TRIMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE – ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE
ANNO XLII – N. 163 – GIUGNO 2012 – € 5,00 – SPEDIZIONE IN ABBONAMENTO POSTALE – 45% – ART. 2 COMMA 20/B – L. 662 DEL 1996 – MILANO

Musica DOMANI

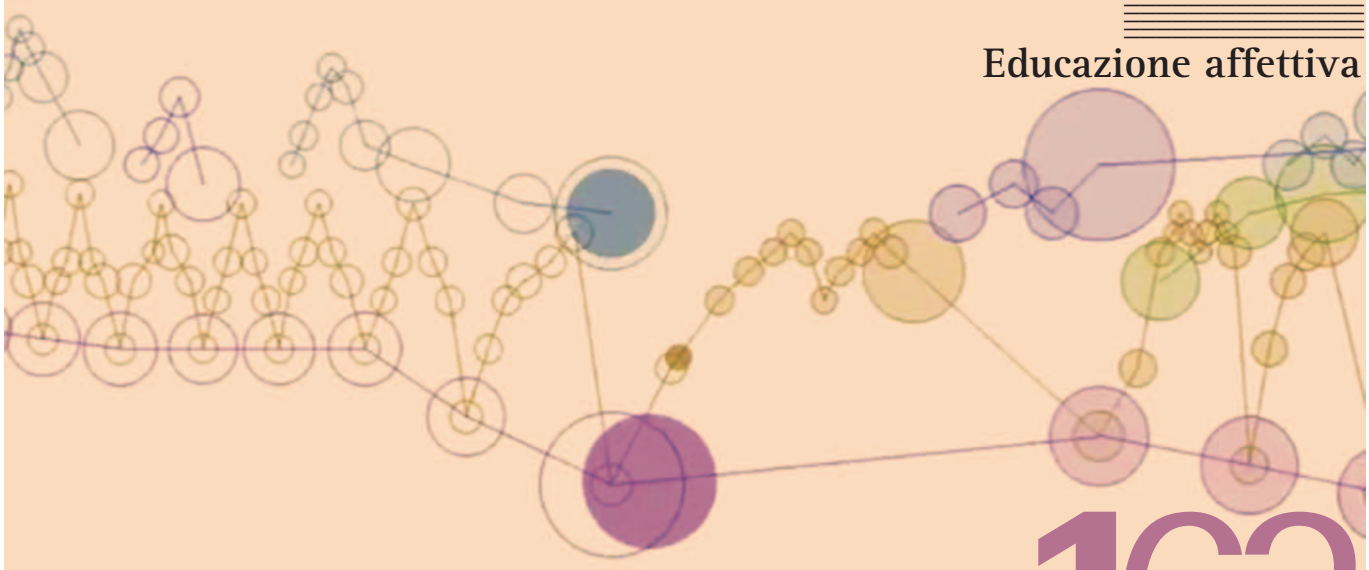
Memorie sonore e teatro musicale

Improvvisare con gli archi

Popular music brasiliana

Music Animation Machine

Educazione affettiva



EDT

NUMERO 163

PRENDI NOTA

Seminari e corsi di aggiornamento
per educatori e docenti

InArte
projects of cultural integration
ACCADEMIA

PROGETTO 2012 | 2013

MUSICA SOTTO SOPRA!
DANZA E MOVIMENTO CREATIVO:
STRUTTURARE E DESTRUTTURARE
con MARCELLA SANNA
6 | 7 Ottobre 2012

LA TEORIA MUSICALE: IN PRATICA... DIDATTICA!
ATTIVITA' MUSICALI PER LA RELAZIONE TRA ESPERIENZA E CONCETTO
con CIRO PADUANO
10 | 11 Novembre 2012

MUSICALI SI CRESCE!
PERCORSI MUSICALI PER LA PRIMA INFANZIA
con MARGHERITA VALTORTA e ROBERTO BARBIERI
26 | 27 Gennaio 2013

SONO, QUINDI SUONO.
VIVERE L'ESPERIENZA MUSICALE PER CONOSCERE E CONOSCERSI
con ANDREA FARI' e ILARIA MAZZOTTI
16 | 17 Febbraio 2013

Altri seminari in via di definizione

RIBALTA-MENTI

Il tema dei "contrari" è il filo conduttore dei corsi di formazione di InArte. Bruno Munari descrive il bisogno di esplorare considerando due aspetti solo apparentemente antitetici: regola e caso. L'impiego dei contrari, per l'indagine di ogni fenomeno, aiuta a conoscere meglio e in modo più approfondito ed è la via principale per realizzare esperienze didattiche con i bambini.

