di disperdere l'attività didattica in percorsi che possono anche risultare entusiasmanti e coinvolgenti per i ragazzi, ma che, a un esame scrupoloso, possono mostrarsi privi di obiettivi di apprendimento precisi, significativi e adeguati agli alunni.

### Bibliografia

- Adessi Anna Riza, Baroni Mario, Luzzi Cecilia, Tafuri Johannella, 1995, "Una indagine sperimentale sullo sviluppo della competenza stilistica" in *Musica Domani*, 96, p. 3-8, Ricordi, Milano
- Della Casa Maurizio, 1985, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna
- Facci Serena, 1996, "La trasmissione del sapere culturale in altre culture", in *Musica Domani*, 100, pp.15-16, Ricordi, Milano
- François Robert, 1972, *La perception de la musique*, Vrin, Paris
- Mazzoli Franca, 1997, *Musica per gioco*, EDT, Torino
- Piatti Mario, 1993, *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna
- Raynor Henry, 1990, *Storia sociale della musica*, Il Saggiatore, Milano
- Serafine Mary Louise, 1986, *I processi cognitivi nella musica*, in Lorenzetti Loredano Matteo; Antonietti Alessandro (a cura di), *Processi cognitivi in musica*, Franco Angeli, Milano
- Slobin Dan, 1975, *Psicolinguistica*, La Nuova Italia, Firenze
- Sloboda John A., 1988, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna
- Stefani Gino, 1977, *Insegnare la musica*, Guarraldi, Firenze
- Stefani Gino, 1987, *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo
- Tafuri Johannella, 1995, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino

## PERCEZIONE

OPERAZIONI	MATERIALI	CONTENUTI CONCETTUALI
memorizza discrimina riconosce confronta classifica mette in ordine ...	i suoni del corpo dell'ambiente di oggetti di strumenti	mediante l'utilizzo dei concetti di: altezza intensità durata timbro grana evoluzione temporale ...
memorizza discrimina riconosce confronta segmenta ...	brani musicali	mediante l'utilizzo delle categorie di: melodia ritmo sound armonia timbro forma dinamica agogica ...

## COMPRENSIONE

OPERAZIONI	MATERIALI	CONTENUTI CONCETTUALI
interpreta contestualizza ...	i suoni del corpo dell'ambiente di oggetti di strumenti	mediante l'utilizzo delle conoscenze relative a: funzioni convenzioni culturali contesti (tempi e luoghi) ...
interpreta contestualizza storicizza ...	brani musicali forme, generi e stili della musica fatti musicali	mediante l'utilizzo delle conoscenze relative a: convenzioni culturali funzioni contesti (tempi e luoghi) stili trasformazioni storiche relazioni sincroniche ...

## ESECUZIONE

OPERAZIONI	MATERIALI	CONTENUTI CONCETTUALI
esegue per imitazione per lettura possiede un buon coordinamento ritmico motorio intona individua e sceglie le proprie soluzioni tecniche ed espressive ...	usando: voce oggetti strumenti a percussione strumenti tradizionali	mediante l'utilizzo delle categorie di: ritmo fraseggio melodico dinamica agogica armonia contrappunto relazioni fra le voci relazioni fra le parti del brano ...

## INVENZIONE

OPERAZIONI	MATERIALI	CONTENUTI CONCETTUALI
esplora manipola sonorizza improvvisa arrangia compone ...	usando: corpo voce oggetti strumenti a percussione strumenti tradizionali	mediante l'utilizzo delle categorie di: melodia ritmo armonia timbro sound forma dinamica agogica ...



## Parole chiave

Uno dei procedimenti fondamentali della musica è quello della variazione. Procedimento che si insinua sottilmente anche nei brani più semplici o apparentemente ripetitivi: il Bolero di Ravel è un tema con variazioni (prevalentemente timbriche). Quando un compositore scrive un tema con variazioni fra gli innumerevoli procedimenti che può scegliere, quello della "fioritura", ovvero della variazione ornamentale, è uno dei più comuni e semplici. Si tratta in sostanza di aggiungere abbellimenti alla linea melodica del tema. In molti casi si parte da un tema relativamente semplice, magari di origine popolare, e nelle prime variazioni si incontrano delle pagine via via sempre più fitte di abbellimenti.

Douglas R. Hofstadter in *Concetti fluidi e analogie creative* (Adelphi) ci racconta cose interessanti sulle variazioni partendo dalle serie di numeri. Si consideri la seguente serie di numeri molto banale: 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6... (I tre puntini finali indicano la possibilità di continuare con la stessa logica). Si tratta della trasformazione in numeri della melodia iniziale del preludio op. 28 n. 12 in sol diesis minore di F. Chopin: in pratica una scala cromatica ascendente in cui ogni nota, tranne la prima, viene ribattuta. Hofstadter propone due diversi criteri di segmentazione:

A 1(2 2) (3 3) (4 4) (5 5) ...

B 1 2) (2 3) (3 4) (4 5) (5 6) ...

E si diverte poi a fare delle variazioni come le seguenti:

A1 1 (2 2 2) (3 3 3) (4 4 4) (5 5 5) ...

A2 1 1) (2 2 2) (3 3 3) (4 4 4) (5 5 5) ...

B1 1 2 3) (2 3 4) (3 4 5) (4 5 6) ...

B2 1 2 3) (3 4 5) (3 6 7) (7 8 9) ...

B3 2 1) (3 2) (4 3) (5 4) (6 5) ...

A" 1) (2 2) (3 3 3) (4 4 4 4) (5 5 5 5 5) (6 6 6 6 6) ...

Quale sarebbe piaciuta di più a Chopin? Quale vi sembra quella più "fiorita"?

Se provate a trascrivere numericamente i temi e le variazioni ornamentali di autori classici scoprirete che nella maggioranza dei casi vi è un progressivo infittirsi degli abbellimenti: una proliferazione di note "in superficie" che "rivestono" il tema di disegni sempre più elaborati. Igor Stravinsky ha fatto esattamente il contrario nel *Concerto per due pianoforti* (1931-35). In questo caso si parte dalle variazioni più lontane e dagli abbellimenti più complicati per togliere progressivamente qualcosa a ogni variazione ed avere alla fine il semplice tema. Uno strip tease sonoro in piena regola. Ma se una volta arrivati al tema proviamo a togliere ancora, cosa resta?

Gran parte delle analisi "riduzioniste" operano esattamente in questo modo: si tolgono tutti quelli che sono considerati elementi di ridondanza e quindi non essen-

## ABBELLIMENTI (2)

FRANCESCO BELLONI

ziali. Si può arrivare in questo modo a grafici che, con tre o quattro suoni o numeri, sintetizzano lunghe composizioni. Con i numeri si tratterebbe di individuare qual è il procedimento che sta alla base di una serie di numeri.

Ad esempio la celebre successione di Fibonacci: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987... dove ogni numero è la somma dei due precedenti può essere ridotta alla seguente espressione:

$$F_n = F_{n-1} + F_{n-2}$$

Così come la successione I-V-I può essere l'estrema riduzione, nella metodologia schenkeriana, del primo movimento della terza sinfonia di Beethoven oppure, per Allen Forte, l'insieme di altezze 7-32: [7, 8, 10, 11, 1, 3, 4] (il celebre accordo della Sagra della primavera di Stravinsky) assieme al suo complementare 5-32: [11, 2, 4, 7, 8] (l'accordo all'inizio di battuta 57 dello stesso pezzo) possono sintetizzare il materiale intervallare utilizzato da Stravinsky nel corso dell'intero brano.

Un altro caso nel quale la tecnica della fioritura è fondamentale è quello che si presenta ai contrappuntisti che utilizzano il "quadrato magico". Athanasius Kircher lo racconta nella *Musurgia Universalis* (Roma 1650). In estrema sintesi: è possibile predisporre degli "scheletri contrappuntistici" dove vengono collocate particolari altezze.

Ad esempio

5	4	3
3	6	1
3	4	1

dove:

1 = tonica, 3 = modale, 4 = sottodominante,

5 = dominante, 6 = sopradominante.

Questo "scheletro" opportunamente "rivestito" di abbellimenti può diventare una complessa e articolata cadenza plagale in contrappunto triplo.

Fra tutte le migliaia di abbellimenti che si conoscono ce n'è uno che, per la sua apparente semplicità mi ha sempre colpito: si ottiene, ad esempio, sul clavicordo producendo gradualmente e poi togliendo gradualmente una pressione eccessiva sul tasto dopo l'inizio del suono così che il suono sia prima via via più crescente e poi ritorni in tono.

Charles Burney racconta così l'effetto di tale abbellimento nelle mani di Ph. E. Bach: «... nei movimenti patetici e lenti, quando vi era da eseguire una nota lunga, egli costringeva il suo strumento a produrre un lamento, come un pianto, di cui soltanto il clavicordo e soltanto Bach erano capaci».

Compito per casa: inventare l'abbellimento di un abbellimento.

# Per una metodologia della lettura a prima vista

MARCELLA MANDANICI

*La lettura a prima vista rappresenta un'abilità scarsamente curata dai tradizionali percorsi di studio musicale. L'autrice propone una riflessione sui meccanismi cognitivi implicati in tale abilità e, basandosi sull'analisi della letteratura esistente nei paesi di lingua inglese, fornisce alcuni preziosi suggerimenti per impostare una didattica più attenta allo sviluppo di questa capacità.*

Contrariamente ad altre importanti abilità, nemmeno citate nei programmi attualmente in uso nei nostri Conservatori, la prova di lettura a prima vista è presente nei programmi di compimento e di diploma di vari strumenti.

Incredibilmente, però, è citata la prova, ma non è fatto alcun cenno su come essa deve essere sostenuta: nessuna indicazione del livello di difficoltà, nessun elenco di criteri per la selezione dei brani da proporre al candidato, nessuna traccia operativa per docenti ed esaminatori. Non c'è dunque da stupirsi se l'esperienza ci ha consegnato una visione del tutto distorta di questa pratica: il buon lettore a prima vista ci appare quasi come un miracolato dal cielo, mentre il solito incapace, per quanto si applichi, non trova scampo alla sua imperizia. Le prove d'esame, onde non aggravare questo stato di cose, tendono a essere piuttosto blande, quasi a barattare l'assoluzione del candidato in cambio della liquidazione del problema didattico dell'insegnante.

La lettura a prima vista, infatti, come ogni altra abilità musicale, va curata con percorsi appropriati, acquisendo dei principi che s'intrecciano molto profondamente con la didattica strumentale. Essa ha diritto a una precisa collocazione nel curriculum del musicista con la definizione di programmi di studio, di espliciti obiettivi e di chiari criteri di valutazione.

## Uno sguardo oltr'Alpe

Scorrendo la copiosa pubblicistica straniera – prevalentemente di provenienza anglosassone – emerge immediatamente un dato piuttosto importante: nessuno dei testi da me consultati si rivolge a un lettore adulto o che abbia già conseguito un livello elevato di abilità stru-

mentale. Ciò non esclude naturalmente che testi di questo tipo esistano, ma è comunque un dato di fatto che il livello di partenza solitamente fa riferimento a elementari nozioni di teoria musicale, come la lettura delle note, la notazione del tempo e delle alterazioni.

Gli esercizi e i brani di verifica delle abilità acquisite sono molto semplici, impiegano una tecnica pianistica elementare e trattano dei problemi basilari tipici del primo approccio alla tastiera. In alcuni interessanti casi (vedi ad esempio il *Preliminary Book* di Peter Lawson) il livello di partenza è praticamente zero, non contemplando nemmeno la lettura delle note e il loro posizionamento sulla tastiera.

Questo ci fa capire come è profondamente sbagliato l'atteggiamento di chi si ostina a considerare le abilità musicali come:

- elementi accessori e non strettamente attinenti la formazione musicale
- attività da praticare una volta acquisite altre precedenti abilità strumentali e quindi nello stadio più avanzato di svolgimento del curriculum.

L'opinione dei didatti e dei ricercatori sembra essere esattamente opposta: lo studio della lettura a prima vista va impostato all'inizio del percorso formativo e va condotto parallelamente a esso. Valga per tutti l'esempio dei percorsi delineati nei programmi del London College of Music, peraltro simili a quelli di altre realtà educative inglesi (Royal Schools of Music e affini). Il programma di studio dei pianisti si svolge ad esempio in sette livelli più quello previsto per l'esame finale di diploma. Da ogni livello si passa al successivo tramite un esame che comprende cinque prove: scale e arpeggi, esecuzione strumentale, prova orale di cultura musicale, lettura a prima vista, educazione dell'orecchio (*aural tests*). Dal momento che l'istituzione «... considera importante che i criteri di giudi-

zio degli esaminatori siano noti e di facile interpretazione per i candidati e per i loro insegnanti» (vedi il sito del College of Music all'indirizzo <http://elgar.rvu.ac.uk/exams/>), i programmi d'esame sono accompagnati da vaste ed esaurienti delucidazioni su come devono essere effettuate le prove e sui criteri di valutazione.

Nel caso della prova di lettura a prima vista è ad esempio chiaramente esplicitato che: «Le esecuzioni dovrebbero dimostrare l'acquisizione della consapevolezza del centro tonale e un livello di scioltezza e d'abilità nel fraseggio, adeguati al grado dell'esame». È anche specificato che la prova sarà considerata fallita nel caso in cui sia stata «poco curata e incerta»; sufficiente se l'esecuzione è stata generalmente accurata anche se con qualche incertezza nell'individuare le posizioni; discreta (*merit*) con un'esecuzione accurata e piuttosto fluida anche se priva di musicalità; ottima (*honours*) se sicura, accurata e ben eseguita. Il punteggio ottenuto nella prova di prima vista incide sul risultato generale dell'esame nella misura del 10%, laddove alla prova d'esecuzione è riservato soltanto il 60% del punteggio complessivo. Se a tutto questo si aggiunge che, per ogni prova e per ogni livello, sono disponibili testi preparatori e pubblicazioni contenenti esempi di prove d'esame su cui l'allievo può liberamente esercitarsi (*specimen tests*), il quadro è completo.

Il London College of Music è un'istituzione deputata all'educazione musicale a livello professionale con varie sedi sia nel Regno Unito sia all'estero, principalmente in Irlanda e nelle ex colonie. Se però, uscendo da quest'ambiente molto accademico, analizziamo percorsi meno formali e più legati al mondo amatoriale, notiamo come, almeno per quanto riguarda la considerazione in cui è tenuta la lettura a prima vista, le cose non cambiano poi di molto. Ad esempio, nell'ambito delle pubblicazioni dedicate al popolarissimo metodo Bastien, vi sono ben quattro volumi (*A line a day*, Kjos, 1991) dedicati alla lettura a prima vista che anche qui è introdotta nelle fasi iniziali dei percorsi formativi del pianista.

## Le abilità implicate

Gli studi scientifici (vedi ad esempio John Sloboda, *La mente musicale*, Il Mulino, 1988), la ricerca didattica e l'esperienza confermano che i prerequisiti di una buona lettura a prima vista possono sostanzialmente ascrivere a due grandi gruppi.

Il primo gruppo riguarda quelle strategie che consentono di attivare, esercitare e potenziare la cosiddetta memoria di servizio che è la capacità di rendere immediatamente disponibili, richiamandole alla mente, tutte le informazioni in precedenza archiviate che servono a svolgere un dato compito.

Il secondo gruppo riguarda tutte le conoscenze stilistiche e costruttive del pezzo che stiamo leggendo. Queste sono importanti perché consentono di contestualizzare i dati che ci arrivano dalla lettura, risparmiando così

sul numero delle operazioni da compiere: ciò consente il raggiungimento di una maggiore velocità, fluidità e musicalità dell'esecuzione.

La risposta didattica alla necessità di attivare la memoria di servizio è costituita da una nutrita serie di domande, osservazioni o segnali d'attenzione che in molti testi precedono gli esercizi di lettura. Queste domande sono molto importanti perché hanno la funzione di allenare l'allievo a riempire quel famoso lasso di tempo che è lasciato all'inizio d'ogni prova di lettura e che regolarmente il candidato impreparato non sfrutta o tende ad accorciare. Ciò avviene proprio perché, intendendo la lettura come un pezzo di bravura, non si comprende quanto sia invece importante avere sottomano le informazioni relative al tempo, tonalità, estensione, configurazione melodica, posizioni, diteggiature e quant'altro possa caratterizzare il brano da leggere.

In quest'ottica il tempo d'osservazione concesso all'inizio si rivela prezioso: basta infatti sapere cosa cercare, cosa occorre porre all'attenzione e ritenere alla mente, per rendere le operazioni di lettura notevolmente più agevoli. Naturalmente ciò presuppone un lungo e costante allenamento all'osservazione e all'analisi; ed è proprio ciò che fin dai primordi ci si prefigge di fare con domande tipo: «Quante pulsazioni ci sono in una battuta? Quanto vale la tal nota della tal battuta? Osserva e descrivi il modello melodico: ci sono cinque note che salgono di grado e poi scendendo?»

Oppure ancora: «Scopri quanti intervalli di quarta e di terza ci sono in questa melodia. In quale tonalità è scritta? Suona la tonica e l'accordo tonale. Batti il ritmo e poi suona senza fermarti» (D. Bradley- J. R. Tobin, *Sight-reading made easy*, primo volume; Stainer & Bell, 1947).

## Suggerimenti per l'insegnamento

Tutto ciò è possibile grazie al fatto che per allenare queste capacità sono stati costruiti percorsi appositamente studiati. Vale a dire che la prima vista non si esercita, come nel migliore dei casi avviene da noi, su brani scelti casualmente fra quelli ritenuti più adatti, oppure, come mi è capitato di vedere in occasione di qualche diploma, su brani caratterizzati da un linguaggio particolarmente astruso e ricco di dissonanze (giusto per vedere se il povero candidato e il suo sventurato accompagnatore al pianoforte erano comunque in grado di cavarsela dignitosamente).

Al contrario, sia gli esercizi sia gli esami si svolgono su terreni ben circoscritti e con brani predisposti al superamento di ben definite difficoltà: tant'è vero che ognuno degli otto volumi del già citato *Sight-reading made easy* è corredato di una scheda in cui si elencano le caratteristiche dei brani e se ne descrivono i contenuti livello per livello. Per esempio la scheda del sesto volume relativo al grado intermedio recita: «Tonalità fino a quattro alterazioni, libero uso di tonalità minori e modulazioni, poche



alterazioni cromatiche, maggior velocità nel movimento delle note, maggiori suddivisioni in tempo composto, trattamento indipendente delle parti interne ecc.».

L'idea evidentemente non è tanto quella di rinunciare a una libera lettura a prima vista, ma semplicemente di posticiparla nel tempo, considerandola non come il mezzo bensì come il punto d'arrivo di un percorso. Il solo esercizio di lettura fatto su brani che riuniscono in maniera spuria diverse difficoltà senza mettere l'accento su nessuna di esse (come la maggior parte dei pezzi di repertorio), non è effettivamente sufficiente, né può essere ritenuto valido dal punto di vista formativo. Osservando invece la complessità dei materiali proposti da Bradley e Tobin al livello finale, possiamo ben comprendere come un allievo che ha seguito un percorso guidato, sia alla fine dotato di quegli strumenti che lo mettono agevolmente in grado di superare con professionalità una qualsiasi prova di lettura a prima vista.

Per quanto riguarda infine il secondo gruppo d'abilità, esse fanno riferimento alla memoria strutturale del musicista, vale a dire alla capacità di «estrarre una struttura di ordine superiore da sequenze di note» (J. Sloboda, op.cit.). Più il linguaggio è strutturato, più è definito lo stile dell'autore, più esso sarà prevedibile, perché il livello di devianza dai dati in arrivo rispetto al modello presente nella memoria dell'esecutore sarà relativamente basso. Questo spiega perché molti si sentano più a loro agio nell'affrontare la lettura a prima vista di un pezzo tonale classico anziché la lettura ad esempio di un brano in stile impressionista. È assodato che la lettura non avviene letteralmente nota per nota, ma piuttosto attraverso una serie di azioni presuntive (se sono all'inizio del brano e ho al basso *sol*, presumo che le parti sopra conterranno il *si* e il *re*; se ho appena letto un accordo di dominante posso ragionevolmente aspettarmi che esso sarà seguito da un accordo di tonica ecc.). Ora, queste supposizioni sono destinate ad avere maggior successo nell'ambito di un linguaggio molto connotato anziché in un ambiente in cui altri fattori stilistici come modalità, ricerca del colore armonico e fluttuazioni metriche, le renderanno molto meno probabili.

Per usufruire appieno dei vantaggi della memoria strutturale occorre quindi che l'esecutore possieda la conoscenza più ampia possibile delle caratteristiche costruttive del linguaggio che sta trattando. Ed è qui che i percorsi formativi della prima vista s'intrecciano con altre abilità complementari quali l'analisi e l'improvvisazione. Non è probabilmente un caso che sempre Bradley e Tobin introducano quasi immediatamente il concetto di tonica e di accordo tonale (vedi ad esempio, nel volume primo, gli esercizi n. 13, 14 e 24), nonché altri elementi aggreganti tradizionalmente usati nel linguaggio tonale come la complementarietà dei percorsi melodici (esercizio n. 16), la loro riproposizione in progressione (esercizio n. 20), la loro ripetizione con risposta nel classico periodo di otto battute (esercizio n. 29), per non citare che i principali.

Se si pensa che il livello cui avviene tutto ciò è il primo

(*primary*), che potremmo chiamare preparatorio dal momento che precede il secondo denominato elementare (*elementary*), comprendiamo tutta la tragica inadeguatezza del nostro sistema formativo. Infatti, almeno ufficialmente, per capire il concetto di tonalità dobbiamo arrivare al secondo/terzo anno di teoria e solfeggio. Per comprendere poi che il linguaggio musicale su cui pratichiamo i rudimenti della tecnica strumentale funziona su basi triadiche con un centro chiamato tonica, attendiamo fino al corso di armonia complementare. Lo stesso dicasi per l'analisi di incisi, frasi e semifrasi e per l'analisi formale.

Queste conoscenze, opportunamente contestualizzate e apprese tramite semplici esempi nelle prime fasi del percorso formativo, sono certamente destinate a radicarsi molto profondamente nella mente del giovane allievo. Esse costituiscono una vera e propria educazione alla consapevolezza che renderà il cammino dell'apprendimento non necessariamente brillante, ma sicuramente più solido, perché basato sui presupposti di un autentico sapere musicale.

#### Bibliografia

- Aa. Vv. *Improve Your Sight Reading* (8 voll. + prep.) - Faber Music, Londra  
 Bradley D. - Tobin J. R. *Sight - reading made easy* (8 voll.) Stainer & Bell - Londra, 1948  
 Burnam *Sight Reading Book* (4 voll.) - Willis  
 Chester *Easiest Sight-Reading Course* Musikverlage H. Sikorski - Hamburg  
 Cranmer Philip *Sightreading/Young Pianists* Shawnee Press.  
 Eckstein *Adult Piano Book*, 2° vol. *Sight-reading Sessions* Carl Fischer - New York, USA  
 Grove D. *Practical Sight-Reading for Beginners* Alfred Publishing, USA  
 Hall P. - Macardle F. *Piano time sight reading* (3 voll.) Oxford University Press - Oxford, 1996  
 Last John *Sight reading for today* (8 voll.) Bosworth - Londra, 1988  
 Lachert Piotr *Prima vista* Bärenreiter - Kassel, 1980  
 Lawson Peter *Sight - reading for fun* (8 voll.) Stainer & Bell - Londra, 1992  
 Keilmann W. *Introduction to Sight Reading* (3 voll.) C.E. Peters  
 Norris Jeremy *A prima vista* Ricordi - Milano  
 Olson *Right from the start* Carl Fischer - New York, USA  
 Santacana Benjami *El piano a primera vista* Boileau - Barcelona, 1999  
 Shir L. *Sightreading Folk Gr3-Piano* Spartak Press  
 Smith H. *Progressive Sight Reading Exercises* G. Schirmer - New York, USA  
 Spencer-Palmer *Simplified Sight Reading* Boosey and Hawkes  
 Seent *Sight-Reading Made Enjoyable* Kevin Mayhew Publications  
 Richman Howard B. *Super Sight-Reading Secrets* Elm Street Studio - USA, 1986

Metodi pianistici in cui sono inclusi libri dedicati alla lettura a prima vista

- Metodo Bastien
- A line a day* (4 voll.) Neil A.Kjos Music Company - San Diego, 1990
- Sight Reading* (4 voll.) Neil A.Kjos Music Company - San Diego, USA
- Sticking with the basics: Sight Reading* Neil A.Kjos Music Company - San Diego, USA
- Alfred's Basic Piano Library
- Lancaster E.L. -Kowalchuk G. *Sight Reading Books* (7 voll.) Alfred Publishing, USA
- Palmer W.-Manus M.-Lethco A. *Sight reading unlimited* Alfred Publishing, USA
- Lancaster E.L. -Kowalchuk G. *Adult Sight Reading* Alfred Publishing, USA
- Nancy & Randall Faber
- Accelerated Piano Adventures For the Older Beginner* FJH Music Comp. - USA
- Piano Adventures Flashcards In-a-Box* FJH Music Company - USA
- Piano Adventures Theory Book* (5 voll.) FJH Music Company - USA
- Metodo Noona
- Sight Reading* (2 voll.) Heritage Press - USA
- David Carr Glover Method For Piano
- Lancaster E.L. -Kowalchuk G. *Sight Reading & Ear Training* (2 voll.) Warner Brothers, USA

# Musica in bit

**E**sistono in commercio parecchi programmi che trasformano il computer in una potente batteria elettronica; alcuni simulano in modo perfetto le funzionalità delle più diffuse *drum machine*, altri offrono all'utente ambienti particolari per la creazione di ritmi.

È il caso, ad esempio, di *BioDrummer - The organic rhythm machine*, un programma creato dalla Triptoys, una software house che si prefigge di inventare prodotti che stimolino nell'utente la creatività e l'inventiva. Non è la solita batteria elettronica, ma un programma che produce sequenze ritmiche sulla base di brevi scansioni, generate casualmente dal computer su richiesta dell'utente. Il compito dell'utente è soprattutto quello di ascoltare fino a che punto la costruzione ritmica risponda alle proprie esigenze aggiungendo, accettando o rifiutando i vari stili ritmici.

La sequenza di operazioni per costruire un ritmo è molto semplice e intuitiva:

- scegliere un timbro strumentale percussivo; al primo strumento se ne possono aggiungere altri per ottenere sequenze poliritmiche anche complesse;
- far generare al computer per ogni strumento la scansione iniziale di battiti; l'operazione di aggiungere note può essere eseguita all'infinito fino alla saturazione.
- una volta creata la sequenza poliritmica è possibile, attraverso la funzione "automixer", predisporre automaticamente l'arrangiamento. Il computer, attivando o disattivando le varie percussioni secondo algoritmi casuali, consente di ottenere versioni sempre variate di uno stesso lavoro.

Oltre a utilizzare le sonorità della scheda audio di cui si dispone, è anche possibile importare suoni di propria creazione. I ritmi realizzati possono essere esportati in formato wav (con qualità cd audio), in modo da poter essere impiegati in sequencer o ambienti multimediali (Director, Premiere, Autoware etc.).



Per coloro che desiderano integrare scansioni ritmiche di suoni e immagini con una certa facilità, *Dance Maker* della Magix Entertainment Corp. ([www.magix.net](http://www.magix.net)) è sicuramente il prodotto ideale.

Non si tratta di una batteria elettronica vera e propria, ma di un sequencer sui generis, molto facile e intuitivo da utilizzare. Il prodotto rivela una spiccata predisposizione ritmica, non solo per quello che riguarda la musica, ma anche per la capacità di riprodurre sequenze di immagini e video integrate con suoni percussivi ed effetti sonori.

## A RITMO DI COMPUTER

AMEDEO GAGGIOLO

Ecco, in sintesi, alcune delle sue prestazioni:

- creare accompagnamenti ritmici attingendo a una vasta gamma di timbri percussivi;
- combinare sequenze di suoni e immagini;
- realizzare brevi video;
- aggiungere ai video effetti e musica in formato midi e wav.



Per coloro che invece vogliono utilizzare le funzioni di una tradizionale batteria elettronica, *Dgroove - Drum Station DT-010* è il prodotto ideale. Si tratta di una batteria virtuale che si ispira alla leggendaria Roland TR-909. Prodotto dalla d-lusion - interactive media ([www.d-lusion.com](http://www.d-lusion.com)), è un software particolarmente accattivante e interessante, perché consente all'utente di sperimentare in modo molto intuitivo qualsiasi tipo di ritmo e di controllarlo in tutti i suoi parametri. Anche senza conoscere la notazione musicale, è possibile con il solo aiuto dell'orecchio predisporre con una certa facilità ritmi per accompagnare canti e musiche.

Una volta lanciato il programma ci troviamo di fronte al pannello di controllo della Roland TR-909 con tutte le sue funzionalità, fra cui:

- selezionare il tipo di metro;
- scegliere i vari timbri attingendo a quelli residenti nella scheda audio;
- impostare la velocità e creare effetti di delay, eco, riverbero etc. per ogni percussione;

Le configurazioni ritmiche create vengono memorizzate in apposite banche dati e con un semplice clic è possibile passare da una configurazione ritmica a un'altra. L'utente può accompagnare una canzone scegliendo, di volta in volta in tempo reale, i modelli ritmici più adatti.

È anche possibile programmare automaticamente la scansione dei vari eventi, stabilendo ad esempio una rullata dopo un certo numero di misure, oppure far sì che un modello ritmico si evolva e si trasformi automaticamente durante l'esecuzione. A queste funzioni se ne aggiungono molte altre, come ad esempio l'effetto swing, che dona all'esecuzione un'impronta meno meccanica e più vicina alle performance di un batterista reale. Anche *Dgroove* consente di esportare i propri lavori in formato wav.

Didatticamente il software è utile e divertente, in quanto qualsiasi alunno può attivare manualmente, al momento opportuno, rullate ed effetti ritmici di considerevole livello, con risultati decisamente professionali.

I software descritti girano tutti sotto piattaforma Windows e richiedono un computer multimediale.

# Parole, immagini e suoni per giocare e raccontarsi

AUGUSTA DALL'ARCHE

*In un laboratorio musicale alcuni bambini di scuola elementare inventano storie di cui sono protagonisti i loro pupazzi preferiti. Nascono così dei racconti fantastici per i quali gli stessi bambini progettano e realizzano le scenografie e il commento sonoro: essi infatti costruiscono oggetti, ambientazioni e vestiti dei personaggi e inventano, scrivono ed eseguono le musiche che accompagnano le storie. L'attività porta alla messa a punto di alcuni video, il cui spazio espressivo è gestito da ciascun bambino contando sulla collaborazione dei compagni.*

Questa esperienza è nata da quel "mix" d'intervento non direttivo, ascolto reciproco, comunicazione interattiva che ormai costituisce l'essenza delle attività di laboratorio musicale che svolgo con gruppi di bambini di scuola elementare da qualche anno.

È sorprendente rilevare come, semplicemente creando, una settimana dopo l'altra, spazi di libertà espressiva ed elaborando le situazioni che si presentano, si dia origine a dinamiche di apprendimento particolarmente coinvolgenti ed efficaci.

Durante una delle solite chiacchierate che contrapuntano le attività musicali del laboratorio, si è parlato di giochi e giocattoli: quali preferissimo e perché. Le parole venivano fuori con naturalezza e ciascuno sembrava profondamente interessato a quello che gli altri dicevano.

Alle soglie del terzo millennio i bambini giocano ancora con pupazzi di peluche e costruzioni, allestendo ricche scenografie, costruendo casette con pezzetti di legno, giardini in miniatura con pietre e terriccio veri, cucendo con le proprie mani minuscoli vestiti per piccolissimi protagonisti di storie tra l'autobiografico e il cinematografico... Un ottimo punto di partenza per "istigarli" a comporre le relative colonne sonore e, perché no, a realizzare alcuni video nei quali ci fosse una presentazione verbale del proprio gioco (con primissimo piano sul narratore) e la "ripresa diretta" commentata dalle musiche composte da ciascun alunno. Così è stato. Tutti hanno gestito il proprio spazio espressivo contando sulla collaborazione degli altri; dopo aver elaborato le idee melodiche dei brani musicali ciascuno per proprio

conto, si è cercata insieme la maniera di armonizzarle e di arricchirle con interventi di oggetti sonori o strumenti. Quale verifica migliore delle competenze musicali acquisite, delle dinamiche positive maturate all'interno del gruppo e della funzione ed importanza affettiva che tutto questo riveste nel vissuto di ciascuno?

## I peluches di Marianna e i pupazzi spaziali di Davide

Il primo filmato realizzato è stato quello relativo alla conversazione di gruppo, nella quale ciascuno ha descritto il proprio gioco preferito, rispondendo alle domande degli altri, interessati alle procedure e ai particolari. Mi ha colpito, già in questa prima fase, il profondo rispetto reciproco che ha permeato gli interventi, che sono stati ordinati e sinceramente volti a ricercare il positivo e il bello nei resoconti altrui. Non si è verificato, ad esempio, il consueto atteggiamento di sufficienza dei bambini nei confronti delle bambine, ma è stata anzi solennemente decretata pari dignità ai *peluches* di Marianna e ai pupazzi stile Rambo, protagonisti delle avventure bellico-spaziali di Davide.

La presenza della videocamera ha concorso a creare un clima tra il *talkshow* garbato (come, ahimè, pochi se ne vedono in tv) e il documentario impegnato, aggiungendo probabilmente alla disinvoltura determinata dall'abitudine alle conversazioni collettive di questo gruppo di laboratorio musicale, quella sana capacità di riflessione prima degli interventi, che personalmente ritengo



sinonimo di maturità in qualsiasi contesto comunicativo (quando, naturalmente, non diviene un limite, ovvero un deterrente alla spontaneità).

Da questo filmato sono stati estratti i minuti più significativi dell'intervento di ciascuno, quelli che meglio descrivevano le modalità del gioco e le motivazioni relative alla scelta; questi minuti hanno costituito la parte iniziale di ogni singolo video. Ne sono stati prodotti alcuni relativi all'utilizzo di pupazzetti di plastica e uno relativo all'utilizzo di pupazzi di *peluche*, impegnati nella realizzazione di storie inventate dai bimbi, per l'occasione trasformati in registi, scenografi e attori (durante lo svolgimento del gioco improvvisavano dialoghi tra i protagonisti, contraffacendo la voce e riproducendo, sempre con la voce, rumori ed effetti sonori).

È stato di grande interesse per me notare come i loro giochi fossero legati al desiderio di raccontare, di vivere lo spazio ludico come possibilità di inventare mondi possibili nei quali mescolare la loro esperienza/conoscenza della realtà e l'opportunità di esprimere fantasie e immaginario. Sono consapevole che quello che mi hanno lasciato filmare non è stata la versione più autentica e naturale della loro attività ludica, anche perché, per motivi logistici, non mi è stato possibile filmarli nel loro habitat domestico (come in un primo momento avremmo voluto fare). Con grande impegno organizzativo hanno infatti trasportato l'occorrente a scuola di musica e ricostruito sul pavimento lo spazio gioco.

Settimana dopo settimana, intanto, si definiva la colonna sonora. Delineate le storie sulle quali si conformava più spesso la dinamica del gioco, si identificavano i vari momenti e, per quelli più significativi, venivano elaborate le musiche. Ciascun bambino ha inventato le melodie, utilizzando glockenspiele, metallofo-

no, xilofono o pianoforte, ha scritto le note, interpellando me o la mia collega quando sopravvenivano dubbi sulla scansione ritmica. La capacità inventiva dei bambini, infatti, supera quasi sempre le possibilità di trascrizione del materiale elaborato. È il caso per esempio delle musiche di Davide, per alcune delle quali è stato impossibile stabilire una metrica precisa che rispettasse la coerenza e le necessità espressive dei suoi brani. Nel caso della musica n.1 di Marianna si è dovuto ricorrere a un brusco passaggio dal 2/4 al 7/8, che in realtà, nella completezza della sua idea musicale, risultava naturalissimo.

Successivamente ho proposto per ogni melodia due o tre tipi diversi di accompagnamento e ho fatto scegliere all'autore quello che riteneva più appropriato. Ho suonato al pianoforte i brani e, insieme, i bambini hanno elaborato gli accompagnamenti ritmici scegliendo gli strumenti. Questa fase è stata particolarmente interessante perché l'autore del brano modificava la propria idea di partenza in base al riscontro sonoro ma

es.1

**MAESTOSO**

**RIPETERE 2 VOLTE**

es.2

**♩ = 92**

**RIPETERE IMPROVVISANDO SULLE NOTE DEL BASSO**

anche in base ai suggerimenti dei compagni in un clima di serena collaborazione. Per alcune lezioni abbiamo provato i brani che successivamente abbiamo adattato, nei tempi, alle immagini dei video, proiettate senza sonoro.

La pubblica esecuzione è consistita infatti nella proiezione del filmato muto (tranne la prima parte che costituiva, come ho già detto, un frammento della discussione intervista) sonorizzato con musiche dal vivo.

### Le musiche inventate dai bambini

Riporto alcuni esempi musicali relativi a quattro video. La musica dell'esempio n.1, scritta da Davide (9 anni), si riferisce al momento in cui il pupazzo – protagonista riesce a sottrarsi alle grinfie di un mostro e a scappare. Davide ha composto le sue musiche direttamente al pianoforte, stabilendo in questo caso, senza il mio aiuto, quasi tutti gli aspetti della composizione. È interessante notare la ricchezza della scrittura e lo spessore espressivo che non ha "permesso" l'utilizzo di una metrica precisa.

Diverso l'esempio n.2, che si riferisce al momento finale del ritorno a casa. In questo caso, Davide ha inventato la melodia (notare il modo maggiore e la quadratura metrica) e insieme abbiamo stabilito le note della mano sinistra: il senso di "scioglimento delle tensioni" è testimoniato anche dal suggerimento "ripetere improvvisando sulle note del basso".

La musica dell'esempio n.3, composta da Marianna (9 anni), commenta la scena nella quale alcuni animali di peluche giocano nel bosco lanciandosi e rincorrendo una palla. La

es.3

tonalità maggiore crea un clima di allegria; i cambi di tempo coincidono con i diversi modi di muoversi degli animali.

Nella musica dell'esempio n.4, sempre di Marianna, si avverte la malinconia della tartaruga di peluche, Pink, che non può essere accompagnata al fiume da nessuno dei suoi amici per festeggiare il compleanno. Gli accordi al basso hanno ricevuto l'autorizzazione dell'autrice dopo severi confronti. Non passa inosservato il cambiamento di tempo nell'ultima battuta che conferisce alla malinconia quel pizzico di risentimento nei confronti di quegli amici poco disponibili.

es.4

es.5

es.6

ANDANTE (72)

es.7

$\text{♩} = 72$

es.8

$\text{♩} = 80$

es.9

$\text{♩} = 132$

RIPETERE IMPROVVISANDO  
LA MELODIA

Silvia (9 anni), invece, (esempio n.5) affida alla ripetizione dello stesso modulo ritmico-melodico il commento della scena iniziale nella quale la protagonista (un pupazzo di nome Valentina), in goppa al suo cavallo, va alla ricerca di una casa.

Riesce a trovarla (esempio n.6) e ne esplora gli spazi e le suppellettili (minuscoli elettrodomestici, ancor più minuscoli piatti e bicchieri...). Anche in questo caso Silvia ha elaborato un modulo che ha poi ripetuto: non c'è più comunque il senso di incertezza del brano precedente. Il ritmo e la compiutezza del tema conferiscono maggior "stabilità" alla situazione che però è destinata ad essere "destabilizzata" quasi subito dall'arrivo di una volpe minacciosa. La scelta dell'accompagnamento è determinata proprio dalla consapevolezza di una imminente minaccia.

Greta (9 anni), intima amica di Silvia nella vita, predilige gli stessi giochi e ha realizzato un video molto simile al suo (o forse è vero il contrario). Anche la protagonista del gioco di Greta (Wendy) trova una bellissima baita nella quale decide di abitare, dopo averla visitata e averne apprezzato le comodità. Ma, annunciato da una musica dal ritmo di tango (esempio n.7), si avvicina un orso con intenti minacciosi.

Fortunatamente, il cane di Wendy, abbaiando a più non posso, riesce a farlo fuggire (esempio n.8). Il ritmo della melodia è quello dell'abbaiare del cane: l'utilizzo delle note della scala di do maggiore fa già presagire il lieto fine.

Allegro valzerino (esempio n.9) per commentare la scena nella quale Wendy ringrazia il suo amico quadrupede. L'improvvisazione è obbligatoria!



## Il processo creativo

Comporre musica richiede un atteggiamento di grande concentrazione e attenzione, di ricerca e confronto di soluzioni e, infine, di scelta. Quando i criteri di organizzazione dei suoni sono relativi a contesti fortemente motivanti e personalizzati, si realizza l'equilibrio tra interiorità esplicita ed esplicazione interiorizzata, tra il diritto di "esserci", nella situazione di apprendimento, e il diritto di amplificare il proprio vocabolario espressivo e, nella fattispecie, di imparare a fissare su carta le idee musicali per non dimenticarle e per poterle socializzare. Sarebbe interessante capire come si sviluppa questo processo, con quali dinamiche di continua "andata e ritorno" tra la chiarezza del nucleo narrativo e (all'inizio almeno) la indefinitezza della traduzione sonora delle immagini. Per i bambini la musica era lì, nascosta tra le piastre e i tasti dello strumento, complice in quel momento dell'attività espressiva, come lo erano stati prima i *peluches* e i pupazzi. In alcuni casi comunque le scelte musicali finivano per acquistare vita autonoma: il materiale sonoro assorbiva l'attenzione dei piccoli compositori e la preoccupazione si spostava sui criteri di coerenza intrinseci alle idee musicali. È il caso per esempio delle musiche composte al pianoforte da Davide il quale, invitato a illustrare i rapporti tra le vicende della storia e i brani, non sempre è stato in grado di giustificare le connessioni, quasi che la musica gli avesse preso la mano. In realtà le connessioni ci sono, a livello delle atmosfere narrative: vedi la scelta della tonalità maggiore e della decisa scansione metrica per il brano finale (esempio n.2).

L'accompagnamento ritmico dei brani è stato elaborato collettivamente procedendo dalle idee di partenza dei singoli compositori che venivano testate timbricamente attraverso prove, confronti e discussioni sulle proposte degli altri. Anche in questa fase si è fatto ricorso al linguaggio verbale, per commentare e confrontare, in definitiva per narrare o costruire storie che avessero come contenuti i suoni e come obbiettivo l'ottimizzazione del rapporto di coerenza tra le immagini video e la colonna sonora. Naturalmente, e quasi magicamente, questa fase ha rinsaldato i legami all'interno del gruppo e ha creato una dinamica di tranquilla accettazione dei ruoli (compositore, direttore, esecutori) probabilmente anche nella misura in cui ciascuno, a turno, li ha sperimentati tutti.