La regola e il caso *di Bruno Munari*

Come il giorno e la notte
la regola e il caso sono due contrari
come la luce e il buio
come il rosso e il verde
come il caldo e il freddo
come l'umido e il secco
come il maschile e il femminile.
La regola dà sicurezza,
la geometria ci aiuta a conoscere le strutture
o a costruire un mondo nel quale
ci possiamo muovere senza paure.
Il caso è l'imprevisto
a volte terribile
a volte piacevole [...]
La regola, da sola è monotona
il caso da solo rende inquieti [...]
La combinazione tra regola e caso è la vita, è l'arte
è la fantasia, è l'equilibrio.

I corsi di Accademia InArte sono riconosciuti dall'Orff-Schulwerk Italiano e rientrano nel percorso formativo dell'OSI. **QUOTA RIDOTTA PER I SOCI SIEM.**

MIUR

InArte è accreditato al **Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** con decreto del 3 agosto 2011.

Fare musica, fa bene. E si sente.

Associazione Culturale InArte
Via R. Pacciardi, 5 (ang. Via Gorizia, 210) 47122 Forlì (FC) Tel. e Fax 0543 29 455 - 349 520 62 38
www.inarteonline.com - info@inarteonline.com

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 XLII, numero 163, giugno 2012

Direzione responsabile
Mariateresa Lietti

Redazione
Alessandra Anceschi, Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi

Impaginazione e grafica Fabio Cani / Nodo

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

Stampa
Stampatre, Torino

Editore
Edt srl, 17 Via Pianezza, 10149 Torino

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

Pubblicità
Manuela Menghini, Edt: m.menghini@edt.it, tel. +39 011 5591849

Abbonamenti e Promozione
Eloisa Bianco, Edt: eloisa.bianco@edt.it, +39 011 5591831

Un fascicolo
Italia euro 5,00 - Estero euro 6,50

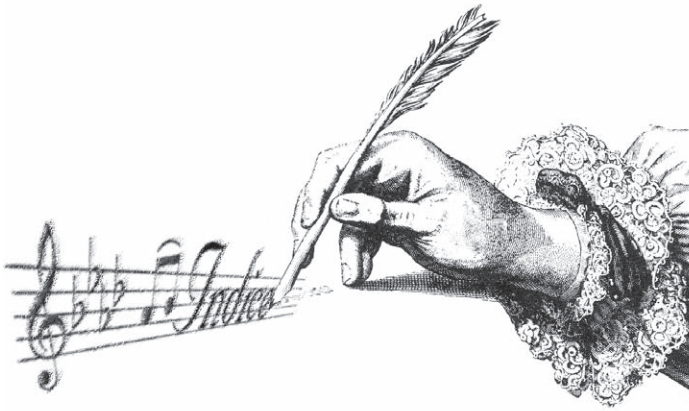
Fascicoli arretrati
Italia euro 7,00 - Estero euro 8,50

Abbonamenti annuali
Italia euro 18,00 - Estero euro 22,00, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a Edt srl, versando l'importo sul c.c.p. 24809105 intestato a Edt srl, tramite carta di credito CartaSì, Visa, Mastercard, con l'indicazione "Musica Domani".
La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

Quote associative Siem
Soci ordinari e biblioteche euro 43,00 - Studenti euro 28,00 - Soci sostenitori da euro 86,00 - Triennali ordinari e biblioteche euro 110,00 - Triennali sostenitori da euro 220,00 - Soci giovani euro 8,00.
Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale, Via Dell'Unione, 4 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. 051-2916500 fax 051-228132 - cell. 339-1031354 - e-mail segreteria@siem-online.it - recapito postale Siem - Casella postale 396 - Ufficio Bologna Centro - 40126 Bologna

Iscrizione all'Isme
International Society for Music Education
Socio individuale per un anno, senza riviste, US$ 35; con le riviste US$ 59. Socio individuale per due anni, senza riviste US$ 65; con le riviste US$ 113. Le riviste sono: *International Journal for Music Education*, 2 numeri l'anno; *Music Education International*, 1 numero l'anno. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: Isme International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia - fax 00 61-8-9386 2658. Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento con carta di credito venissero accompagnati dal modulo d'iscrizione debitamente compilato e reperibile presso il sito web dell'Isme: www.isme.org/application.