Ho sintetizzato nella tabella riportata a pagina seguente le fasi di lavoro: per ciascuna di esse nella parte superiore ho specificato il tipo di linguaggio sul quale si è maggiormente concentrata l'attenzione (verbale, visivo, sonoro...) e la funzione; nella parte intermedia ho riportato le attività relative e nella parte inferiore i mediatori semiotici prevalentemente utilizzati. È interessante notare come i suoni, le immagini e i simboli abbiano sostituito gradualmente le parole.

Dallo schema riportato nella tabella si può evincere

come questa attività abbia innescato e reciprocamente intrecciato processi di comunicazione/apprendimento interpersonali e intrapersonali, in quella che Vygotskij definisce "zona di sviluppo prossimale". In effetti le varie fasi del lavoro sono state effettuate «nello spazio intermedio fra il livello di sviluppo del bambino determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi indipendente e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni» (L. Dixon-Krauss, *Vygotskij nella classe*, Erickson, pag 35).

Questo percorso evidenzia inoltre che nelle dinamiche di insegnamento/apprendimento ci si serve di tutte le modalità linguistiche e che è importante tenerne conto affinché le esperienze con i suoni divengano occasioni di miglioramento delle capacità comunicative in senso globale. Penso che, come insegnanti, non dobbiamo abbandonare mai la consapevolezza che ciò che facciamo in classe influisce sullo sviluppo mentale del bambino; questo concetto è molto più importante della nozione accettata comunemente secondo cui, ogni anno, un bambino impara o non impara quello che noi insegniamo. «Gli alunni non interiorizzano semplicemente i concetti così come vengono presentati dagli adulti. Piuttosto, essi considerano le nuove idee per come si rapportano al sapere esistente, costruendo una propria base di conoscenze. Tuttavia, prima di poter interiorizzare le convenzioni e il sapere della cultura, hanno bisogno di rendere queste costruzioni manifeste ed esposte alle reazioni altrui. Quando gli altri rispondono alle idee, i bambini devono considerare come esse reggano il confronto con il proprio pensiero. Questo processo continua ininterrottamente mentre l'alunno sviluppa il pensiero di ordine superiore, e illustra cosa intendesse Vygotskij quando affermava che il pensiero si sviluppa attraverso l'interazione sociale». (ibidem pag 103)

Ritengo che il momento della scrittura delle musiche abbia creato il bisogno del sostegno cognitivo (attività eteroregolata) finalizzato all'ottimizzazione del rapporto tra pensiero e mediazione semiotica, come avviene per l'apprendimento della scrittura in genere. «Quando gli alunni diventano consapevoli del ruolo rivestito dalla scrittura [...], sono loro a desiderare che i loro lavori vengano letti e si trovano pronti a imparare le abilità che renderanno i loro scritti leggibili per chiunque altro» (ibidem pag 145). Cito ancora un passo dallo stesso testo, invitando i lettori a sostituire la parola scrittori con la parola compositori: «Gli alunni devono poter scrivere come fanno gli scrittori "veri", cioè dal cuore, impiegando metodi autentici – i metodi impiegati dagli scrittori – e nel fare ciò gli scrittori in erba parteciperanno all'essenza stessa della scrittura» (ibidem pag 141). Per dirla con Bruner «la differenza è di grado, non di genere». Non verranno prodotti regolarmente «esempi di scrittura significati-

Fasi del lavoro	1	2	3	4	5	6
linguaggi prevalenti	linguaggio verbale	linguaggio visivo e verbale	linguaggio sonoro	linguaggio verbale e iconico	linguaggio sonoro e verbale	linguaggio audio visivo
processi comunicativi	intercomunicativo	intracomunicativo	intracomunicativo	intercomunicativo	intercomunicativo	intercomunicativo
funzione	funzione esplicativa (parlare di sé)	funzione narrativa/autonarrativa (far parlare i personaggi)	funzione narrativo-espressiva (far parlare i suoni)	funzione esplicativo-paradigmatica (parlare dei suoni)	funzione esplicativo-paradigmatica (parlare dei suoni)	funzione espressiva
attività	parlare dei propri giochi Spiegare le caratteristiche del proprio gioco preferito	inventare i dialoghi per i personaggi durante lo svolgimento del gioco	ricercare i suoni adatti a sostituire i dialoghi e a creare atmosfere narrative	scrivere le musiche (ovvero fissare le proprie idee musicali su carta per trasferirle nella memoria e renderle reperibili anche dagli altri)	elaborare gli arrangiamenti Scegliere le soluzioni più appropriate, motivandole	far coincidere i tempi della narrazione per immagini con i tempi della narrazione con i suoni
mediatori semiotici	parole	oggetti, immagini, parole	oggetti, immagini come riferimenti mentali; suoni come risultato della trasposizione	suoni, simboli (notazione musicale) parole	oggetti, immagini come riferimenti verbali da cui far scaturire criteri di coerenza col linguaggio sonoro; parole, suoni, simboli (notazione musicale)	immagini, suoni, simboli
				Attività eteroregolata (intervento dell'insegnante)	Attività eteroregolata (intervento dell'insegnante e dei compagni)	

va se la classe non offrirà l'ambiente appropriato – un ambiente che consenta e incoraggi a *correre dei rischi* (ibidem pag 142).

L'intensità e l'emozione che permeano queste esperienze (al di là della perfezione del "prodotto finito") da sole basterebbero a motivare e giustificare un approccio, da parte dell'insegnante, che sia fondamentalmente di disponibilità e di ascolto, di attesa del momento in cui le proprie conoscenze divengano realmente un bisogno, una richiesta da parte di chi vorrebbe amplificare e migliorare le proprie capacità comunicativo-espressive. E sempre più mi convinco della "circularità" di questo processo: noi insegnanti riflettiamo forse troppo poco su quanto e come noi stessi impariamo dai nostri alunni, sia in termini di conoscenza/e (nella fattispecie io ho imparato come si costruisce una casa con tetto apribile utilizzando rametti e spago,

come si realizzano sella e finimenti per un cavallo di plastica alto 10 cm...), sia in termini più generali di modifica di atteggiamenti.

Sono stati scritti innumerevoli libri ormai su tutti gli sviluppi, di tutte le capacità e di tutte le abilità relative a tutto, ma riguardanti quasi esclusivamente i cosiddetti discenti (dando per scontato che solo loro siano sempre troppo poco "sviluppati"). Penso che sarebbe il caso di riflettere maggiormente sugli sviluppi che la prassi didattica provoca sui docenti. Unità didattiche, progetti, piani di lavoro che "ipotizzino cambiamenti" prima di tutto su noi stessi come persone che continuano ad imparare, anche dai propri alunni (con, magari, relative attività di verifica). Proviamo per un momento a immaginare cosa succederebbe se i nostri alunni programmassero obiettivi, attività e contenuti per noi...

# Le parole dei lettori

## ARTI E MESTIERI

LORENZA VACCARO

Riceviamo e volentieri pubblichiamo.

La scelta di un mestiere dipende dalle inclinazioni, dal carattere, dalla personalità di ogni individuo; capita talvolta che siano le peculiarità stesse del lavoro a influenzare e strutturare chi lo esercita. Mai ci sogneremmo di chiamare tavolozza un pittore, pera un fruttivendolo o bisturi un chirurgo; ma frasi del tipo "se si rallenta è colpa delle viole" o "i violini sono stonati", o ancora "i fiati corrono" sono un esempio di come invece i musicisti si identifichino nel loro strumento e come le caratteristiche dello stesso diventino quelle di chi suona.

Parlando specificamente dei violini, razza di cui io, ahimè, faccio parte, credo che essa si divida in specie e sottospecie.

Il musicista che fa del proprio lavoro un'arte è quello che si occupa e si dedica alla musica con passione, mettendo le proprie ambizioni al secondo posto di fronte al raggiungimento di obiettivi comuni, che prevedano, cioè, la collaborazione di più persone. Qualsiasi siano le sue capacità e il suo livello, non esiterà a dare il massimo per contribuire a ottenere i migliori risultati.

Isterici, acidi, nevrotici, assillati dal mito della velocità, "notaroli", esibizionisti, egocentrici e competitivi sono invece i violinisti di sottospecie, che fanno dell'arte un mestiere (e che, purtroppo, sono più numerosi dei primi perché si riproducono più in fretta). Il violinista orchestrale di sottospecie di solito crede di avere avuto tutte le chances per diventare un grande, ma il mondo non lo ha capito. Calato nella sua parte di "Oistrack incompreso", sfoga i propri malumori sui compagni di fila. Nascono così vergognose lotte per il posto che mettono a nudo le tre tipologie in cui è possibile raggruppare gli orchestrali:

- l'avvilito, che sta nei secondi violini, che sono sicuramente inferiori (secondi, appunto);
- l'arrampicatore, generalmente nei primi violini, che avanza appena può, seminando zizzania e terrore di leggio in leggio;
- il soddisfatto, nei primi ed esterno (l'interno infatti è più umile, gira le pagine ed è sottoposto all'esterno nel mettere arcate e diteggiature che devono essere chiare e leggibili); soddisfatto poiché nelle parti divise gli toccherà con immensa soddisfazione la voce superiore ("superiore" appunto).

Quando una persona è alle sue prime esperienze orchestrali il peggio che le possa capitare è di imbattersi in uno di questi figure, cosa peraltro assai probabile, essendo essi la maggioranza.

Ci sono quindi due possibilità:

- capitare interno: lo fai sbagliare perché non giri in

tempo le pagine, non hai segnato subito l'arcata, suoni troppo forte, la tua diteggiatura è troppo ardita, se sbaglia il passo è colpa tua che lo confondi con le tue arcate ecc.;

- capitare esterno: «adesso l'ultimo arrivato lo mettono esterno» è l'unica frase che profferisce; per il resto del tempo si limita a fissare con occhio a fessura la tua mano sinistra per vedere se e come cambi posizione e annotare quante note o arcate hai sbagliato per riferirlo a chi di dovere o bisbigliarlo a un altro della sua stessa sottospecie. Lo scopo spesso raggiunto è di ridurre il malcapitato al terrore e alla paralisi cronica e immediata.

Mi capitò un giorno di essere chiamata a suonare per la prima volta e a prima vista la Quinto di Beethoven, ed essendo di indole mite e ansiosa, la prima impressione di felicità si tramutò presto in panico: e se capito in leggio con uno della sottospecie? Terrore, sudore e panico nel constatare che ero tra i primi leggii dei primi violini (ovvero i più ambiti), ma, per fortuna, interna: potevo almeno sperare di fare bella figura voltando bene le pagine.

Nell'attesa dell'inizio della prova, un paio di individui sulla cui fronte si stagliava una didascalica e lampeggiante ruga («Chi è costei, mai vista, che sta fra i primi violini?») cominciano, con sorrisi di circostanza, a porre le solite domande: «Sei diplomata? con chi hai studiato?». Finalmente giunge il temutissimo compagno di leggio: straniero, evidentemente capace e più grande di me.

Essendo in uno stato di sostanziale catatonìa riuscii a sbagliare il famoso mimimido, reresesì, così che il violista davanti si girò e mi squadrò dall'alto in basso con un'aria schifata stampata sulla faccia. Avvampando, cercai di balbettare un umile quanto inutile «scusa», mentre il mio temutissimo compagno di leggio tuonò: «Ma girati e pensa alle tue di note!», fulminando il demente con uno sguardo tale che egli non osò mai più torcere il collo nella nostra direzione.

A parte lo stupore che qualcuno, in questo covo di vipere, prendesse le mie difese, ancor più mi meravigliai constatando lo spirito con cui il mio compagno di leggio affrontava le prove, studiando e suonando non per mettersi in mostra, ma allo scopo di ottenere un buon risultato, ovvero l'esecuzione al meglio della sinfonia. Per niente preoccupato dei miei movimenti incespicanti, ma semmai attento ad aiutarmi, comprendendo il mio disagio nell'affrontare un programma nuovo, dandomi spiegazioni e suggerimenti utilissimi, mi fu di grande sostegno in quell'occasione. Credo che questa sia stata l'esperienza positiva più significativa della mia formazione musicale anche per il fatto che mi ha insegnato a divertirmi suonando, a dare il meglio di me e, soprattutto, a pensare di fare musica e non solo alle note intonate e più o meno a tempo.



# Dal gioco motorio alla partitura

ELENA INDELICATI

*Un gruppo di bambini dell'Istituto "Corelli" di Cesena (FO) viene coinvolto in un'esperienza di giochi ritmico-motori utilizzando un brano di musica di consumo.*

*Un percorso che parte da semplici attività di sincronizzazione sulla pulsazione per portare alla formalizzazione di partiture per gesti-suono.*

L'esperienza di ascolto musicale praticata nella scuola elementare può coinvolgere i bambini attraverso diverse fasi percettive ai cui estremi troviamo da una parte l'ascolto motorio – realizzare movimenti liberi o stereotipati, eseguire piccole coreografie –, dall'altra la riflessione teorica sui contenuti sottesi al brano, sui rapporti sinestesici fra suono e colore, forma, altezza. A seconda dell'età dei bambini e della complessità del brano, inoltre, si possono condurre gli alunni verso l'individuazione e la selezione di strutture o di elementi musicali ben definiti.

L'ascolto che ci proponiamo di affrontare nella nostra classe di "Avvio alla musica" (composta di bambini di terza elementare) prende in esame un brano di moda – *Bongo bong* di Manu Chao – costruito su alcuni elementi ritmico-sonori che si riproducono in forma di ostinato dall'inizio alla fine. Se il brano, sotto l'aspetto del contenuto, non presenta elementi tali da motivare un'analisi strutturale o formale approfondita, risulta comunque funzionale ai nostri obiettivi didattici, i quali si incentrano intorno al riconoscimento della pulsazione-base, alla comprensione del metro, del raggruppamento cioè delle pulsazioni in gruppi di quattro.

## L'ascolto motorio

L'esperienza dunque si apre chiedendo ai bambini di adattare i propri movimenti al ritmo musicale: agli allievi disposti in cerchio viene chiesto di far oscillare le braccia seguendo l'andamento della musica, obiettivo raggiunto dal gruppo con facilità e in maniera omogenea. Di seguito i bambini hanno unito all'oscillazione delle braccia il camminare in ordine sparso nell'aula.

Più difficile risulta la consegna successiva, che implica l'individuazione del 'tempo' sotteso al brano: in realtà

già dall'introduzione si percepisce chiaramente un suono prevalente sugli altri, emergendo dal tappeto sonoro ogni quattro pulsazioni. Tale ostinato segna molto chiaramente la struttura ritmica e rappresenta un segnale forte per il fruitore.

Durante il secondo ascolto, i bambini riprendono a camminare, mentre l'insegnante, senza parlare, si ferma e riprende a camminare alternativamente ogni quattro pulsazioni. I bambini poco alla volta scelgono questo nuovo andamento – pausa intercalata al movimento – fino a che l'insegnante decide di uscire dal gruppo e osservare la situazione.

Dopo una leggera incertezza iniziale, molti di loro continuano senza difficoltà il gioco di movimento-fermata, fino a quando l'insegnante decide di interromperlo per cambiare ulteriormente consegna. L'attenzione si sposta perciò proprio sulla pulsazione forte della sequenza ritmico-sonora, evidenziata appunto dal suono ricorrente ogni quattro tempi. Chiediamo ai bambini di immaginare di essere delle 'statue viventi', e di potersi muovere solo un istante, per cambiare posizione o semplicemente espressione del volto, ogni qual volta sentono l'attacco di quel suono.

L'ascolto motorio così realizzato pone l'accento sulla percezione e sulla comprensione di un evento sonoro, che del resto non può prescindere dalla produzione (in questo caso essa si manifesta attraverso l'oscillazione delle braccia, il passo, l'alternanza fra movimento e fermata, ovvero il gioco delle statue viventi).

## Inventare ostinati

Dopo questo indispensabile approccio all'ascolto, proseguiamo l'esperienza che, oltre ad averci permesso di approfondire il concetto di pulsazione e di metro, si

arricchisce di una ulteriore attività di produzione sonora. Proponiamo, infatti, di eseguire per imitazione delle sequenze ritmiche di quattro tempi con i gesti-suono e con ostinati vocali. I bambini a turno inventano a loro volta delle semplici sequenze di quattro pulsazioni che gli altri devono ripetere (tale attività viene realizzata con e senza l'ascolto del brano).

Siamo giunti dunque alla formalizzazione di alcune sequenze ritmiche che riproduciamo su un cartellone (si veda la partitura allegata): utilizziamo quattro simboli grafici (precisiamo che gli alunni già riconoscono e producono sequenze ritmiche di semiminime, crome, semicrome), ognuno dei quali ha un significato diverso.

La prima esecuzione prevede che il gruppo dei bambini produca simultaneamente le varie sequenze con i gesti-suono. Dopo una sicura interiorizzazione degli elementi ritmici, il gruppo viene diviso in tre nuclei: il primo riproduce i gesti suono, al secondo sono affidate le piccole percussioni, al terzo le piastre sonore e i

glockenspiel. Dopo un'ulteriore esecuzione simultanea senza l'ascolto, i bambini sono pronti ad eseguire la partitura entrando sul brano a canone.

Dal semplice gioco motorio all'esecuzione di una partitura: il ritorno ciclico sullo stesso materiale sonoro significa poter indirizzare l'attenzione verso nuovi aspetti del brano, sollecitando a volte l'orecchio timbrico, altre volte l'orecchio ritmico o l'orecchio melodico. In questo caso è sicuramente l'aspetto riguardante il ritmo quello su cui poniamo maggiormente l'attenzione, anche se nell'attività motoria la discriminazione del suono-segnale nel gioco delle statue viventi attiva contemporaneamente anche l'aspetto timbrico e spaziale (intendendo con ciò la collocazione in primo piano del suono-guida rispetto allo sfondo sonoro).

La poliritmia sperimentata attraverso la partitura proposta offre inoltre l'occasione per sviluppare nei bambini una certa autonomia esecutiva, il piacere e soprattutto la soddisfazione di suonare insieme.

## Bongo Bong Manu Chao

1<sup>a</sup> gruppo: croma 5 volte  
2<sup>a</sup> gruppo: croma 3 volte  
3<sup>a</sup> gruppo: croma 1 volta

Finale: tutti  
B

bin - go bong

bin go - bon go bin go - bon go bin go - bon go bin go - bon go

bun bun bun bun bun bun bun bun

bin - go bon - go bin - go bon - go

bin go bong

LEGENDA:

1. ▽	gesto - metacello -	piatta sonora LA
2. ○	mani - inguani -	piatta sonora RE
3. ▽	ditte - triangolo, campanelli -	piatta sonora SOL
4.	voci	

Uno degli effetti più deleteri del solfeggio parlato, con i suoi inevitabili riflessi su quello cantato, è per assurdo proprio l'annullamento del senso della durata, se con questo termine intendiamo non la semplice capacità di misurare mentalmente una porzione di tempo, ma piuttosto, come Dalcroze insegna, la capacità di percepire ed esprimere il dinamismo interno del suono, di viverne l'energia con il corpo e con tutti i sensi. La durata non può esistere come dato musicale se viene isolata da un contesto dotato di senso e direzione, se non diventa, attraverso il gesto, espressione di un rapporto equilibrato tra tempo, spazio ed energia (affettiva e quindi muscolare).

Il solfeggio purtroppo si fa con la voce, e la voce ha un'ottima memoria, così che interiorizza delle modalità produttive che possiamo definire sinteticamente e semplicemente antimusicali. Infatti non solo essa perde la capacità di esprimere vitalità e dinamismo nella durata del suono, ma a causa dell'uso del recto tono si irrigidisce e si atrofizza in una zona molto limitata della sua estensione, a scapito di qualità importanti dal punto di vista tecnico-espressivo, come la duttilità, l'elasticità, la varietà timbrica. Gli effetti disastrosi di questa pratica vengono limitati nella misura in cui essa si accompagna a delle buone esperienze di canto, inteso non solo come solfeggio cantato, ma soprattutto come canto corale o solistico.

La mia accessoria requisitoria nei confronti del solfeggio parlato nasce dalla quotidiana constatazione di come siano proprio gli studenti di musica, più dei coristi dilettanti, ad avere difficoltà nel rendere dinamico il suono della parola cantata. Il fatto che questa venga vista prima di tutto come sequenza di note con relative durate toglie valore a importanti fattori di ordine espressivo: accenti tonici della parola, senso del discorso verbale e musicale, gioco polifonico.

Questo problema, comune a tutti i cori, rende quasi sempre necessario da parte del direttore un lavoro sul testo verbale preliminare allo studio del brano. Il testo viene estrapolato mantenendone intatta la struttura ritmica, viene quindi declamato cercando di avvicinarsi il più possibile alle modalità del parlato, cioè all'espressività del linguaggio verbale quotidiano. Si realizza così una lettura ritmica nella quale vengono enfatizzati i cosiddetti "tratti prosodici" del discorso: gli accenti tonici delle parole che danno vita alla dinamica articolatoria del linguaggio, le diverse inflessioni intonative (esclamativa, sospensiva, tesa, rassegnata ecc.), i registri vocali e i colori timbrici legati allo stato emotivo e alle intenzioni comunicative, il diverso valore delle pause sospensive (attesa, paura, ascolto). Questo lavoro serve non solo a

## C'È PARLATO E PARLATO

IDA MARIA TOSTO

conoscere meglio il significato del testo che si canta, ma aiuta a entrare subito nella dimensione interpretativa del brano, così che il suono di ogni sillaba cessi di essere solo "nota" e venga invece calibrato sull'intenzione espressiva.

Si tratta in realtà di una forma di esercizio che unisce l'utile al dilettevole, poiché, oltre agli indiscutibili vantaggi che ne trae lo studio del brano musicale, il "coro parlato" che emerge dalla lettura ritmica è spesso talmente gradevole, soprattutto quando il brano è polifonico, da acquisire un autonomo valore musicale.

La provata efficacia di questa pratica mi induce a fare due considerazioni. La prima è di ordine didattico e riguarda l'alfabetizzazione. Mi chiedo cioè se non sia opportuno, dal momento in cui si vuole fare lettura ritmica vocale, utilizzare testi verbali dotati di senso piuttosto che scioglilingua sui nomi delle note, tanto più che per l'apprendimento delle altezze la sede ottimale è la lettura cantata. Non sto dicendo ovviamente niente di nuovo rispetto a quanto ormai da decenni affermano le moderne metodologie didattiche, in particolare il metodo Orff che ha sempre accostato la pratica ritmica strumentale a quella vocale. Ricordo a questo proposito l'esistenza, all'interno della collana "Orff-Schulwerk" (Ed. Schott), della raccolta di Carl Orff *Stücke für Sprechchor*, nella quale vengono elaborati in forma di coro parlato testi di importanti poeti tedeschi. Perché dunque non utilizzare per le esercitazioni ritmiche cori parlati d'autore oppure estrapolati da brani polifonici con le modalità prima descritte? Detto in altri termini, se proprio si vuol parlare perché non dire cose intelligenti e soprattutto perché non dirle con musicalità, visto che si tratta di formazione musicale?

La seconda considerazione è di carattere artistico-espressivo e riguarda i repertori. Mi sembra che sia da parte delle corali amatoriali che dei gruppi professionali i cori parlati vengano in genere scarsamente considerati. È vero che si tratta di letteratura novecentesca, quindi poco conosciuta e difficilmente reperibile. È vero che in lingua italiana non esiste quasi nulla, e sicuramente non è un repertorio che permette di mettere in mostra doti belcantistiche. Ma forse il vero motivo è che si tratta di materiale di non facile resa sul piano espressivo, poiché a una lettura monocorde risulta assolutamente inascoltabile e terribilmente noioso e necessita pertanto di un grande lavoro interpretativo, di libertà e fantasia nell'espressione vocale. È comunque un vero peccato che questo repertorio venga così poco eseguito, poiché nella maggior parte dei casi, se ben lavorato, può essere divertente sia per chi lo ascolta sia per chi lo esegue. Per fare qualche esempio ricordo di Ernst Toch la famosa



*Geographical Fugue* e il meno noto *Wälzer*, e di John Cage *Story* da *Living room music*.

Tornando alla dimensione didattica, che ci interessa più direttamente, penso che questa forma di espressione corale possa essere maggiormente valorizzata e sfruttata nel suo potenziale formativo. Infatti da una parte costituisce un utile e divertente esercizio di poliritmia vocale, dall'altra può rappresentare una buona propedeutica alla pratica del canto corale, poiché tutto il lavoro sulla prosodia verbale, e quindi sulla musicalità della lingua parlata (già di per sé importante), aiuta a comprendere meglio il rapporto musica/parola e abitua a studiare il testo ritmico-verbale in un modo che risulterà poi funzionale anche per i brani cantati.

I cori parlati, come quelli cantati, richiedono di operare delle scelte interpretative che mettano in evidenza i significati del testo o che valorizzino nell'intreccio polifonico i giochi d'eco e le assonanze laddove il testo è costituito da nonsense, cioè da gruppi sillabici o parole foneticamente interessanti, come nel caso della già citata *Geographical Fugue* di Toch, costruita su nomi di luoghi geografici. In ogni caso, qualunque sia il materiale verbale, bisogna sempre scegliere come articolare la frase, quali parole o sillabe enfatizzare, così che la voce possa trovare i suoi punti di appoggio e il respiro possa organizzarsi sulla dinamica della frase, nel rispetto del naturale alternarsi di tensione e distensione che caratterizza il discorso sia parlato che cantato. La scelta delle inflessioni intonative è sicuramente uno degli aspetti più difficili ma anche più interessanti del lavoro sul parlato e da questo punto di vista troviamo indicazioni diverse da parte dei compositori. In alcuni casi (fig. 1) l'autore, dando come riferimento una linea corrispondente alla zona media della voce, traccia il profilo della frase parlata così da esplicitare, sia pure in modo approssimativo, le sue intenzioni espressive. In altri casi viene fornito un sistema di riferimento sempre relativo ma più complesso (fig. 2) -



due o più righe - che guida il movimento degli esecutori all'interno della possibile gamma di altezze del parlato.

Nella maggior parte dei casi troviamo invece una scrittura ritmica lineare (fig. 3) dove la scelta dell'inflessione melodica viene lasciata completamente libera.

Non esiste una gran produzione di cori parlati di facile realizzazione. A parte la già citata raccolta di Carl Orff, che usa testi in latino e tedesco, possiamo trovare sempre in tedesco qualche brano fattibile all'interno dell'antologia corale *Chor aktuell* (Gustav Bosse Verlag), e per assurdo sempre a un musicista tedesco di formazione orffiana, Sebastian Korn, dobbiamo l'unica raccolta in lingua italiana per uso didattico: *Cori parlati* (Ed. Amadeus). Ancora una volta ci ritroviamo a lamentare la mancanza di repertori vocali accessibili a bambini e ragazzi. Approfitto perciò di questa rubrica per lanciare un appello a tutti i compositori che hanno a cuore la scuola e la crescita musicale dei giovani: scrivete, per favore! Scrivete brani facili ma con testi significativi, musiche cantabili ma non banali, materiali divertenti ma interessanti dal punto di vista formativo; c'è bisogno soprattutto di musicalità e di poesia... Chiediamo troppo!

fig. 3

## Omnis Vita

S. Korn

fig. 3 Sebastian Korn, *Omnis Vita*, dalla raccolta *L'uso della voce e l'educazione dell'orecchio musicale - Cori Parlati*, Edizioni Amadeus, Mozzecane-Veneta, 1987, ©.

# Popular music a scuola: fra piacere musicale e attività didattica

a cura di LUCA MARCONI

Quali relazioni possono intercorrere tra l'educazione musicale e la ricerca sulla *popular music*? Attorno a tale domanda è stato concepito questo numero di "Confronti e dibattiti", nell'ambito del quale si è deciso di presentare ai lettori di *Musica Domani* le opinioni di studiosi che, pur avendo avuto a più riprese a che fare con l'insegnamento della *popular music*, sia pure con percorsi molto diversi l'uno dall'altro, si occupano di solito di questo genere musicale con interessi diversi da quello didattico. Essi dunque si distinguono da autori quali Franca Ferrari, Enrico Strobino, Maurizio Spaccazocchi o Maurizio Vitali, che spesso hanno firmato nella nostra rivista articoli su questi temi, partecipando anche (insieme a Francesco Rocchetti e Daniele Albarello) al quaderno della Siem n. 7 del 1994 *Imparerock? A scuola con la popular music* (pubblicato nel 1994 anche nella collana "Metodi e strumenti didattici" dell'Editrice Ricordi), interamente dedicato all'argomento.

Sono stati allora interpellati Philip Tagg, docente di analisi musicale presso l'Institute of Popular Music dell'Università di Liverpool, Gianfranco Salvatore docente Storia della musica moderna e contemporanea: musiche alternative presso la Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce, e Roberto Agostini, che coordina e dirige alcune scuole di musica in Emilia Romagna ed è segretario della sezione italiana della IASPM (International Association for the Study of Popular Music).

Ho rivolto loro le seguenti domande:

1) Poniamo che un insegnante faccia in modo che i suoi studenti portino in classe le registrazioni dei loro brani di musica preferiti. È prevedibile che gran parte di tali brani rientrino nell'ambito della *popular music*. Quali obiettivi si dovrebbe cercare di conseguire facendoli ascoltare?

È evidente che, a partire dall'ascolto di una musica, il numero di obiettivi educativi conseguibili è pressoché infinito, ma in questo caso la questione cruciale è che vengono ascoltati i brani preferiti dagli studenti ai quali ci si rivolge. A tuo parere, tra i compiti dell'insegnante c'è quello di incidere sui gusti e sul piacere di ascoltare *popular music* dei suoi studenti? E se è uno dei suoi compiti, come si dovrebbe regolare?

2) Quando si parla di affrontare la *popular music* a scuola, una delle lamentele che vengono spesso sollevate dagli insegnanti è che nell'ambito dell'editoria sono poche le pubblicazioni utilizzabili in classe in modo proficuo: nelle librerie si trovano soprattutto scritti per i fans e qualche trattazione musicologica spesso di taglio troppo accademico per essere presentata agli studenti delle scuole medie, inferiori o superiori. Quali suggerimenti daresti a chi esprime tali lamentele?

3) Passiamo infine al versante del "fare *popular music* a scuola". A tuo parere, come dovrebbe comportarsi, in proposito, chi opera nella scuola di base? E quale relazione si dovrebbe impostare tra il fare *popular music* a scuola e l'ascoltare criticamente questo repertorio?

Come si può evincere leggendo le tre domande, le mie riflessioni sul modo in cui si dovrebbe affrontare a scuola la *popular music* sono strettamente legate a quelle sul ruolo dell'educazione nei confronti dei piaceri e dei gusti degli studenti: ritengo che qualsiasi tipo di educatore musicale dovrebbe cercare di creare i presupposti per l'incremento della quantità dei piaceri vissuti dai suoi studenti con la musica, perché ogni essere umano dovrebbe avere il diritto di trarre il massimo del piacere da tutto ciò che lo circonda, ponendo come unico limite alla sua ricerca di gratificazione il diritto altrui a vivere una quantità altrettanto grande.

Il problema principale che, a tale proposito, l'insegnante di musica si dovrebbe porre è allora quello di capire, nella relazione educativa concreta nella quale egli si trova ad operare, quali piaceri musicali i suoi studenti possono effettivamente scoprire e fare propri grazie alla sua attività didattica. In questo senso è fondamentale che egli si faccia un'idea la più accurata possibile del modo in cui la *popular music* soddisfa i desideri e i bisogni di chi la pratica: solo in tal modo potrà essere in grado di capire i comportamenti musicali dei suoi allievi, visto e considerato che non si può ignorare che gran parte dei brani preferiti (soprattutto nelle pratiche di ascolto) da bambini, adolescenti e giovani appartengono a questo repertorio.

Da questa constatazione non consegue necessariamente che gli unici brani che saranno da loro graditi appartengono allo stesso repertorio: ad esempio, si può mostrare ai nostri studenti che il "benessere suscitato dall'ascolto di una melodia orecchiabile" di cui parla Agostini (e che viene indicato, tra i piaceri provocabili dalla *popular music*, anche da Tagg) può essere loro vissuto anche a contatto con brani "non-popular". Ma soprattutto è fondamentale far loro capire che esistono molte altre esperienze piacevoli (anche con brani *popular*) che essi

possono scoprire se, con o senza l'aiuto di qualche figura che li inizia, si sforzano di andare al di là di ciò essi vivono quando fruiscono, di solito passivamente, dei *mass media* più influenti: se si riesce a far capire che vale la pena di compiere questo sforzo, non c'è da preoccuparsi più di tanto, nell'immediato, del tipo di repertorio al quale gli studenti lo applicheranno: l'importante è che tale comprensione rimanga uno dei principi che li guida nella vita.

Valorizzare questa scoperta di nuovi piaceri musicali porta a non sviluppare un approccio critico? Nient'affatto: si tratta semplicemente di distinguere il momento nel quale si vive un'esperienza in prima persona, assaporandone gli eventuali aspetti gratificanti, da quello nel quale si riflette su tale esperienza, considerando tutti i fattori che vengono a incidere su di essa, e inserendo anche questioni di etica, come nota Tagg nelle sue risposte.

Dunque, le ricerche sulla *popular music*, per essere utili agli educatori musicali, dovrebbero spiegare sia come leggere i brani di tale repertorio come documenti di una certa situazione storico-culturale, sia come affrontare il fatto che essi soddisfano in quantità maggiore o minore i gusti di chi entra con loro in relazione.

Questa riflessione ci conduce al secondo problema qui sollevato: un insegnante disposto a utilizzare la *popular music* in classe per migliorare la relazione con la musica dei suoi studenti, quali sussidi può trovare, nelle librerie e biblioteche italiane, che lo aiutino per tale attività?

Preso atto che, a parte il già citato *Impare rock?* e il pionieristico *Crescere con il rock* di Mario Baroni e Franco Nanni (CLUEB, Bologna, 1989), possono essere ricordati ben pochi altri testi che si rivolgono specificamente a chi pratica l'educazione musicale nella scuola di base (stiamo ovviamente tralasciando le pubblicazioni dedicate all'insegnamento strumentale), a integrazione delle risposte fornite a questa domanda da Tagg, Salvatore e Ago-

stini, il mio suggerimento è quello di abituare gli studenti a leggere criticamente qualsiasi scritto sulla *popular music* nel quale si possono imbattere, e, man mano che cresce la loro età, a rendersi conto dei diversi tipi di pubblicazione esistenti sul mercato, dalle riviste per fan agli scritti più specialistici.

Si può concordare con le critiche che Tagg, nelle sue risposte, solleva sia nei confronti degli studi musicologici sulla *popular music* malati di eccessivo accademismo e in altri scritti (si veda soprattutto "Dal ritornello al rave", pubblicato nella raccolta di suoi saggi *Popular music. Da Kojak al Rave*, CLUEB, Bologna, 1994), sia nei confronti dei sociologi che liquidano questo repertorio con generalizzazioni eccessivamente sbrigative; va però sottolineato che esiste comunque un'ampia tradizione di ricerche dotate di notevoli qualità, che consentono di affrontare in classe con cognizione di causa molti aspetti cruciali di questo fenomeno.

Alcune di queste ricerche sono state anche tradotte in italiano: si pensi, ad esempio, oltre agli scritti di Tagg, a quelli di Iain Chambers (*Ritmi urbani*, Costa & Nolan, Genova, 1986), Dick Hebdige (*Sottocultura*, Costa & Nolan, 1990), Richard Middleton (*Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano, 1994), Simon Frith (*Il rock è finito*, EDT, Torino, 1997), Sarah Thornton (*Dai Club ai Rave*, Feltrinelli, Milano, 1998) e David Toop (*Oceano di suono*, Costa & Nolan, Genova, 1999). Anche in Italia, poi, oltre a Salvatore e Agostini, ci sono altri autori che, specie nell'ambito della IASPM, da lungo tempo realizzano studi assai attenti in questo ambito: basti citare, per tutti, il nome di Franco Fabbri (*Il suono in cui viviamo*, Feltrinelli, Milano, 1996), senza dimenticare i numerosissimi spunti di riflessione e indagine sparsi negli scritti di Gino Stefani.

Veniamo infine alla terza questione, la relazione tra il fare *popular music* a scuola e l'ascoltarla criticamente: a tale proposito, una consi-



derazione che propongo di tener presente prima di leggere le risposte dei tre interlocutori è che, se si riesce a far sì che gli studenti non si limitino ad ascoltare i brani di questo repertorio, ma riescano anche a eseguirli, improvvisarli e idearli con risultati gratificanti, si può mettere in discussione l'idea, spesso propagandata più o meno esplicitamente dai *mass media*, che tra i musicisti

professionisti e coloro che fanno parte del loro pubblico vi sia un abisso incolmabile e che l'unico piacere concesso a questi ultimi consista nell'ascoltare i loro beniamini passivamente.

Resta il fatto che, come ha sottolineato soprattutto Agostini, gli *standard del sound* al quale sono abituati i nostri studenti rendono necessario, per mostrare che sono in

grado di produrre una musica simile a quella da loro comunemente ascoltata, che nelle scuole ci si doti di un minimo di strumentazione e di tecnologie appropriate e si sappia come utilizzarle: se si superano tali difficoltà, i risultati possono essere di grandissimo rilievo, per lo sviluppo non solo del "saper fare", ma anche dell'orecchio musicale e della coscienza critica. (L.M.)

## Un approccio etico alla cultura mediale

PHILIP TAGG

**1.** La mia risposta alla prima domanda si articola in due parti: mi metterò nella prima nei panni degli studenti, nella seconda in quelli dei docenti.

Gli studenti che portano i loro dischi in classe possono conseguire diversi obiettivi:

- *sociali*; parlare delle proprie opinioni e dei propri gusti musicali aiuta le persone a entrare in relazione tra loro;
- *motivazionali*; il valore della piacevolezza nel compiere questo esercizio non dovrebbe essere trascurato. Ascoltare una musica che ami è indubbiamente un piacere più immediato rispetto al dover ascoltare qualcosa che non gradisci o al dover reagire e farti un'opinione nei confronti di qualcosa che non conosci bene;
- *espressivi*; difendere e descrivere

la musica che ami, specialmente quando altri parlano di musiche che ami di meno, ti motiva a scegliere le tue parole accuratamente. Il *fan* di un certo genere di musica, ad esempio di quella industriale, dovrà spiegare ai *fans* di un altro genere, come quello, poniamo, delle canzoni orecchiabili, che cosa trova di piacevole nella musica industriale, e viceversa. Inoltre, saper parlare di gesti, movimenti, sensazioni ecc. è salutare in una cultura mass-mediale inondata di messaggi non-verbali che spingono a comportarci involontariamente (ad esempio, quelli pubblicitari). C'è un aspetto etico nell'acquisizione di tale competenza: ci si può confrontare criticamente con i messaggi pubblicitari del tipo "consuma questo", "sii ingordo", "prendi più tu degli altri" ecc., solo se i messaggi

non-verbali della pubblicità e della propaganda vengono esplicitati verbalmente. Parlare delle musiche che piacciono e non piacciono è uno dei buoni modi di cominciare a coltivare tale competenza;

- *apprendimento della struttura musicale*; la familiarità con un particolare tipo di musica, amato o odiato, può anche motivare gli studenti a saperne di più della sua strutturazione musicale, ponendosi domande, quali "cos'è che apprezzo o non apprezzo in questo tipo di musica e in questo pezzo?", "cosa bisognerebbe suonare/cantare per migliorarlo?".

Passiamo ora all'approccio dell'insegnante alla musica preferita dai suoi studenti.

Gli insegnanti non possono sempre diventare esperti di ogni stile di musica che, di volta in volta, risulta popolare per un gruppo di suoi studenti. Comunque, dando per scontato che l'insegnante di musica abbia un buon orecchio musicale (altrimenti non farebbe questo lavoro), è possibile aiutare gli studenti a identificare i mezzi di espressione usati in qualsiasi stile musicale.

Ovviamente, gli insegnanti hanno le loro opinioni e i loro gusti

e dovrebbero farli conoscere agli studenti in un confronto che, per quanto è possibile, dovrebbe essere egualitario. In altri termini, gli insegnanti dovrebbero motivare le loro preferenze musicali come parte della loro interazione con gli studenti, e in modo da fornire un modello del modo in cui si dovrebbe parlare di musica. Per quanto concerne la domanda "come si dovrebbero regolare?", la questione è troppo complessa per rispondere brevemente: preferisco non farlo.

**2.** Non ci sarà mai molta musica scritta nelle pubblicazioni sulla *popular music* perché questa musica non è né concepita né prodotta né distribuita sotto forma di musica scritta (si veda a questo riguardo il mio saggio *Kojak - 50 Seconds of Television Music. Toward the Analysis of Affect in Popular Music*, parzialmente tradotto in italiano nella raccolta *Popular music. Da Kojak al Rave*). Gli scritti musicologici in questo ambito sono spesso accademici perché i metodi, gli approcci e le teorie di base dell'analisi musicale convenzionale hanno ancora bisogno di una radicale riforma che sia accademicamente rigorosa nel fornire una critica approfondita della musicologia convenzionale in tutti i suoi aspetti e nello stabilire una base molto più solida per la comprensione delle opere musicali della società moderna. È un processo lento, ma noi, come accademici, dobbiamo rendere più popolari le nostre scoperte.

I veri problemi ci vengono dal tempo, dal denaro e dalla legge. Spesso mi domando se troverò mai il tempo per realizzare tutti i sussidi didattici ai quali mi piacerebbe lavorare. Un altro problema è costituito dall'industria discografica e dalla sua avarizia per quanto concerne i diritti d'autore: gli autori di libri e saggi sulla *popular music* hanno già abbastanza problemi quando ne propongono delle citazioni sotto forma di trascrizioni dei testi verbali o di passaggi musicali annotati. Il problema si fa ancora più grave quando si rea-

lizzano cd rom e altri sussidi nei quali, per conseguire i fini didattici per i quali sono concepiti, si devono inserire duplicazioni di musica registrata.