In copertina:
Rielaborazione di un'immagine di Music Animation Machine



Editoriale
5 Mariateresa Lietti
Economia e cultura

Pratiche educative
6 Marco Bricco
Suoni preziosi: memorie sonore e teatro musicale
16 Lucia Parmegiani Procacci
Improvvisare con gli archi

Strumenti e tecniche
24 Giovanni Guaccero
Un'altra popular music: il caso Brasile
32 Alessandra Anceschi (a cura di)
Music Animation Machine
Intervista a Stephen Anthony Malinowski

Ricerche e problemi
40 Lara Corbacchini
Educazione affettiva in musica

Libri e riviste
50 Franca Ferrari, *Promuovere l'ascolto*
(su *Scuola d'ascolto, scuola in ascolto*, Edizioni dell'Orso)
50 Anna Maria Freschi, Scheda
(su Schmid, *Ottobiscotto*, Edizione ArPA)
51 Mariateresa Lietti, Scheda
(su Sedioli, *Ambienti sonori*, Fism)
52 Elisabetta Piras, *Da non perdere*
53 Rossella Targetti, *La voce per l'educazione globale*
(su Corbacchini - Donati, *Appesi a un fil di voce*, Ets)
53 Cecilia Pizzorno, Scheda
(su Nardi, *La relazione sonora*, Editrice La Scuola)
54 Anna Maria Freschi, *Generale versus specifico: punti di vista sulla formazione strumentale*
(su Bouthinon-Dumas, *Mémoire d'empreintes*; Crousier, *Le musicien et le groupe*; Gagnepain, *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier*; Geoffroy, *La classe de percussion: un carrefour*, Cité de la musique)
56 Adriana Mascoli, Scheda
(su Masiero, *Quaderno di esercizi tecnici giornalieri*, Edizioni Goliardiche)
57 Roberto Albarea, *Rassegna pedagogica*

Rubriche
5 Alessandra Anceschi (a cura di), Materiali di classe: Enrico Strobino, *City Symphony*
11 Segnalazioni di Franca Ferrari, Stefania Lucchetti, Annibale Rebaudengo, Amalia Lavinia Rizzo
22 Lara Corbacchini, Ricercare: *Toccare il suono*
23 Vide@mus, a cura della redazione: Enrico Strobino, *Ritratti di città sonante*
30 Annibale Rebaudengo (a cura di), Strumenti creativi: Valentina Cocco, *Lezione collettiva e scelta dello strumento*
31 Cacofonie: *Cacofonia del Day after*
39 Arianna Sedioli, L'atelier dei piccoli: *Rulba Rulba*
46 Amalia Lavinia Rizzo (a cura di), Musica per l'inclusione: Daniele Schimmenti, *Giammarco Bau e gli Atropidi Sgattaiolati*
48 Mariateresa Lietti (a cura di), Note a margine: *Lettere*
58 Dario De Cicco (a cura di), Giornale Siem: Rossana Gesuato, *Creazione, crescita, trasformazione*

questo richiamo indica che materiali e approfondimenti sono presenti su www.musicadomani.it

Hanno collaborato a questo numero:

Roberto Albarea	ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Udine
Marco Bricco	attore, musicista, formatore, Compagnia Teatrale Stilema/Unoteatro, Torino bricco@unoteatro.it
Valentina Cocco	docente di Pianoforte, Associazione culturale "Melodie in concerto", Firenze valymusic@hotmail.com
Dario De Cicco	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Torino dariodecicco@aliceposta.it
Franca Ferrari	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Roma francaferrari@tiscali.it
Rossana Gesuato	tutor corso di laurea in Scienze della Formazione, Università di Padova rossana@r-g-s.org
Giovanni Guaccero	docente di Elementi di Composizione per Didattica della Musica, Conservatorio di Reggio Calabria g.guaccero@tiscali.it
Adriana Mascoli	docente di Pianoforte, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Como adrianamascoli@gmail.com
Lucia Parmegiani Procacci	docente di Violino, Scuola Comunale di musica, Città di Castello luciaparmegiani@libero.it
Elisabetta Piras	pianista, docente, musicologa angheloruiu@yahoo.it
Cecilia Pizzorno	docente di Musica, Scuola dell'Infanzia e Primaria, Lavagna ceciliapizzorno@libero.it
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte e formatore, Milano a.rebaudengo@tin.it
Amalia Lavinia Rizzo	pianista, docente di sostegno, Scuola Secondaria di primo grado, Roma musicaeinclusione@gmail.com
Daniele Schimmenti	percussionista, animatore musicale, docente di sostegno, Scuola Primaria, Palermo martilupero@yahoo.it
Arianna Sedioli	formatrice e autrice di mostre e installazioni sonore, Ravenna arianna@artesonoraperibambini.com
Enrico Strobino	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Biella strobinoenrico@libero.it
Rossella Targetti	docente di Pianoforte, Scuola di Musica "Verdi", Prato rossellatargetti@virgilio.it

Redazione

Mariateresa Lietti	docente di Violino, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Como mariateresa.lietti@tin.it
Alessandra Anceschi	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Reggio Emilia a-anceschi@libero.it
Lara Corbacchini	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Firenze lara.corbacchini@gmail.com
Anna Maria Freschi	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Perugia annafreschi@fastwebnet.it

Mariateresa Lietti

Economia e cultura

Su "Il Sole 24 ore" è recentemente stata pubblicata l'interessante proposta *Per una costituente della cultura*, che mi pare sia stata ingiustamente poco considerata. Nel documento – che fa esplicito riferimento all'articolo 9 della Costituzione – si evidenziano alcuni concetti su cui credo valga la pena soffermarsi per coltivare idee di rinnovamento che sono a portata di mano. Ad esempio si legge: «Niente cultura, niente sviluppo. Dove per "cultura" deve intendersi una concezione allargata che implichi educazione, istruzione, ricerca scientifica, conoscenza. E per "sviluppo" non una nozione meramente economicistica, incentrata sull'aumento del PIL, che si è rivelato un indicatore alquanto imperfetto del benessere collettivo...» e ancora: «Se vogliamo davvero ritornare a crescere, se vogliamo ricominciare a costruire un'idea di cultura [...] dobbiamo pensare a un'ottica di medio-lungo periodo in cui lo sviluppo passi obbligatoriamente per la valorizzazione dei saperi, delle culture, puntando in questo modo sulla capacità di guidare il cambiamento. La cultura e la ricerca innescano l'innovazione, e dunque creano occupazione, producono progresso e sviluppo. La cultura, in una parola, deve tornare al centro dell'azione di governo».

Per terminare con questa affermazione: «È una condizione per il futuro dei giovani. Chi pensa alla crescita senza ricerca, senza cultura, senza innovazione, ipotizza per loro un futuro da consumatori disoccupati, e inasprisce uno scontro generazionale senza vie d'uscita».

Anche "Il Sole 24 ore" si rende conto di questa evidenza, molti governi europei se ne sono già accorti, quando se ne convincerà chi, in Italia, stabilisce dove e come operare i tagli alla spesa pubblica?

Il restringimento di spazi e occasioni culturali si riverbera anche sulla nostra associazione. Ci spiace dover informare lettrici e lettori del fatto che, per motivi economici, il direttivo della SIEM ha deciso – come comunicato nel corso dell'assemblea annuale dei soci e sulla lista di discussione dell'associazione – di sostituire i prossimi due numeri della rivista con un unico "numero doppio". Ci auguriamo che questa sia solo una situazione dettata dalla contingenza e dunque provvisoria, e che si possa presto tornare alla trimestralità consueta.

In ogni caso la redazione continuerà a lavorare con l'impegno di sempre.

Materiali di classe

a cura di Alessandra Anceschi

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

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

- *City Symphony*
  di Enrico Strobino

L'accesso e lo scaricamento sono riservati ai soci che possono richiedere nome utente e password scrivendo a: registrazione@musicadomani.it
Eventuali proposte vanno inviate a musicadomani@libero.it con le modalità indicate sul sito.