Gli insegnanti di musica dovrebbero partecipare alla battaglia per il diritto a rendere le registrazioni di *popular music* facilmente disponibili per fini didattici senza che le case discografiche intaschino percentuali spropositate. A mio parere si tratta di un diritto umano fondamentale. Entro il 2002 dovrei finire due nuovi libri con approccio *popular* all'analisi della *popular music*: uno per studenti di musica (al primo anno di Università o dei college musicali), l'altro per altri tipi di studenti (che si occupano di "cultural studies" o di ricerche sui *mass-media* ecc.). Ho anche realizzato programmi educativi (che hanno vinto il "Japan prize for educational radio") per studenti dai 13 ai 15 anni, prodotti dalla radio olandese di Hilversum. Bisognerebbe aggiornarli e realizzarne delle versioni in lingue diverse da quella dell'originale, che è in olandese. Nel frattempo, gli insegnanti dovrebbero darsi da fare in proprio, mi spiace. Comunque, se gli insegnanti di musica europei formassero una rete e si scambiassero trascrizioni, analisi e altri materiali, la situazione potrebbe migliorare considerevolmente.

**3.** "Fare musica", quando riguarda la *popular music* realizzata a scuola, è un vero problema. Le due più importanti attività di aiuto nei confronti degli studenti che gli insegnanti possono realizzare in quest'area sono:

- fornire opportunità per acquisire competenze;
- fornire opportunità per fare musica in un contesto veramente sociale.

Quale musica può essere fatta in un contesto scolastico dipende inevitabilmente da diversi fattori, quali, ad esempio, le capacità e le preferenze degli insegnanti, le caratteristiche dell'istituto per quanto con-

cerne il tipo di studenti cui si rivolge (qual è la loro età, il rapporto quantitativo tra maschi e femmine, la loro provenienza economica, la loro cultura locale) e le sue condizioni finanziarie, il livello di coinvolgimento della comunità che si trova all'esterno dell'istituto ecc.

È perciò impossibile sostenere che un particolare tipo di musica sia più appropriato quando si tratta di fare musica in contesti scolastici. Comunque, un'area di crescente importanza, quasi in grado di diventare la nuova "musica folk" è, a mio parere, quella che si basa sulla capacità di usare il midi e l'informatica con l'obiettivo di comporre e registrare. In ogni caso, ritengo che sarebbe molto meglio che una scuola avesse un coro che funzioni e/o una piccola orchestra (più o meno convenzionale) che faccia musica di uso sociale per la comunità circostante, piuttosto che non avere alcun tipo di attività musicale pratica nella scuola. Inoltre, l'entusiasmo e la dedizione degli insegnanti nei confronti dei loro allievi e della musica da loro più amata è fonte di una maggiore ispirazione, motivazione e apertura mentale del lavoro di un insegnante che segua con poco o nessun entusiasmo un curriculum aggiornato o modernizzato.

L'analisi della *popular music* dovrebbe, dove possibile, essere correlata al fare musica, se si formulano domande quali "come funziona questa musica?", "come possiamo fare questi suoni?", "come possiamo cambiare questa musica, renderla migliore, renderla diversa?". Dovrebbe essere anche correlata con altri ambiti, specialmente con l'etica, con gli studi sui *mass-media* e con le arti visive (film, tv, video, video-games ecc.).

Un modo nel quale gli insegnanti possono veramente motivare e aiutare gli studenti a comprendere e affrontare con maggior controllo alcuni aspetti della società saturata dai media in cui vivono consiste nel fare lezione sul ruolo della musica nel cinema e nella televisione.

## Una didattica ancora in formazione

ROBERTO AGOSTINI

**1.** Che l'educazione musicale nelle scuole debba porsi il problema dei gusti dei ragazzi e della *popular music* è un dato ormai accettato. Non potrebbe essere altrimenti: in un mondo dove il tempo delle filastrocche finisce presto, e dove comincia sempre più precocemente l'inesorabile occupazione degli orizzonti musicali del futuro consumatore a suon di *Aqua*, *Eiffel 65* e cartoni animati, la *popular music* rappresenta l'unico reale orientamento musicale offerto dalla nostra società alle persone dall'infanzia in poi. L'educazione deve fare i conti con tutto ciò.

La *popular music* è un complesso microcosmo di generi e sottogeneri che rispecchia motivazioni e bisogni eterogenei, e che assume un ruolo cruciale nella vita degli adolescenti: riempie in modo significativo il loro quotidiano, è fonte di piacere e di emozioni, è veicolo di sensi e significati, è luogo d'investimento di valori e identità. Per queste sue caratteristiche, non può essere considerata semplicemente un repertorio da affiancare a quelli già previsti nelle lezioni, da trattare secondo la prospettiva storico-analitica della traduzione colta occidentale solitamente utilizzata a scuola quando si affrontano le espressioni musicali della nostra cultura.

Questo vorrebbe dire non tenere conto delle specificità della *popular music* e scontrarsi con il vissuto dei ragazzi, per i quali essa rappresenta un'esperienza emotiva e motoria piuttosto che un oggetto da avvicinare in modo razionale e problematico. Vorrebbe dire perdere un'importante occasione non solo per portare in classe questo

vissuto – elemento fondamentale per ogni progetto educativo che, al di là della disciplina di riferimento, si ponga nell'ottica di partire dalle esperienze dei ragazzi e di lavorare sulle relazioni tra insegnante e allievi e degli allievi tra loro –, ma anche e soprattutto per ripensare l'approccio dell'educazione musicale diffusa nelle scuole. Questa tende infatti troppo spesso a ridurre la complessità e la pluralità dell'esperienza musicale, a marginalizzare le competenze comuni e il quotidiano, a non riconoscere importanti aspetti della vita musicale d'oggi, riducendo così un mondo ricco e variegato come quello della musica a un unico tipo d'esperienza giudicato più valido di altri, e quindi degno d'essere trasmesso e insegnato.

Portare il vissuto dei ragazzi in classe, valorizzare il quotidiano: mi sembrano questi gli aspetti di maggiore potenzialità nell'utilizzo della *popular music* a scuola. Il tutto non per fermarsi all'occasionalità di un ascolto *una tantum*, ma per intraprendere percorsi che, partendo dalle persone, possano portare al raggiungimento di obiettivi disciplinari – e qui gli obiettivi conseguibili diventano quasi infiniti – e trasversali – quali quelli di socializzazione, conoscenza reciproca, rispetto delle differenze, educazione ai *mass media* e così via.

Ad esempio, nelle attività di ascolto l'approfondimento tecnico-analitico dovrà inevitabilmente essere in un primo tempo messo da parte per lasciare spazio all'emergere di modalità di appropriazione dell'oggetto più vicine alle condotte dei discenti. Le riflessioni sul modo in cui essi ascoltano fuori dalla scuola la loro musica preferita potranno

quindi essere occasioni per rilevare i loro bisogni e le loro motivazioni, per mettere meglio a fuoco i loro gusti e, in definitiva, la loro identità. L'importante sarà non fermarsi al già noto e all'individuale, e sviluppare una programmazione volta ad approfondire e ampliare gli orizzonti dei ragazzi attraverso il confronto e la discussione con i compagni e con l'insegnante. Quest'ultimo avrà il difficile compito di introdurre questioni che raramente possono essere sollevate dai ragazzi stessi, come quelle di tipo socio-economico o storico, e, soprattutto, dovrà gettare ponti tra la musica "dei ragazzi" e quella "della scuola", due mondi che rimangono il più delle volte separati.

Qui entra in gioco un problema assai delicato: quello dei gusti musicali. Di fatto, nel linguaggio utilizzato dai ragazzi per parlare di musica, le categorie di "piacere" e di "bello" sono quelle più diffuse e importanti. La scuola, dal canto suo, non nega che la musica sia fonte di piacere e di bellezza, e anzi si pone l'obiettivo d'insegnare ad apprezzare la musica, a valutarla e a scoprirne la dimensione estetica. Spesso però finisce col cercare d'iniziare gli allievi alla tradizione colta, insegnando loro a conoscere e condividere l'esperienza estetica degli adulti. Ancora una volta, questa riduzione della complessità delle attività musicali si scontra con il mondo dei ragazzi, dove il piacere e il bello sono concetti che assumono tratti imprevedibili e spesso incomprensibili agli adulti, e sono applicati a oggetti ben diversi da quelli che tradizionalmente incarnano i canoni dell'artisticità. Il suggerimento è quindi ancora quello di partire dai vissuti per declinare le categorie del bello e del piacere così come queste lì si presentano.

Dal benessere suscitato dall'ascolto di una melodia orecchiabile alle *good vibration* di un corpo immerso nei suoni di un *rave*, dal piacere consolatorio e rassicurante che si prova riascoltando una canzone alla meraviglia suscitata da



oggetti meno comuni e più "iniziativi", i vari aspetti del piacere nella *popular music* possono diventare occasione d'ampie riflessioni sui gusti musicali, sulle specificità dell'esperienza estetica e delle altre esperienze piacevoli che possono essere fatte con la musica, e così via. Va da sé che non si tratta d'individuare un piacere più "giusto" di altri, ma di portare alla consapevolezza la complessità dell'esperienza musicale e da lì partire per ampliare quella dei ragazzi attraverso un percorso basato sulla discussione e sul confronto come quello al quale si è fatto riferimento precedentemente.

Non si intende qui sostenere, dunque, che l'educazione musicale debba compiere una valorizzazione del quotidiano fine a se stessa. Non si tratta, insomma, di "lasciare le cose come stanno", chiudendosi gli occhi di fronte alle logiche pervasive del mercato e delle comunicazioni di massa di cui i ragazzi sono tra i principali interlocutori, ma di fare in modo che le esperienze sviluppate in classe abbiano delle ricadute concrete in quello stesso quotidiano dal quale si era partiti, soprattutto in termini di consapevolezza critica delle proprie scelte e ampliamento degli orizzonti.

**2.3.** Per quanto riguarda le attività di pratica musicale, le potenzialità della *popular music* sono invece frenate da serie difficoltà contingenti. Per utilizzare rock e pop in attività di produzione musicale è infatti essenziale che sussista un rapporto di riconoscibilità tra l'esperienza di quei repertori e quanto viene fatto a scuola. Questa riconoscibilità implica però la necessità di utilizzare particolari strumenti di cui la scuola solitamente non dispone e che spesso neppure è attrezzata per ospitare.

Una soluzione diffusa è allora quella di lavorare sul canto di canzoni con accompagnamento di chitarra acustica e di basi midi o pre-registrate, attività che mantengono una certa aderenza nei confronti

delle esperienze dei ragazzi e dalle quali è possibile andare poi verso esercizi d'elaborazione e composizione. Esecuzione, elaborazione, improvvisazione e composizione sono attività che possono essere sviluppate con più efficacia lavorando sul riuso creativo di materiali che in qualche modo mantengano la loro identità, pur cambiando strumentazione e quindi sonorità (*riff*, formule ritmiche, giri di accordi). Si noti che tali attività possono anche servire per recuperare quell'approccio tecnico-analitico che nelle attività di ascolto non emerge spontaneamente. È a questo punto che le attività di ascolto e quelle pratiche possono integrarsi per una comprensione più organica e critica dei repertori.

All'educatore spetta dunque un compito alquanto complesso, per il quale sono richieste non solo competenze specifiche che spesso non rientrano nel *background* degli insegnanti di musica – ad esempio, il saper fare rock e pop con strumenti e con la voce, il saper parlare con proprietà di *popular music* e cono-

scerne il gergo, la conoscenza della strumentazione, delle tecniche esecutive e delle modalità di produzione diffuse nella *popular music*, la dimestichezza con apparecchiature solo apparentemente semplici come amplificatori, impianti audio, batterie elettroniche, *sequencer* e computer -, ma anche competenze relazionali adatte a gestire discussioni su vissuti, valori, identità e preferenze in lezioni dove l'approccio unidirezionale insegnante-alunni deve lasciare il campo alla circolarità e allo scambio reciproco.

Inoltre, anche il costante aggiornamento sulle varie mode e tendenze, e, ancor più, il reperimento dei materiali sono aspetti alquanto problematici. L'insegnante di musica non è certo agevolato dai libri di testo, che spesso non affrontano le questioni nella prospettiva qui illustrata. Per fortuna le pubblicazioni specialistiche sono sempre più numerose. In Italia – al contrario del mondo anglosassone e nord-europeo, dove questo tipo di problemi è affrontato da più tempo – siamo appena agli inizi, ma già è possibile far riferimento a vari materiali, molti contenuti nelle pagine di *Musica Domani*. Un buon riferimento per cominciare un percorso di approfondimento è *Imparerock? A scuola con la popular music* (a cura di Ferrari e Strobino, Milano, Ricordi, 1994). Spesso ci si lamenta che molti degli studi di riferimento sono teorici, o comunque non immediatamente traducibili in unità didattiche. A questo proposito vale la pena notare che l'educatore interessato a utilizzare la *popular music* a scuola, non potendo far riferimento a una tradizione di studi consolidata come avviene invece quando affronta la musica colta, non può al momento prescindere dalle discussioni in atto negli studi musicologici sulla *popular music*, ed è chiamato a utilizzare le sue competenze, la sua fantasia e la sua creatività per partecipare in prima persona alla costruzione di una didattica ancora in via di formazione.



## Dal piacere dell'ascolto alla comprensione

GIANFRANCO SALVATORE

**1.** Il problema di fondo dell'insegnamento della "popular music" sta nel fatto che questa definizione-ombrello copre generi, stili e campi musicali anche molto distanti.

Come la musica colta, anche quella popolare-contemporanea ha tanto una sua "musica antica" fortemente idiomatica (il rock'n'roll) quanto le sue avanguardie anche radicali, oltre ai suoi *mainstream*; ha un repertorio vocale e uno strumentale; assume forme aperte o chiuse. Ognuna di queste aree stilistiche o formali cattura pubblici diversi (e spesso in polemica fra di loro).

Trasmettere elementi storici, critici e analitici relativamente a questa vasta area musicale comporta inevitabilmente la responsabilità di incidere sui gusti individuali degli studenti, per superare certe prevenzioni (forse ancor più radicate che presso gli estimatori della musica colta) e stimolare interessi a vasto raggio.

Ai miei studenti cerco di trasmettere in maniera persuasiva un utile precetto. Spesso, quando si sottopone a un ascoltatore una musica lontana dalle sue frequentazioni abituali, si ottiene una reazione di rifiuto, che però andrebbe letta come una forma di inconscia autodifesa: chi dice "non mi piace" spesso vuol dire semplicemente "non lo capisco". Se si riesce a convincere gli studenti che la capacità di comprendere incrementa il piacere dell'ascolto, se si è capaci di illustrare una musica non solo dal punto di vista storico ma entrando nei meccanismi (antropologici e semiotici) del suo linguaggio, è possibile ottenere il risultato voluto. Servono, insomma, un amo e un'esca: e se l'amo sarà di tipo didattico (cioè, in ultima analisi,

metodologico), l'esca dovrà invece esprimere un forte elemento umano: la possibilità di incrementare il piacere dell'ascolto. La mia esperienza di docente, al riguardo, è positiva.

**2.** L'Accademia della Critica di Roma, che forma i nuovi professionisti dell'informazione e della critica musicale ma organizza anche *stages* per la formazione di base degli ascoltatori su particolari generi musicali, cura una collana di libri, "Suonerie", pubblicata dall'editore Castelveccchi. La collana è espressamente studiata per creare strumenti informativi e formativi attraverso pubblicazioni non strettamente rivolte né ai *fans* né agli specialisti, cercando inoltre di colmare certi vuoti editoriali tipica-



mente italiani.

Fra i titoli già pubblicati, alcuni sono manuali riguardanti tradizioni musicali etniche, affidati a specialisti italiani di primo piano, che forniscono un completo panorama storico, stilistico e organologico. Ricordo *La musica celtica* di Stefano Pogelli, *La musica country* di Mariano De Simone, e il recente *Klezmer!* di Gabriele Coen e Isotta Toso. Altri titoli trattano argomenti - dalla canzone d'autore italiana alla techno fino a Frank Zappa - su cui esiste in Italia una pubblicistica anche ampia, ma generalmente priva di approfondimenti critici: cito al riguardo *Mogol-Battisti - L'alchimia del verso cantato*, *Techno-Trance - Una rivoluzione musicale di fine millennio*, *Frank Zappa domani*, tutti curati da me.

La collana intende anche ricostruire il panorama storico di particolari esperienze musicali su cui non esistevano finora trattazioni complete: cito in particolare *Bibidi Bobidi Bu - La musica nei cartoni animati da Betty Boop a Peter Gabriel*, di Guido Michelone e Giuseppe Valenzise.

**3.** La mia esperienza di docente presso la Facoltà di Beni Culturali dell'Università di Lecce mi ha messo, a questo riguardo, in una posizione molto favorita, perché la maggior parte dei miei studenti sono musicisti di varia estrazione: ciò mi ha concesso di combinare gli aspetti storici e teorici con esperienze di musica d'insieme relative all'argomento dei corsi monografici.

Nella scuola di base si potrebbe fare qualcosa di simile, dividendo ogni classe in due settori complementari, impegnati attorno all'argomento dei corsi: usando ad esempio gli studenti con pratica strumentale o vocale per creare esperienze di musica d'insieme e gli studenti "non musicisti" per elaborare elementi critico-analitici relativi al lavoro degli studenti "musicisti", in uno spirito di collaborazione costruttiva.

## Sul vissuto musicale

**L**a riflessione iniziata sul numero 114 da Donata Paderni e Giovanni Piazza attorno al concetto di "vissuto" continua con questo contributo di Annibale Rebaudengo che riporta la nostra attenzione sull'unicità di ogni allievo e, soprattutto, sull'unicità della relazione didattica che l'insegnante deve saper costruire con ogni allievo. Le preferenze di una Alice del 2000 che vedono affiancati cluster e roller all'intramontabile palla, e le preoccupazioni degli insegnanti nei confronti dei successi commerciali del momento, tratteggiano una situazione fortemente eterogenea nella quale chi vive nella scuola potrà facilmente riconoscersi. Ci auguriamo che questo ulteriore contributo ne stimoli altri, per poter continuare a riflettere su problematiche solo affrontate, di certo non risolte, dall'innovazione didattica. Invitiamo quindi i nostri lettori a inviare il proprio punto di vista attraverso lettere o resoconti di esperienze realizzate nella scuola.

**I**n un dialogo di Oscar Wilde si legge che la musica ci rivela un passato personale che fino a quel momento ignoravamo, e ci muove a piangere su sventure che non ci hanno mai colpiti e colpe che non abbiamo mai commesso. Così J. L. Borges nella *Storia del Tango*, in rimandi di citazioni e passati apocrifi, fa evaporare il vissuto esistenziale di cui la

musica dovrebbe essere la metafora lirica.

Il Radio Reserch americano si è imbattuto nel fatto sconcertante che la musica per i films sui cowboys, prodotta dall'industria culturale, è preferita di fatto nelle zone in cui abitano ancora i cowboys. Così T. W. Adorno nell'Introduzione alla sociologia della musica denuncia un vissuto musicale imposto dai mezzi di comunicazione di massa.

Molto più tardi, quando sarà venuto il momento della prima lezione di canto, il soggetto dovrà ancora tornare verso le figure fantasmatiche del legame vocale materno. Adesso è M. Imberty che nel n. 114 di *Musica Domani* argomenta la fascinosa versione degli psicologi della musica sull'origine del vissuto musicale che sarebbe legato al mondo sonoro materno già dal quinto mese di gravidanza.

I giochi che preferisco sono: i cluster, i roller e la palla. Quest'ultima citazione è tratta dal quaderno di seconda elementare di Alice, una mia allieva di 7 anni. A conferma di quel che aveva scritto sul suo quaderno di scuola, a una mia domanda sul suo libro preferito mi ha risposto: «Giochi di Kurtág». Assecondata da una madre premurosa e innamorata della figlia, questa vivace e deliziosa bambina suona già da tre anni e ha nel suo repertorio anche le più semplici composizioni degli autori importanti per pianoforte: Bach, Mozart, Ciaikovski ecc. Non ho gli strumenti per indagare da quale vissuto gestuale/musicale sia emersa la sua preferenza, fatto è che, seppur immersa fra dolci melodie, ritmi regolari e dominanti/toniche dei repertori tradizionali, Alice

si sente più attratta quando produce magie sul pianoforte con grappoli di note suonate con il palmo o con il pugno, anzi è il suo gioco preferito.

So benissimo che ogni mio allievo ha il suo autore, anzi il suo pezzo preferito, studi di Czerny compresi. Sappiamo poi tutti che ogni persona è unica e come tale ha una propria musica. Ma sappiamo altrettanto bene che c'è la "preferenza di massa" che ho virgolettato perché mi sembra un ossimoro. Mi dicono i miei amici insegnanti di Educazione musicale che devono fare i conti con i successi dell'anno e che, una volta imboccata questa strada, se non si aggiornano sono guai. Si rischia la totale incomunicabilità, anche se: *Quel che è popolare, benché il popolo non arrivi già più ad intenderlo, e benché gli anni lo abbiano reso antiquato, riesce sempre a suscitare la nostalgica venerazione degli eruditi e consente polemiche e glossari* (J. L. Borges, op. cit.).

Tutto questo cos'ha a che fare con la pedagogia musicale? Se il vissuto è utilizzato per legare affettivamente l'allievo alla musica, per fondare le motivazioni allo studio, mi sento di dire che non è sufficiente farlo emergere o tanto meno sopporlo. Dev'essere assecondato da una positiva relazione didattica insegnante/allievo. Solo se concateniamo la comprensione, la confidenza, il legame emotivo e l'interesse, forse riusciremo a entrare in relazione con l'allievo e a intrecciare i nostri vissuti musicali a beneficio della sua formazione e del nostro benessere professionale.

Annibale Rebaudengo



## Un ipertesto come ambiente di studio e ricerca

CECILIA PIZZORNO

Qual è il modello formativo oggi percorribile? Quali sono le funzioni della tecnologia per la didattica musicale? Quanto e come è diffusa la cultura della multimedialità? In che modo ci avviciniamo e come utilizziamo le nuove tecnologie? Quali i risultati della sperimentazione e quali conseguenze per la didattica? La ricerca del Cede (Centro Europeo Dell'Educazione) risponde esaurientemente a questi interrogativi con la pubblicazione di tre volumi: il primo è il rapporto di ricerca, il secondo pubblica i materiali del gruppo di approfondimento, il terzo raccoglie gli itinerari didattici prodotti dalle scuole. Parole chiave: rete, ipertesto, interattività, interazione partecipativa, autoverifica, automotivazione, valutazione, ricerca.

Ingredienti irrinunciabili: il computer che è lo strumento di lavoro, il personal medium; il sapere messo in gioco, ovvero il campo di lavoro, l'ambito del suono e della musica; il cd-rom Muse.

I soggetti inclusi in questa navigazione, gli attori protagonisti, sono gli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, in autoformazione, con le loro motivazioni e competenze. I protagonisti di questa ricerca collettiva o comune sono stati proprio tutti i musicisti o musicisti, come spesso si definiscono, insegnanti non solo di Educazione al Suono e alla Musica, ma di tutti gli ambiti disciplinari che, a partire dalla esperienza personale giungono all'elaborazione di nuovi modelli teorici, in un percorso progressivo di interpretazione e analisi dell'esperienza stessa.

Il prodotto Muse (Musica e Suono nelle Elementari), progettato dal Cede (Centro Europeo Del-

l'Educazione) venne pensato ed elaborato a partire dall'esigenza di attuare un sistema capillare, ma al contempo qualitativamente elevato, di formazione in servizio di insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'Educazione al suono e alla musica. Questo pacchetto formativo rappresenta il frutto finale di un progetto articolato e organico che ha previsto diverse fasi di studio. Finalizzato allo sviluppo di competenze sul piano epistemologico, psicopedagogico e didattico relative al suono e alla musica è rivolto ad adulti, ma nelle esperienze proposte mantiene in primo piano le esigenze e la centralità del bambino.

La progettazione e la realizzazione del cd-rom è stata svolta da un'equipe multidisciplinare nella quale erano presenti esperti con diverse competenze: musicali, musicologiche, informatiche, pedagogico-didattiche, linguistico-comunicative, estetiche e organizzative.

L'ipertesto Muse è strutturato in cinque moduli incentrati su quattro abilità: *Parlando, Cantando, Suonando, Ascoltando*. I moduli non sono relativi a specifici argomenti; i primi tre, indicano una progressione nell'apprendimento / insegnamento: *L'esperienza, Le strutture del linguaggio musicale e Le varianti del linguaggio musicale*.

I restanti moduli *Progettare, insegnare, valutare e Musica... per una formazione integrata ai linguaggi*, permettono, in ogni momento, di chiarire il quadro di riferimento pedagogico-didattico e di godere di una mappa sui collegamenti interdisciplinari. La struttura nasce dall'incrocio delle quattro abilità con i cinque moduli: l'interfaccia presenta tredici libri che permettono, cia-

scuno sviluppando la propria abilità, di entrare nell'architettura del prodotto. Il testo è inoltre arricchito da un *Glossario degli strumenti musicali*.

Fin dall'inizio questo progetto si è rivelato un importante prodotto innovativo, unico in Europa. Per questo si è ritenuto necessario effettuare una sperimentazione nazionale scientificamente assistita con monitoraggio e valutazione.

Il progetto Amavi (Ambienti Multimediali di Autoformazione: Valutazione dell'Innovazione) rappresenta la documentazione di questo processo. La sperimentazione è iniziata in cinquanta circoli didattici nell'anno scolastico 1996/97 e si è estesa l'anno successivo ad altri 330 circoli didattici, finalizzando questa seconda fase al monitoraggio e alla valutazione della diffusione.

I risultati rappresentano una documentazione unica nel panorama italiano ed europeo: il lavoro cooperativo ha permesso di monitorare e valutare una situazione innovativa, creando e ridefinendo in continuazione il modello procedurale di valutazione, individuando *in itinere* i nodi problematici e loro possibili soluzioni. Il delicato lavoro è stato condotto in un confronto continuo e interattivo con il comitato tecnico-scientifico in cui sono presenti sia rappresentanti del Cede, sia ispettori rappresentanti del Mpi sia esperti in didattica musicale.

Il testo *Formazione al suono e alla musica in ambienti multimediali: Valutazione dell'innovazione* curato da Lida Branchesi e Maria Antonietta Destro testimonia il ricco lavoro di valutazione, la metodologia, i risultati, le prospettive e il delicato problema della formazione musicale degli insegnanti di scuola elementare, con un excursus sulla formazione in Europa, fornendo uno spaccato dello sviluppo del pensiero musicale del bambino. Lida Branchesi afferma: «si evidenziano in modo chiaro le finalità del progetto, il contesto problematico che lo giustifica e in cui si sviluppa,



i fenomeni e i processi che hanno costituito l'oggetto dell'analisi e della valutazione, le motivazioni che rendono le riflessioni conclusive e i risultati interessanti non solo per i protagonisti della ricerca ma per quanti operano nell'ambito dei grandi temi di riferimento connessi con Muse: l'educazione e la formazione al suono e alla musica, la formazione degli insegnanti in stretto legame con l'innovazione, le nuove tecnologie interattive e multimediali e naturalmente le metodologie di monitoraggio e valutazione della formazione e dell'innovazione» (pag. 21).

Un elemento fortemente innovativo è la metodologia utilizzata, che integra modalità diverse di valutazione, superando la scissione tra qualitativo e quantitativo. Sono stati proposti questionari che evidenziassero i diversi punti di vista (direttori, coordinatori, insegnanti ecc.); è stato costituito un gruppo di approfondimento che ha coinvolto dieci circoli didattici; sono state raccolte interviste, questionari materiali e diari di bordo.

È stato istituito *Muse News* su internet e costituita una rete tra i circoli; si sono avuti seminari di verifica, di progettazione e produzione; sono state stimulate attività di ricerca-azione, registrazione e raccolta del lavoro svolto in classe. Sono stati prodotti itinerari didattici, cassette audio e video, floppy disc e cd-rom che rappresentano contributi e materiali didattici non previsti inizialmente ma frutto della creatività e progettualità degli insegnanti.

Nasce in questo modo l'idea di raccogliere una parte dei lavori nella pubblicazione *Musica e suono nelle Elementari: Itinerari didattici intorno ed oltre il Muse*, curata da Lida Branchesi e Franca Ferrari. Questi prodotti sono il frutto della ricaduta didattica del progetto di autoformazione e rappresentano la rielaborazione creativa e la produzione «ex novo [di] spunti e materiali, lasciando scaturire sinergie inedite dal confronto con i colle-

ghi, all'interno del gruppo di autoaggiornamento, e con quanto già letto e utilizzato in precedenza sui vari argomenti» (Ferrari pag. 14).

Nei materiali scelti il bambino è reso protagonista, attore diretto di un'attività di interpretazione o costruzione musicale messo cioè in grado di intervenire sul senso del linguaggio. La presentazione e l'impianto didattico curato in questo terzo testo da Franca Ferrari si riallaccia all'importante capitolo "La formazione musicale degli insegnanti" in *Formazione al suono e alla musica in ambienti multimediali: Valutazione dell'innovazione*. In esso vengono analizzati i bisogni dei bambini, premessa indispensabile per poter costruire, attraverso le risorse delle maestre e l'analisi delle loro carenze formative, gli obiettivi formativi auspicabili.

Il bambino ha bisogno innanzitutto di acquisire consapevolezza di sé come soggetto, di scoprire le potenzialità sonoro-musicali del suo corpo e della sua voce (specchio dell'identità); ha bisogno di riconoscere nella musica uno strumento di incontro e comunicazione con ciò che è altro da lui (persone, tempo e spazio). Anche gli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione sottolineano quanto le azioni musicali, vissute in forma di gioco senso-motorio, simbolico o di regole contribuiscono a fare acquisire familiarità e simpatia rispetto culture e mondi diversi. Affinando gli strumenti per l'orientamento, il bambino costruisce la propria capacità di dare senso alle proprie esperienze.

Il terzo testo affronta il concetto di identità musicale sviluppato grazie alle risorse sonoro-musicali che le insegnanti hanno colto, prima di tutto, in se stesse. Il testo è diviso in tre parti che a partire da "Sono musicalmente e sonoramente qualcuno..." presentano condotte di produzione musicale, giochi simbolici ambientati in realtà sociali e culturali lontane dalla nostra e apprendimenti e utilizzi consapevoli di

## NOTIZIE

### Tecniche compositive con l'uso del live electronics

Il conservatorio "G. B. Martini" di Bologna, propone, in collaborazione con l'Associazione "Amici del Conservatorio", un corso biennale nell'ambito dei progetti di riforma dei conservatori all'interno dei programmi per il biennio di specializzazione finalizzato all'acquisizione di tecniche compositive legate all'uso del live electronics nelle partiture contemporanee.

Il corso si articola in nove incontri di due giorni consecutivi dal 13 ottobre 2000 al 14 giugno 2001.

Sono ammessi al corso un massimo di dieci allievi effettivi, ma è prevista la presenza di allievi uditori.

La partecipazione al corso in qualità di effettivi è aperta a compositori italiani e stranieri nati dopo l'1 gennaio 1965, in possesso del diploma di composizione o titolo equipollente (per i compositori di nazionalità straniera) e agli allievi dei corsi superiori di composizione del conservatorio di Bologna. La partecipazione al corso in qualità di uditori è invece aperta a tutti.

Per informazioni e iscrizioni:

Conservatorio statale di musica  
"G. B. Martini" di Bologna  
Piazza Rossini, 2 - 40126 Bologna  
Tel. 051 221483 Fax 051 223168  
consmus@iperbole.bologna.it  
www.comune.bologna.it/iperbole/conservatorio

### Musica e movimento per la scuola elementare

L'Istituto musicale "Orazio Vecchi" di Modena, in collaborazione con il Comune, propone un corso di aggiornamento biennale per insegnanti di scuola dell'infanzia e della scuola elementare su Musica e movimento. Il corso, che si svolgerà a partire da novembre, ha come contenuto principale il rapporto spazio/tempo, in quanto elemento determinante del rapporto musica/movimento. Saranno analizzati: l'ascolto come strumento di incontro tra il corpo e la musica; l'esplorazione del movimento e del corpo nello spazio e nelle relazioni con gli altri; i concetti di durata, pulsazione, metro e ritmo; la sincronizzazione ritmico-motoria, musica e movimento come attività espressive.

Docenti del corso saranno Anna Rita Addessi e Marina Maffioli.

Per informazioni:

Istituto musicale "Orazio Vecchi"  
Via Goldoni, 8 - Modena  
Tel. 059 206925 Fax 059 206928

parametri e/o strutture e/o forme del linguaggio musicale. Le capacità di esplorazione percettiva, la ricerca intenzionale di suoni, della voce, e del corpo, l'invenzione di nuovi strumenti danno luogo a percorsi divertenti: da giocare con il respiro, a musica con la gomma, con la carta e con materiali riciclati. I contributi rappresentano spunti utilissimi per gli insegnanti e mostrano come le esigenze e i contesti diversi abbiano interagito con la fruizione flessibile di Muse.

Il gruppo di approfondimento, composto da insegnanti di dieci circoli didattici e da ricercatori del Cede, è nato dall'esigenza di documentare, analizzare e valutare i risultati conseguiti, i processi attivati e le ricadute sull'organizzazione scolastica e sulla didattica. Fin dall'inizio era presente «una duplice convinzione: che la riflessione sulla propria esperienza di formazione costituisca un momento non eliminabile della formazione stessa, perché la dimensione metacognitiva è parte integrante di qualsiasi processo di apprendimento, anche dei processi di apprendimento adulto; che imparare sulla propria esperienza di formazione rappresenti un modo per imparare a riflettere, più in generale, sulla propria attività professionale, per iniziare a sviluppare (o per rafforzare) un atteggiamento di ricerca nei confronti del proprio intervento educativo con gli studenti» (*Formazione al suono e alla musica*, Losito, pag. 77).

Il campo di lavoro intrecciava tre diverse dimensioni: l'autoformazione, l'autovalutazione e la valutazione esterna della formazione. Il gruppo rappresenta l'elemento costante (gruppo in formazione - gruppo di approfondimento) entro il quale definire collegialmente gli obiettivi del lavoro comune, le modalità del suo svolgimento, i percorsi da intraprendere, i compiti da realizzare, le strategie da adottare e le responsabilità, i ruoli di ciascuno. L'appartenenza a un gruppo di formazione, in que-

st'esperienza innovativa e inusuale, ha rappresentato una funzione rassicurante per i partecipanti; il lavorare insieme ha permesso di valorizzare le diverse competenze e conoscenze esistenti, favorendo il sostegno emotivo e motivazionale. «Siamo in dodici, undici insegnanti di diversi plessi, più il direttore didattico: siamo un gruppo eterogeneo (due insegnanti con competenze musicali specifiche, quattro di *Educazione al Suono e alla Musica*, cinque che non insegnano *Educazione al Suono e alla Musica*), quindi il livello di competenze, esperienze e "aspettative" musicali è molto diverso. È stato forse questo il motivo per cui per noi Muse significa anche gruppo? [...] Ognuno ha trovato un proprio ruolo nel gruppo, una propria collocazione, una propria identità, anzi è il gruppo stesso che ha trovato una sua identificazione particolare! [...] nel nostro gruppo sono presenti esperti e persone che hanno una formazione musicale di un certo livello. Ciò rende Muse altamente formativo... se avessi visionato Muse da sola mi sarei stufata... nel gruppo, invece, si prova, si comunica, si corregge, si acquisiscono competenze!» (*Formazione Innovazione Didattica: Imparare dall'esperienza*, L. Labriola, pag. 129-142).

Emerge in modo insistente quanto le moderne tecnologie abbiano creato nuovi modelli, nuove situazioni di apprendimento: oggi si verificano situazioni individuali e collettive, dove sono presenti, accanto alla funzione cognitiva, quella espressiva, quella informativa e quella comunicativo-cooperativa. Il campo si presenta come un laboratorio, un'officina, un luogo dove, esplorando e navigando, si costruiscono e si delineano nuovi paesaggi, nuove storie.

Infine, l'esigenza che è sorta spontanea utilizzando il Muse è stata quella di lavorare attraverso una programmazione per mappe. «Progettare e programmare attività didattiche a partire da un simile

supporto formativo non può che spostare costantemente l'attenzione al processo di costruzione della conoscenza e all'organizzazione reticolare dei concetti. [...] la programmazione per obiettivi, vissuta dal docente come 'strumento' rassicurante, risulta, invece, inadeguata, perché strumento 'rigido' di lavoro, basato su una logica predittiva che, fin dalla progettazione iniziale determina attività didattiche mirate al conseguimento di obiettivi predefiniti e specifici» (*Formazione Innovazione Didattica: Imparare dall'esperienza*, Albertini, Borghi, pag. 76).

Il Cede sta preparando una *release* del cd-rom Muse, che sarà pronta a fine anno e che prevede un aggiornamento dei contenuti, un ampliamento delle funzioni e una nuova interfaccia.

Branchesi Lida, Destro Maria Antonietta (a cura di) *Formazione al suono e alla musica in ambienti multimediali: valutazione dell'innovazione*, Cede-Mpi, Franco Angeli, Roma, 1999.

Branchesi Lida, Losito Bruno (a cura di) *Formazione Innovazione Didattica: Imparare dall'esperienza*, Cede-Mpi, Roma, 1999.

Branchesi Lida, Ferrari Franca (a cura di) *Musica e suono nelle Elementari: Itinerari didattici intorno ed oltre il Muse.*, Cede-Mpi, Roma, 1999.





## L'armonia tradizionale vestita di nuovo

FRANCESCO BELLOMI

**I**l sottotitolo *Per i corsi tradizionali e sperimentali nei Conservatori* spiega benissimo il taglio di questo ennesimo trattato di armonia complementare.

Che il programma del corso tradizionale di armonia complementare sia una sorta di aberrazione didattica è stato detto e scritto fino alla nausea (a cominciare proprio dal 1930 a opera di Gian Francesco Malipiero). Ma questi programmi del 1930 sono duri a morire. Il perché è semplice: sono programmi comodi per l'insegnante che può tranquillamente andare a far lezione con il giornale sotto braccio e ripetere a raffica sequele di luoghi comuni, a base di numeri e di gradi, sulle teste degli ignari studenti. Poco importa se tre mesi dopo la licenza gli studenti avranno dimenticato il novanta per cento di quello che hanno studiato. Queste vittime dell'armonia complementare in genere ricordano solo una cosa: che non si possono fare le quinte e le ottave parallele. Il resto è (giustificato) oblio.

Piacentini compie il tentativo, assai lodevole, di conciliare il programma tradizionale con delle aperture in chiave sperimentale. Un tentativo destinato a fallire in partenza.

In effetti non è chiaro a quale modello di corso sperimentale l'autore faccia riferimento: il modello analitico alla De Natale o quello pratico-operativo stile basso continuo. Il tutto sembra, insomma, la solita vecchia minestra armonica con una, questa sì davvero pregevole, consistente riverniciatura terminologica.

Emblematica di questa base saldamente tradizionale la laconica spiegazione del perché si evitano quinte e ottave parallele o consecu-

tive: «Il moto retto, quando presente, tende a controllare le quinte e ottave dirette (ossia raggiunte per moto retto) e di norma elude le quinte e ottave parallele o consecutive, ritenute armonicamente povere (e infatti le quinte e ottave giuste sono i rapporti più semplici nella gerarchia dei suoni armonici)».



A dire il vero, Piacentini, dopo aver fatto tutta la più minuziosa casistica delle quinte e ottave nascoste (quelle che, proprio perché nascoste, turbano più insidiosamente i sonni degli studenti) sottolinea che «va ribadito nel modo più chiaro possibile che quanto più detto sulle quinte e ottave nascoste, in questo come in altri libri, è un puro tentativo di codificazione che non può avere pretese di assolutezza, salvo che in funzione di un immediato apprendimento. La disciplina esula infatti da restrizioni

eccessive e, d'altro canto, si acquisisce solo con l'esperienza. Inoltre ogni trattato enuncia restrizioni diverse, ed è certo che, in materia di quinte e ottave, non esistono regole rigide neppure per un medesimo autore».

Ma allora non sarebbe il caso di partire dagli autori per ricavare le norme con qualche semplice statistica piuttosto che enunciare all'inizio del libro una serie di regole astratte che, come l'autore stesso ammette in questo caso, sono da prendere con le pinze?

Fra i meriti del libro vi è senz'altro il gusto per la precisione terminologica. Si veda ad esempio la distinzione fra «modulazioni sintattiche» e «modulazioni paratattiche» (pag. 97).

Gusto per la precisione che porta qualche volta ad alitare fastidiosamente sul collo dello studente: «Trascrivi questa linea ordinatamente, sempre a biro o a penna o a pennarello scuro, curando che i 'pallini' siano tutti eguali, ben centrati nella loro rispettiva posizione e distanti circa un centimetro l'uno dall'altro; chiudi quindi il sistema con una doppia stanghetta usando il righello».

Molto felice è invece la reinvenzione della pratica compositiva a partire da un modello armonico di autore. Con il termine «sinopia» Piacentini definisce tale pratica che è sicuramente una delle migliori palestre per l'acquisizione di concetti e procedure armoniche.

A un consistente capitolo di canti e bassi dati segue un altrettanto interessante capitolo di «sinopie» armoniche tratte da composizioni di vari autori.

Splendidi gli indici: indice dei grassetti, indice degli esempi musicali, indice generale, indice della bibliografia e indice degli indici.

Riccardo Piacentini, *Armonia Tonale per i corsi tradizionali e sperimentali nei Conservatori*, Edizioni Curci, Milano, 1999.

# Questioni di metodo

DONATELLA BARTOLINI

«**D**io creò il tempo affinché le cose non dovessero accadere tutte insieme», afferma un vecchio rabbino.

J. Hillman, che riporta questa frase in un suo recente libro, ci offre un'immagine del tempo come mezzo per diluire gli eventi. «Il tempo rallenta la vita», scrive. Tempo come successione, come ordine e perfino origine del principio di causa-effetto (supremo regolatore degli accadimenti del mondo).

Nella didattica musicale il tempo-ordine perde gran parte della propria inafferrabile molteplicità. La necessità di approntare un percorso il più possibile graduale, in cui ogni difficoltà venga prevista e pianificata con cura, tende a far prevalere una visione solida, univoca e coesa. La durata diviene spesso un problema meccanico, un sistema a incastri successivi che si esaurisce in soluzioni puramente automatiche. Inteso come successione di durate, il tempo è sistematicamente suddiviso in frammenti che sottendono tra loro proporzioni elementari (il doppio, la metà...).

Questa visione lineare e omogenea del tempo, in cui lo scorrimento avviene in modo assolutamente prevedibile e dove la percezione personale coincide con quella di un tempo cronologico esterno assolutamente oggettivo, viene messa in crisi da nuovi repertori che propongono qualità temporali diverse e relazioni che mal si inseriscono all'interno di un quadro teorico ristretto.

Cercando di delineare una visione più ampia e variegata rispetto alla limitatezza di un approccio meccanicistico, H. Bojé (H. Bojé, *Il pianoforte*, Ricordi, 1994) articola un percorso capace di fornire elementi di stimolo e riflessione. In questo mutamento di ottica, la scelta di un repertorio che giunga fino alla contemporaneità ha certamente un peso non indifferente. Infatti, proprio per facilitare il contatto con un repertorio pianistico moderno, Bojé modifica il proprio approccio al problema della durata e della successione.

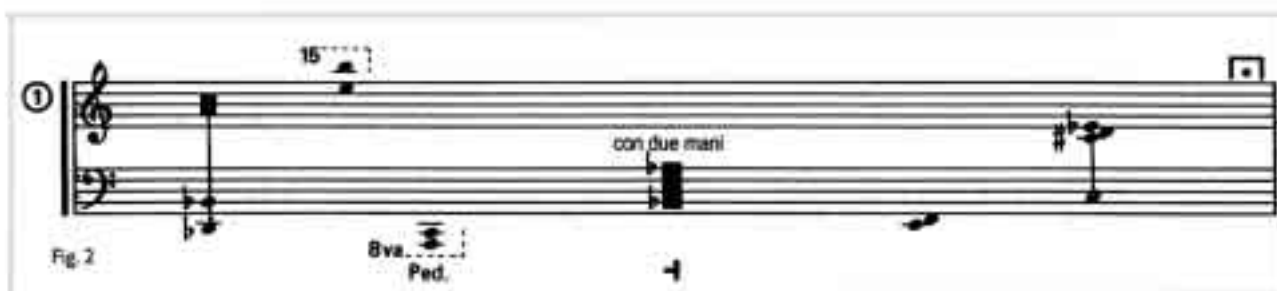


Prendiamo in esame il modo in cui l'autore affronta questo problema. La prima proposta – semplicissima – è quella di osservare la durata dei suoni. In apparenza l'operazione sembra essere delle più facili, quasi banale per la sua immediatezza. Si suona in registri diversi con stessa intensità, e si resta in ascolto fino all'esaurimento della vibrazione. (Fig. 1)

Il pianoforte, è ben noto, produce suoni il cui decorso temporale è controllabile solo in parte dall'esecutore. Ogni suono ha una propria durata individuale.

In realtà, però, l'osservazione si rivela ben presto assai più proficua di quanto non ci si sarebbe aspettati. Infatti, pian piano si scoprono importanti relazioni con gli altri parametri: con l'altezza (i suoni gravi hanno una durata enormemente superiore rispetto a quelli acuti), con l'intensità (i suoni più forti si prolungano per un tempo superiore rispetto ai più deboli), ma anche con il gesto esecutivo, con l'uso dei pedali, con lo strumento usato, e forse anche con la temperatura e con l'umidità della stanza...

Si scopre anche quanto sia difficile piegare lo strumento ai propri voleri e quanto ciò sia possibile solo entro certi limiti. Infatti, se è decisamente arduo ottenere un suono breve nel registro grave (ovviamente non solle-



vando il tasto, ma facendo in modo che si esaurisca in un tempo molto limitato), è addirittura impossibile produrre un suono veramente lungo nel registro acuto.

Il gioco si complica ulteriormente cercando di ottenere suoni di altezza e intensità diversa ma con durate uguali, oppure suoni prodotti in momenti successivi, che però si esauriscano contemporaneamente. L'autore offre una vasta gamma di spunti per sperimentare proporzioni, accostamenti, comparazioni.

Un ulteriore contributo all'esplorazione della durata ci viene offerto con *I suoni svaniscono I*. (Fig. 2)

Il pezzo è costruito esclusivamente da agglomerati sonori che si prolungano fino alla completa estinzione. Questo graduale affievolirsi e perdersi del suono richiama l'immagine di qualcosa che si allontana progressivamente fino a sparire. La durata assoluta porta con sé l'idea di spazio. E questo spazio verso il quale fuggono i suoni, ci appare immenso.

Con *I suoni svaniscono I*, Bojé ci fa riscoprire il piacere di cercare al limite, dove tra esserci e non esserci la distanza è breve e l'immaginazione gioca un ruolo di primo piano.

In *Partenza* (Fig. 3) l'intera composizione è strutturata intorno alla decadenza di un unico suono che stabilisce inizio e fine del pezzo. In questo caso la forma della composizione è determinata dalla forma stessa del suono, dalla sua evoluzione nel tempo.

Un percorso articolato guida dunque l'allievo alla scoperta delle intricate relazioni che ruotano intorno alla durata. Percorso che si snoda al di fuori di ogni griglia di suddivisione, attraverso l'esplorazione del suono, dal

esecutore (attraverso gesti o impulsi ritmici), oppure ricorrere a un meccanismo esterno (metronomo, orologio o cronometro). Ognuna di queste ipotesi prospetta una qualità temporale diversa: *il proprio tempo interno*, naturale, fisiologico, basato sulla tensione-distensione del respiro; *il tempo dell'altro*, che pur essendo anch'esso naturale, è comunque un tempo esterno, e richiede uno sforzo di assimilazione per essere condiviso; e *il tempo meccanico*, di natura radicalmente diversa, griglia svincolata dal senso ritmico della vita.

Sempre in *Il tempo* viene suddiviso all'esecutore viene offerta anche un'ulteriore opportunità: segmentare il tempo in maniera irregolare.

Sperimentare una pulsazione irregolare non significa affatto affidarsi a una casualità priva di senso. Tutt'altro. La striatura irregolare del tempo, così come quella regolare, si costituisce ugualmente come un fenomeno ritmico. Per quanto plasmate agogicamente, le pulsazioni rimangono unite tra loro da un legame di necessità, da una tensione che ci spinge dall'una verso l'altra, alimentando una ciclica vitalità. Molto spesso, invece, in una didattica che chiede all'allievo di "contare a voce alta" si confonde la comprensione del senso ritmico con un tempo meccanico, estraneo a ogni respirazione fisiologica.

L'essenza stessa del ritmo è proprio nel creare nuove tensioni attraverso la risoluzione delle tensioni precedenti. «Tutto ciò che prepara un futuro crea un ritmo» scrive Susan Langer.

Il tempo "meccanico", pur rappresentando un'esperienza didatticamente importante, dunque, non deve essere confuso con la precisione ritmica, da cui lo sepa-



momento della emissione fino al suo naturale esaurimento.

La durata così intesa – indagata ed osservata anche attraverso il confronto tra suoni diversi – rappresenta infatti un'unità indivisibile, un intero privo di partizioni.

Anche nell'affrontare la suddivisione del tempo, la pulsazione, e quindi l'articolazione ritmica del tessuto musicale, H. Bojé non procede inseguendo un ideale convergente.

In *Il tempo* viene suddiviso ad esempio, ci vengono proposte alcune alternative: suddividere il tempo in base a una propria percezione della regolarità, affidarsi a un altro

ra una natura completamente estranea.

La proposta del Bojé non tende dunque a scardinare la funzione della pulsazione, o l'importanza di apprendere corrette suddivisioni di questa (anche per questo sono previste attività specifiche), ma ad affiancare alternative, a proporre una visione non sterilmente riduttiva, ma aperta alla complessità.

H. Bojé, *Il pianoforte*, Ricordi, Milano, 1994, pp. 96.



## Verso le scritture musicali: prospettive e percorsi

ROBERTO NEULICHEDI

Il testo editato poco più di un anno fa da EDT in collaborazione con la Siem, e curato da Franca Ferrari, si presenta privo di una premessa che sinteticamente crei quel quadro di riferimento per il lettore circa l'intreccio/interrelazione tra i contributi dei vari autori (F. Mazzoli, G. Giuriati, A. M. Freschi, A. R. Addessi, D. Bartolini e la stessa curatrice). Nell'ultima di copertina, però, si chiarisce il punto di convergenza degli autori chiamati a rispondere ad alcune domande cruciali: «Come s'impara a leggere e scrivere la musica? È come le parole? Che valore attribuiscono i bambini di oggi, circondati da stimoli sonori di ogni tipo, ai segni grafici che si vedono intorno? Come associano gli stimoli sonori ai segni?». Domande che, come consapevolmente si fa osservare, implicano invasioni di campo (disciplinare) andando a toccare questioni nodali d'ordine pedagogico, psicologico, antropologico (etnomusicologico, dunque) e linguistico-semiologico.

Il testo, nel suo sottotitolo *Per una didattica delle notazioni*, chiarisce le sue finalità che, senza tralasciare gli aspetti e gli ambiti teorici appena accennati, puntano comunque alla spendibilità delle riflessioni teoriche con fini pratico-operativi. Gli stessi titoli dei vari contributi, e per alcuni versi la stessa articolazione dei contenuti che ne deriva, è specchio di questa duplice preoccupazione.

Se guardiamo quanto pubblicato in modo sistematico sull'argomento nel nostro paese, appare evidente che il testo va a occupare (sul piano degli strumenti d'indagine applicata) uno spazio lasciato incredibilmente vuoto. Vuoto che lo stesso Giuriati, citando Ellingson, sottolineerà e che appare a noi ancor più inspiegabile

se consideriamo con attenzione le forti implicazioni della *notazione* nell'esperienza musicale umana in virtù, anche, della caratteristica di unicità della *scrittura dei suoni* nel panorama dei linguaggi cosiddetti non verbali.

A introdurci nel complesso "impero dei segni" è il testo di Franca Mazzoli che, analizzando il rapporto tra i bambini e le scritture, prepara il giusto terreno per il confronto che ne segue. È il problema della *conoscenza* e dei suoi stadi/percorso, o fasi (globale, quindi analitico-sintetica), il primo punto dal quale l'autrice fa emergere le sue analisi nei confronti di un fenomeno che, al di là dei contesti sonoro-musicali in cui si dà, investe in pieno l'esperienza del bambino.

In questo contesto generale d'apprendimento viene giustamente ricordato il ruolo dell'*ambiente*: i

suoi stimoli, le sue qualità (anche cromatiche) e le loro interconnessioni sensoriali.

Richiamandosi a Gardner, Mazzoli ci ricorda anche l'importanza degli stili cognitivi (*formae mentis*) che caratterizzano l'esperienza d'apprendimento in ciascun individuo, nonché l'ineludibile esigenza del rispetto delle "singolarità cognitive" che ne derivano.

Dopo una descrizione e analisi dei metodi di apprendimento e della loro efficacia, l'autrice affronta il tema centrale dell'*insegnare a leggere e scrivere suoni* ricordandoci come, per il bambino di tre anni, l'esperienza anche spontanea di "produzione segnica" si muova a livello multiplanare con fondamentali legami tra gesto/suono/segno. Nell'avvio di questi processi, il perché dello scrivere la musica sembra assumere un ruolo strategico circa l'avvio della seconda fase (analitico-sintetica).

Secondo Mazzoli ciò si renderebbe possibile anche grazie all'assunzione di una *posizione progettuale* cosciente da parte del bambino. È in quest'ottica che, sul piano storico-culturale, è reso possibile l'incontro attivo anche con fenomeni limite

## Musica Domani in libreria? La trovate qui!

Torino, *Beethoven Haus*  
 Milano, *Mitarotonda*  
 Cremona, *Libreria Turris*  
 Padova, *Musica e Musica*  
 Trento, *La Rivisteria*  
 Bologna, *Ut Orpheus*  
 Firenze, *Ceccherini*  
 Roma, *Hortus Musicus*  
 Roma, *Musicarte*  
 Napoli, *Simeoli*  
 Palermo, *Matilde Sacco*

In tutte le *Librerie Feltrinelli*: Ancona, Bari, Bologna, Brescia, Ferrara, Firenze, Genova, Milano, Modena, Napoli, Padova, Pescara, Pisa, Parma, Ravenna, Roma, Salerno, Siena e Torino; e nelle *Librerie Fernet* di Piacenza, Alessandria e Vigevano.



(sul piano prettamente sonoro) quali quelli della "scrittura di progetto" formulata da K. Stockhausen. *Scrittura*, dunque, come direzione che l'esperienza sonoro-musicale può assumere, ma anche quale possibile traccia di quella già assunta.

In quest'ottica quali allora i percorsi possibili per insegnare a scrivere la musica?

Franca Ferrari, riprendendo organicamente il testo di Mazzoli (e rifacendosi sia a principi già delineati in alcuni metodi cosiddetti storici per l'educazione musicale sia, per contro, a quelli d'impostazione analitica tipica del "tradizionale insegnamento della teoria musicale"), analizza per punti i pro e i contro (vizi di fondo) delle diverse impostazioni metodologiche richiamate.

È a partire dal *metodo globale* che prendono il via una serie di esempi concreti tesi a far emergere l'importanza del rapporto tra struttura e scrittura (del ritmo, prima, e della melodia, poi).

Tornado invece al metodo analitico-sintetico, Ferrari conclude il suo intervento valorizzando gli aspetti necessari, sul piano della costruzione di una grammatica, alla comprensione di determinati elementi strutturali (e strutturanti) quali quelli legati al concetto di pulsazione, di metro, di scala ecc.

Questo concetto di grammatica si amplia notevolmente con il capitolo successivo che assume una *prospettiva interculturale*. Giovanni Giurriati, infatti, con preziosi esempi che spaziano dall'India alla Sardegna, dalla Cina all'Indonesia, ci proietta in varie regioni (o mondi/modi) segniche connesse all'esperienza musicale umana. In queste esemplificazioni l'autore mette anche bene a fuoco la problematica della trasmissione del sapere all'interno delle strategie utilizzate (a cavallo tra oralità e scrittura) dalle diverse culture e, comunque, mediate da segni che possono essere di natura visiva, sonora, nonché tattile (vedi l'esempio a pag. 65 del maestro africano che "imprime" le formule del tamburo suonandole con le mani sulle

## DA NON PERDERE

LUCA MARCONI

Come è noto, sono stati recentemente avviati i primi corsi di laurea in *Scienze della formazione primaria*. In tale occasione, la rivista *Università e scuola* ha deciso di dedicare uno dei suoi "nuclei tematici" al tema "Arte e musica nella formazione degli insegnanti primari", affidandone la cura a Gastone Tassinari. Dopo una breve introduzione del curatore, vengono presentati due articoli dedicati specificamente alla riflessione sulla formazione di chi insegnerà musica nelle scuole primarie, scritti da Johannella Tafuri e Giovanni Piazza.

Tafuri si domanda come i futuri insegnanti possano dotarsi delle competenze necessarie per mettere in atto ciò che gli attuali programmi di *Educazione al suono e alla musica* richiedono loro. Per quanto concerne la situazione attuale, considerando le offerte formative della nostra scuola statale, viene rilevato che gli studenti che oggi si iscrivono a un corso di laurea in *Scienze della formazione primaria* hanno acquisito un certo "sapere" e "saper fare" musicale alle elementari e alle medie inferiori, ma poi, se non hanno studiato in Conservatorio, sono passati attraverso una scuola secondaria nella quale la musica è del tutto assente o quasi. Il problema dei nuovi corsi di laurea è allora quello di stabilire come garantire che i nuovi laureati siano dotati non solo di competenze nell'ambito della pedagogia e della didattica musicale (di un "saper fare"), ma anche di un "sapere musicale" e "saper fare musica" che consenta loro di applicare i programmi in modo adeguato. Per il futuro, Tafuri auspica che le capacità musicali acquisite nella scuola dell'obbligo crescano ulteriormente nella secondaria superiore (soprattutto con l'istituzione di un ciclo professionalizzante in almeno uno degli indirizzi della nuova secondaria).

Piazza sostiene che l'educazione musicale primaria debba essere affidata a un insegnante "altamente specializzato", senza che all'insegnante "onnicomprensivo" venga sottratta «quella parte di formazione musicale, motoria e visiva che ne amplia la disponibilità verso le educazioni espressive» (pag. 15): l'insegnante specializzato nelle attività di educazione musicale primaria sarebbe allora "un insegnante interno in possesso di adeguate competenze" impiegato a tempo pieno in tali attività. Secondo Piazza, la formazione generale, musicale e motoria di questa "nuova figura di sistema" dovrebbe iniziare, dopo la scuola dell'obbligo, in un indirizzo secondario superiore, o in un "altrove" non meglio specificato. I corsi di laurea in *Scienze della formazione primaria* vengono da lui considerati adeguati per la formazione dell'insegnante "onnicomprensivo", ma del tutto inadeguati per fornire tutte le competenze di cui dovrebbe essere dotato l'insegnante "specializzato"; viene allora auspicato che le Scuole di Didattica musicale dei Conservatori e le Università elaborino «un iter per la formazione di un insegnante specializzato in educazione musicale e motoria» (p. 17).

Oltre a questi due articoli, il "nucleo tematico" è completato da altri due saggi: il primo, a opera di Gianfranco Staccioli, affronta le caratteristiche metodologiche delle attività didattiche da lui elaborate nel Laboratorio di Attività espressive della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze; il secondo, scritto da Aldo Nardi, presenta un'esperienza di tirocinio realizzato da alcuni studenti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento.

*Università e Scuola. Problemi trasversali e ricerca didattica*, anno IV, n. 2/R, 1999, Nucleo tematico "Arte e musica nella formazione degli insegnanti primari. Un primo approccio al problema" (a cura di G. Tassinari); G. Piazza, "Educazione musicale primaria: tra realtà accademica e realtà scolastica"; J. Tafuri, "Formazione musicale degli insegnanti"; G. Staccioli, "Insegnare al congiuntivo"; A. Nardi, "Il laboratorio in un Museo d'arte moderna".

spalle dell'allievo).

L'importanza dello spunto offerto da Giuriati sulla *musica degli altri*, non sfugge ad Anna Maria Freschi che, nel saggio che segue, delinea concreti percorsi operativi la cui metodologia non può prescindere dal confronto profondo sul piano culturale, fondamentale in quanto fa emergere il valore che i diversi parametri della musica possono via via assumere nei diversi contesti. Questi parametri, non solo non possono essere più riconducibili a quelli storici della musica colta, ma rimettono in causa gli stessi ruoli dei soggetti che compongono il quadro dell'esperienza musicale nella sua globalità (vedi ad esempio a pag. 75, la riconoscibilità del ruolo dell'autore o il ruolo astante-attante di soggetti, quali i danzatori, che possono "dare forma" alla musica).

Di qui la scelta coerente dell'autrice verso strategie che, affiancate (prima o dopo) al momento più o meno analitico dell'ascolto, si basano sull'imitazione di modelli, sull'improvvisazione e sulla composizione vera e propria, per approdare (infine) alla questione del leggere/scrivere musica a partire dai possibili rapporti suono/segno.

L'impostazione metodologica di Freschi è dunque qui tesa a una seria (in quanto motivata) rilettura del fenomeno musicale, con i ragazzi, nelle sue varie espressioni e rappresentazioni. Rilettura che valorizza il senso profondo del termine, a volte abusato, di *intercultura*.

Ad affrontare il tema delle scritture musicali secondo *prospettive psicologiche* è invece Anna Rita Addessi che, toccando la questione delle *scritture spontanee musicali*, apre anche la strada al contributo finale di Donatella Bartolini.

Addessi affronta in primo luogo la questione della definizione di tre dimensioni della ricerca in ambito psicologico: quella del *suono*, della *scrittura* e quella della *percezione* (ovvero del *soggetto che percepisce*). Nella sua definizione di scrittura, perimetra le possibili espressioni rappresentative limitandole al solo

piano visivo escludendo, dunque, le forme di notazione orale e gestuale già fatte emergere dagli altri autori. Tale limitazione viene però coerentemente assunta mediante lo sviluppo di un'analisi mirata attraverso il raffronto con alcune importanti teorie (Piaget, per ciò che attiene la *funzione semiotica* e ciò che si traduce in simboli o segni), con studi specifici di ricerca (Davidson e Scripp) e con altri importanti riferimenti ad autori quali Arnheim, Delalande, Goodnow e altri. Analisi queste che portano anche alla focalizzazione della "emergenza" (affioramento), nei bambini, di una motivata risposta (sempre sul piano grafico) allo stimolo sonoro ed al suo grado di significatività nelle diverse fasi dello sviluppo.

A partire dal concetto di movimento, implicito ad ogni meccanismo di comprensione (quale "meccanismo dinamico"), Donatella Barto-

lini propone, come accennato, un percorso d'indagine attorno alle *notazioni spontanee tra teorie acustiche, composizione e didattica*.

Dopo aver giustamente ricordato i mutamenti avvenuti con la dissoluzione di alcuni confini storici quali quello tra *suono* e *rumore* (discriminazione dalle forti implicazioni sul piano culturale e percettivo e dunque estetico), e dopo aver posto in relazione questi mutamenti con le recenti indagini in campo scientifico (in particolare quello dell'acustica e della psico-acustica), l'autrice affronta la questione della necessità di una "metodologia pluralista" quale frutto di una visione complessa del fenomeno sonoro, nonché dei processi di conoscenza in senso lato. Di qui l'esigenza di adottare diverse teorie come riferimento per la comprensione delle risposte originali (profonde) dei bambini.

La scrittura in quanto formalizza-

## RASSEGNA PEDAGOGICA

ROBERTO ALBAREA

Nel maggio del 1997 il Ministro della Pubblica Istruzione ha emanato la direttiva n. 307 con la quale è stato istituito il Servizio Nazionale per la Qualità dell'istruzione. Come per altri sistemi scolastici dei Paesi industrializzati che già dispongono di un servizio nazionale (o centrale) di valutazione c'è in questo provvedimento l'intenzione di favorire il buon funzionamento delle scuole, fornendo agli insegnanti e agli operatori scolastici informazioni, strumenti e conoscenze utili a poter indirizzare nel modo più efficace le loro scelte.

Quali sono gli utenti del Servizio? Essi sono di due tipi: gli utenti istituzionali (enti locali, scuole, amministrazioni, insegnanti) e quelli sociali (allievi, genitori, opinione pubblica, associazioni professionali, organizzazioni sindacali, forze politiche e istituzioni scientifiche). È significativo inoltre che vi sia posta la denominazione Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, preferendola a "servizio di valutazione" in quanto quello che ci si prefigge è il conseguimento di risultati positivi per la formazione; risultati che corrispondono alle attese del pubblico ed alle aspirazioni degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Si sa che il processo formativo è il risultato dell'incidenza di un serie di variabili, alcune riconducibili al *macrosistema* della società, altre riferibili al *microsistema* dell'am-





biente prossimo alla scuola e che possiamo definire come condizioni di contesto; ad esse si aggiungono le variabili attinenti le caratteristiche degli allievi, ed ambedue sono considerate le *variabili indipendenti di ingresso*.

Un'altra serie di variabili indipendenti dal processo formativo ma che incidono fortemente su di esso sono quelle relative alla *qualità dell'istruzione*. Alla fine di un determinato percorso educativo le variabili dipendenti sono costituite dai mutamenti intervenuti negli allievi in termini di incremento di competenze, di migliore disposizione affettiva, di positivi atteggiamenti sociali. Un secondo gruppo di variabili dipendenti interessano la scuola: esso è dato dall'incremento della capacità di praticare la formazione che si collega alla esperienza acquisita, alla qualificazione delle risorse, alla produzione di elementi dello strumentario didattico, e così via.

Con tali premesse è sorto l'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole (Adas) che ha come scopo dichiarato quello di promuovere la cultura valutativa di insegnanti e dirigenti scolastici, di fornire una strumentazione corretta sul piano metodologico, di consentire scelte autonome da parte delle scuole (l'archivio è proprio una fonte cui attingere con una relativa indipendenza di giudizio) e di porre le condizioni per l'autovalutazione (e quindi di innescare un processo di incremento di consapevolezza all'interno della scuola). Gli aspetti caratterizzanti l'Adas sono: 1) esso è un archivio, cioè un insieme ordinato di oggetti, 2) è un archivio docimologico, progettato cioè per contenere materiale valutativo; 3) l'adas è stato realizzato in funzione di chi svolge una attività valutativa e autovalutativa; 4) l'attività di autovalutazione cui è finalizzato l'Archivio viene effettuata dalle scuole e dagli insegnanti.

In linea di principio tutti possono proporre materiali per inserirli nell'Adas: in pratica, e in previsione del gran numero di proposte che potranno pervenire da parte di scuole, associazioni, istituzioni di ricerca, è stata effettuata una scelta preliminare, che consiste nell'accettare solo materiali organizzati nella forma di quesiti a scelta multipla, con una sola soluzione corretta fra quattro alternative di risposta. Da qui, si innesca poi un articolato processo di revisione e di validazione delle proposte. In sintesi:

- le proposte di materiale valutativo sono avanzate utilizzando il programma appositamente predisposto (che può essere acquisito dal sito Internet del Cede: [www.cede.it](http://www.cede.it));
- il materiale proposto (quesiti) viene ripartito in un casellario a seconda dell'argomento, del livello, della utilizzazione prevista, fino a raggiungere la consistenza di una prova;
- i quesiti raggruppati in prove vengono sottoposti a revisione;
- i quesiti che non hanno superato la revisione vengono scartati. Quelli che l'hanno superata confluiscono in un secondo casellario, fino a raggiungere la consistenza di una prova;
- i quesiti raggruppati in prove sono sottoposti a verifica sul campo. Quest'ultima operazione è affidata alla rete delle scuole-laboratorio;
- i dati della verifica sul campo sono sottoposti alle elaborazioni necessarie per la validazione dei quesiti;
- i quesiti che hanno superato la procedura di revisione e quella di verifica sul campo sono immessi nell'Adas.

Tutto ciò che è stato sinteticamente riassunto qui si trova ampiamente sviluppato nel testo, insieme ad alcune esemplificazioni, a delucidazioni sul Centro di classificazione e smistamento dati, sull'attività del Centro di validazione e su alcuni programmi per la proposta di materiale valutativo.

Benedetto Vertecchi (a cura di), *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Franco Angeli, Milano 1999, pp. 126, L.10.000 (con annesso dischetto del Centro Europeo dell'educazione, per ambienti Windows e Macintosh).

zione, secondo Bartolini, *influenza la codificazione della realtà*. Perciò l'autrice ci avverte del pericolo che può venire dalla precocizzazione della centralità data alla scrittura dell'esperienza sonora infantile potendo essa produrre un *impoverimento della sensibilità uditiva*. Di qui la scelta di procedere considerando la scrittura non un semplice dato "di" conoscenza, ma uno strumento "per" la conoscenza. In tal senso il momento di costruzione (invenzione) di sistemi di segni si rivela una modalità fondamentale per l'approccio al rapporto suono/segno. Modalità che deve saper porre in causa gli stessi assi (cartesiani) portanti della strutturazione/rappresentazione spazio-temporale.

Se il testo nel suo insieme non può ovviamente colmare da solo il vuoto cui si faceva riferimento all'inizio (ma, credo, nemmeno ambisca a ciò), va riconosciuta la sua importanza come contributo che apre finalmente uno squarcio su una delle tematiche più complesse dell'esperienza musicale umana: quella dei *processi rappresentativi* a essa sottesi e, purtroppo, talvolta maldestramente sovrapposti.

In quanto squarcio le cui argomentazioni non possono che essere considerate preziose per il loro stesso sviluppo futuro, ritengo che *Scrivere la musica* non dovrebbe mancare nelle bibliografie di riferimento per quanti (tanto nei conservatori, che nelle università) stanno affrontando un percorso formativo nell'ambito delle Scienze dell'Educazione/Formazione Musicale.

Franca Ferrati (a cura di), *Scrivere la musica, Per una didattica delle notazioni*, Quaderno Siem n. 14 Serie Didattica, EDT Torino, 1999, pubblicato anche nella collana "Educazione musicale", EDT, Torino, 1999, pp. 137, £ 19.000.

## NOTIZIE

**Strumenti per la musicoterapia**

L'Associazione Professionale Italiana Musicoterapeuti, organizza il 23 e 24 Settembre 2000 presso l'Hotel "La Fenice" di Rimini un seminario su *Gli strumenti insoliti della musicoterapia* con il Patrocinio dell'Istituto Musicale "G. Lettimi" di Rimini, del Comune di Rimini - Assessorato alla Pubblica Istruzione e del Centro formazione nelle arteterapie di Lecco.

L'appuntamento, giunto alla settima edizione, si rivolge prevalentemente a persone già avviate alla musicoterapia e nel corso degli anni si è strutturato come momento formativo di secondo livello.

Questa la domanda posta dal seminario: è possibile affiancare allo strumentario standard della musicoterapia anche dotazioni inusuali come le apparecchiature elettroniche, gli strumenti accademici o quelli autocostruiti? Quali sono i vantaggi e gli svantaggi di tali scelte e in quali contesti si sono rivelate più proficue? Fino a quali orizzonti si è spinta la riflessione sugli aspetti musicologici, quelli simbolici e quelli applicativi in musicoterapia di questi strumenti?

Per informazioni e iscrizioni:

Marzia Mancini - Tel. e Fax 0541 730117

apim@money.it

www.psmusic.com/apim

**Improvvisazione vocale**

Il Centro di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, promuove un seminario condotto da Antonella Talamonti dal titolo *L'improvvisazione collettiva. Un'esperienza attraverso la voce*. L'iniziativa si articolerà in due momenti di quattro giorni ciascuna: la prima è prevista dal 4 al 7 dicembre, la successiva dal 19 al 22 marzo 2000. Il seminario affronterà i seguenti argomenti:

- sviluppo della capacità di concentrazione, la percezione del proprio corpo e del proprio assetto energetico, del gruppo e dello spazio circostante;

- sviluppo della discriminazione auditiva e della memoria musicale;

- riconoscimento e riutilizzo delle proprie esperienze sonore (canzoni, musiche di ogni cultura, linguaggio verbale, suoni e ritmi della vita quotidiana, testi poetici ecc.);

- improvvisazione e composizione vocale;

- creazione di grafie musicali intuitive per rappresentare le strutture di improvvisazione.

Per informazioni e iscrizioni:

CIMES-Dipartimento di Musica e Spettacolo, Università degli Studi di Bologna

Via Barberia 4, 40123 Bologna

Tel. 051 2092090 Fax 051 2092001

cimes@muspe.unibo.it

www.muspe.unibo.it/attivita/cimes

## SCHEDE

La casa editrice Mela Music ha ideato una collana con lo scopo di avvicinare gradualmente i bambini all'ascolto della musica "colta" attraverso una serie di racconti musicali, secondo il riuscito esperimento prokofieviano. La serie si inaugura con *Il Re e gli Uccelli*, un testo di Raffaella Benetti musicato da Giannantonio Mutto: al fascicolo, che contiene la storia, delicatamente illustrata da Teresa Casarotto, ed una parte operativa con suggerimenti didattici riguardanti le varie discipline coinvolgibili in un eventuale lavoro interdisciplinare, si affianca una cassetta con il testo recitato dall'autrice e la parte musicale eseguita dal compositore.

Un re ornitofilo e un tantino originale riempie il proprio castello di volatili di ogni genere ricevuti in dono dai regnanti di tutto il mondo, rendendo la vita impossibile alla propria moglie e ai suoi numerosi ospiti. Ma la regina, donna astuta e dilettante di arti magiche, saprà risolvere la questione con un onorevole compromesso che renderà tutti contenti, re e uccelli compresi.

La storia, oltre che a un ascolto attento e a numerosi lavori di approfondimento, naturalmente si presta molto bene alla rappresentazione: a tale scopo chi fosse interessato può richiedere all'editore la cassetta con la base musicale, priva di testo. (Chiara Zocca)

Raffaella Benetti, Giannantonio Mutto, *Il Re e gli Uccelli - Racconto in musica*, Verona, Mela Music, 1999, £ 24.900.

Questo piccolo manuale è rivolto alle educatrici della scuola materna. È diviso in due parti: la prima è dedicata alle idee pedagogiche che ispirano la formazione musicale dei bambini e alle metodologie per una prima alfabetizzazione. La seconda parte contiene schede didattiche operative con un repertorio di attività in cui predomina l'uso della voce. Per ogni scheda vengono fornite le parti musicali, il testo completo dei canti, gli obiettivi didattici, gli eventuali sviluppi, l'itinerario metodologico da seguire nella proposta dell'attività.

La pubblicazione fornisce del materiale musicale già pronto per l'uso, con tanto di audiocassetta contenente gli oltre venti brani, completi su un lato e le sole basi sull'altro.

Peccato che l'esecuzione delle canzoni sia spesso un po' approssimativa. Inoltre la tipologia delle proposte è un po' datata e gli obiettivi di alcune attività risultano a volte inadeguati - per livello di difficoltà - a bambini di tre-cinque anni, in particolare quando si parla di altezza, tonalità, modalità. (Beatrice Pallone).

Pietro Diambri, *Il paese dei sette suoni. Idee e progetti per le attività sonore-musicali nella scuola materna*, Editrice La Scuola, Brescia, 1999, pp. 123, £ 26.000, libro più cassetta.

# Spazio Laboratori

## LA PROGETTAZIONE MUOVE I PRIMI PASSI

CARLA TESSARI

**T**ra gli aspetti più singolari e positivi che hanno caratterizzato l'iter iniziale dei laboratori musicali sono da segnalare le numerose occasioni di incontro per i coordinatori promosse direttamente dal ministero.

Un primo momento di confronto si è avuto in occasione del concerto organizzato a Roma, nel cortile del ministero della pubblica istruzione, per la prima *Giornata nazionale della musica a scuola* nel maggio del 1999. Nell'orchestra di ragazzi, che eseguì una suite di Giorgio Gaslini e una composizione di Paolo Damiani, entrambe per organico misto di strumenti e voci, furono invitate anche delle rappresentanze di alunni dei neonati laboratori accompagnate dai relativi coordinatori.

Nel dicembre dello stesso anno i coordinatori di laboratorio sono stati chiamati a partecipare a un seminario nazionale sul tema: "La musica nella scuola: i progetti laboratoriali" svoltosi a Castiglione della Pescaia. Il seminario, ufficializzato anche dalla presenza del ministro Berlinguer e condotto dal capo dell'ispettorato dell'istruzione artistica del ministero dottor Sergio Scala, aveva lo scopo di svolgere una prima verifica delle esperienze di laboratorio attivate.

Sono stati due giorni intensissimi di racconti, di dibattiti, di richieste nei quali la possibilità di scambiarsi di persona le esperienze e di poter accedere direttamente all'amministrazione centrale senza la mediazione dei provveditorati ha dato la sensazione a molti di penetrare in un mondo fatto, fino ad allora, solo di fantasmi. Di estremo interesse è stato inoltre poter capire come un progetto prenda vita e venga elaborato in sede ministeriale e poi verificarne la ricaduta a livello locale con le interpretazioni, le distorsioni che esso subisce, rendendo manifeste anche le disparità, a volte macroscopiche, tra diverse realtà in termini di organizzazione, di applicazione delle normative, di disponibilità finanziaria.

Altro punto fondamentale del seminario era definire la nuova e importante figura del coordinatore. È andata delineandosi una figura complessa che dovrebbe possedere competenze organizzative, giuridico-amministrative, relazionali, didattiche e musicali.

Molti sono rimasti i quesiti irrisolti; fra questi la posizione del coordinatore nell'assetto scolastico, le competenze e requisiti indispensabili per lo svolgimen-

to di tale funzione, i rapporti tra personale interno ed esterno alla scuola, dove manchino competenze specifiche (si pensi ad esempio alla maggior parte delle scuole superiori dove manca un insegnante specifico per le attività musicali).

Nel marzo di quest'anno, i coordinatori sono stati nuovamente chiamati per un seminario propedeutico su vocalità e coralità, tenutosi a Follonica. È stata questa una esperienza altrettanto intensa, ma sicuramente diversa dalla precedente in quanto essenzialmente operativa, essendo finalizzata alla preparazione del concerto per la seconda *Giornata nazionale della musica*, interamente dedicata alla musica corale.

Nei due giorni di lavoro i coordinatori presenti hanno letto e concertato i brani scelti per l'esecuzione. Si è trattato di una selezione di brani popolari proposta da Lucilla Galeazzi e di una partitura per gruppi corali e pianoforte elaborata e diretta da Fabrizio Cardosa, contenente frammenti di autori di estrazione ed epoca diverse da Josquin Desprez a Franco Battiato. Una registrazione su cd approntata a fine lavori dai partecipanti è servita come sussidio per la preparazione, nei singoli laboratori, dei ragazzi che hanno poi eseguito il concerto a Roma, nella sede del ministero, in maggio.

A quest'ultimo appuntamento sono arrivati, ognuno con un piccolo gruppo di ragazzi, solo una quarantina di laboratori. I tempi piuttosto ristretti per la preparazione, alcune difficoltà nelle partiture, l'inevitabile selezione dei ragazzi, la difficoltà di inserire questa attività nelle singole programmazioni hanno di fatto scoraggiato molti. L'esito della manifestazione è stato comunque positivo non solo per il buon livello dell'esecuzione, ma per la volontà dimostrata dall'amministrazione di affermare, rilanciare e valorizzare il progetto dei laboratori musicali, nella sua peculiarità più bella: la capacità di promuovere il fare musica con i ragazzi.

I frequenti incontri hanno creato tra i coordinatori una rete di conoscenze, di amicizie, di scambi, di progetti comuni. A tale proposito sono già nati dei siti Internet dedicati specificamente alla comunicazione tra coordinatori dei laboratori musicali come lo spazio telematico *Forum polifonia* inserito nelle pagine del Progetto musica dell'IRRSAE Toscana [www.irre.toscana.it/musica](http://www.irre.toscana.it/musica) o il sito [www.musicaescuola.it](http://www.musicaescuola.it), di cui è responsabile Alberto Spinelli di Bologna.



## Fuoricampo

IMBROGLI  
E BUGIE

RINCONETE CORTADIGLIO

**S**e la scuola di un paese, in qualche modo, ne riflette le pulsioni sociali e i valori di riferimento, non può certo stupire che nel mondo dell'insegnamento siano venuti alla luce di recente numerosi casi di corruzione. I fatti sono noti a tutti. A Roma e in alcune province vicine si è scoperto che vari candidati ai concorsi per la scuola elementare e materna hanno superato le prove grazie alla compiacenza di membri delle commissioni esaminatrici, opportunamente oliati con regalle di vario genere (in molti casi, questi signori e signore erano gli stessi docenti che avevano preparato, attraverso corsi a pagamento, gli aspiranti maestri). Esplosi questi casi ne sono seguiti, a valanga, numerosi altri. Le pagine dei giornali e la TV hanno potuto così alternare, ai resoconti delle vacanze estive dei vip e degli sbarchi dei clandestini, i servizi sui brogli dilaganti nel reclutamento scolastico: dirigenti indagati per truffe a Crotone, insegnanti di scuola materna implicati in probabili raggiri ad Ascoli Piceno, balenio di ombre e sospetti nel concorso per la scuola media, e via di seguito.

Se dieci casi vengono allo scoperto, naturalmente, si può immaginare che altri cinquanta rimangano sommersi e impuniti: a pensar male si fa peccato, come diceva il buon Andreotti, ma si coglie spesso nel segno. E tuttavia, non vi è ragione di meravigliarsi e di gridare allo scandalo. Il tarlo tenace dell'inganno, della frode e della mistificazione scava da sempre, infatti, nelle travature della nostra scuola, anche se sino ad ora non si era mai manifestato con tanto frastuono mediatico. Lo sanno bene i tanti professori Rossi (oggi docenti di lungo corso o in pensione), che ricorderanno quando, in vista della prova scritta d'abilitazione, si erano preparati decine di "papiretti", ossia

di rotolini di carta zeppi di appunti, frasi fatte e citazioni, di cui si erano imbottiti il taschino della giacca, i risvolti dei calzini e - per superare i controlli più severi - l'interno degli slip, ai quali nessuno avrebbe certo avuto il coraggio di spingersi. Papiretti che poi avevano aperto e consultato febbrilmente nella toelette o, nei momenti più favorevoli, allo stesso banco di lavoro. E dovrebbero ammetterlo anche le non poche professoressine Rimbanati, che non possono non rammentare che all'epoca in cui dovettero affrontare il concorso per la cattedra di educazione musicale erano angosciate all'idea di dover riempire di scrittura un paio di fogli protocollo, incubo che avevano brillantemente esorcizzato portandosi in tasca il tema bell'e fatto, opera di qualche navigato collega o compiacente precettore che era stato ricompensato con diecimila lire o una serata in pizzeria.

Piccoli imbrogli, certo, ma sintomatici di un costume rilassato e della carenza di un'etica del proprio ruolo socio-professionale. Una carenza che si manifesta già negli anni in cui gli italiani frequentano le aule come studenti, e per superare verifiche ed esami mettono in atto (non tutti, per fortuna) mille collaudati sotterfugi, ivi compreso quell'autentico istituto nazionale che è la copiatura. Gabellare per proprio il lavoro di un altro è considerato da molti studenti italiani un evento tanto normale, e privo di risvolti morali, che non si esita a farne pubblica dichiarazione davanti alle telecamere: come ci è avvenuto di sentire settimane addietro, nel corso di interviste televisive all'uscita dalle prove della maturità. Copiare dal compagno più bravo non è una truffa, ma una intelligente strategia di sopravvivenza scolastica, mentre far copiare non è favoreggiamento, ma un atto dovuto di solidarietà e di



meritevole altruismo. Comincia a germinare fra i banchi della scuola, dunque, quel seme insidioso che porta poi tanti ragazzi e ragazze, divenuti adulti, a vedere nella furberia la virtù più apprezzabile, a giustificare i grandi corruttori, ad ammirare i personaggi senza scrupoli che infestano il mondo della politica, dell'economia e dello spettacolo, a mitizzare il successo comunque costruito.

E che porta alcuni di essi, che il caso ha voluto diventassero aspiranti a un posto d'insegnante e membri di commissioni concorsuali, a ritenere del tutto ovvio che la cattedra non si conquista né si assegna in base a capacità e conoscenze (chi sarebbe in grado di darne un'equa valutazione?), ma si compra e si vende come una merce. Una merce, ahinoi, di scarso valore, visto che il prezzo della corruzione, al momento, non va oltre la collana di perle, la cassetta di vini pregiati, l'orologio, il capo d'abbigliamento firmato e, in qualche sporadico caso, alcuni milioni in contanti. Inezie, a fronte della girandola di miliardi della corruzione "seria", di cui il nostro paese continua ad essere terra d'elezione. Se la scuola riflette la società, anche sul terreno delle sue tendenze meno nobili, lo fa dunque alla fine in tono minore e dilettantistico. Che un po' ci consola, un po' ribadisce la ben nota carenza, in questi lidi, di una autentica professionalità.