Marco Bricco

Suoni preziosi: memorie sonore e teatro musicale

Un'intensa ed emozionante esperienza di teatro musicale, condotta negli scorsi anni in diverse realtà educative, riesce a dare spazio allo sguardo e alla percezione del mondo di bambini e bambine. Partendo dal loro immaginario sonoro e dalle loro memorie, si riesce a riscoprire la forza vitale del suono e a trasformarla in musica, danza, teatro. Un significativo contributo alla pedagogia e didattica della musica e del teatro con spunti di riflessione importanti per chi compone per l'infanzia.

Prologo

C'erano una volta, moltissimo tempo fa, il Teatro, la Musica e la Danza. C'erano, ma non sapevano di esserci e questo a loro non importava un granché: c'erano e questo era più che sufficiente. Se ne andavano perlopiù insieme, in giro per il mondo, e ogni volta che incontravano gli uomini si lasciavano raccogliere, nutrire e accarezzare. Poi, in cambio, permettevano agli umani di dare forma e vita a sogni, ricordi ed emozioni attraverso di loro.

Anche agli umani non sembrava importare più di tanto che il Teatro, la Musica e la Danza avessero la giusta coscienza di sé: c'erano, e questo era più che sufficiente per loro, perché avevano un corpo aperto e pronto ad agire... perché avevano molto da raccontare e molto da immaginare... perché, a ben guardare, affrontavano la vita come l'affrontano i bambini...

Alcune riflessione da cui partire

Ciò che state per leggere appartiene a pensieri, fantasie e sogni su cui torno e ritorno da molti anni, riflettendo e sperimentando *con* e *per* i tanti bambini e ragazzi che incontro ogni giorno, durante i laboratori condotti nelle scuole o in diverse realtà del territorio.

La gran parte del mio lavoro si sviluppa da tempo in ambito teatrale, anche se la mia formazione universitaria – e anche la mia prima passione – riguarda la musica [1]. Sul palco *davanti* ai bambini o nei laboratori *con* i bambini, il mio obiettivo principale, più o meno dichiarato, è sempre

lo stesso: cercare le strade migliori per raccontare, attraverso il linguaggio teatrale, la visione del mondo delle nuove generazioni, dando voce ai loro pensieri e alle loro fantasie. In ogni modo, insomma, ho sempre provato a dare spazio agli sguardi e alle percezioni dei bambini e dei ragazzi sulla realtà che ci circonda, un po' pensando al loro percorso di crescita, un po' pensando a quello di noi adulti che, tra gioie e dolori, tra dubbi e speranze, li accompagniamo nella vita.

Per il teatro, in particolare per quello rivolto a bambini e ragazzi, questa non è certo una novità.

Se è vero che il teatro stesso nasce dal bisogno di una comunità di raccontare se stessa, con i propri desideri e le proprie paure, è del tutto inevitabile confrontarsi con ciò che pensa la comunità a cui si fa esplicitamente riferimento: nel nostro caso quella dei bambini e dei ragazzi. In più, senza andare a scomodare tutta la storia del teatro, è altrettanto vero che il fenomeno dell'animazione teatrale ha ampiamente percorso, dagli anni '70 a oggi, l'idea di indagare i pensieri e l'immaginario dei bambini per trarne spunti, suggestioni e idee da mettere in scena, a volte *per* loro, a volte *con* loro. E così facendo ha sperimentato metodologie diverse, ha elaborato teorie, ha sviluppato riflessioni più o meno approfondite per provare a delineare i confini e i tratti peculiari di un possibile teatro a misura di bambino. Ha creato, di fatto, un circolo virtuoso che, dalla frequentazione diretta dell'infanzia e del suo *sentire*, passa attraverso la rielaborazione artistica per tornare al bambino, pensato, a seconda dei casi, nelle vesti di pubblico o in quelle di attore.

Per il teatro, dunque, questo modo di procedere non è sicuramente una novità. E per la musica?

Non ho la pretesa di avere certezze assolute, ma mi pare che questo modo di pensare appartenga ancora abbastanza poco a chi pratica il linguaggio musicale, nell'esperienza didattica come nella pratica compositiva per i più piccoli, nelle esecuzioni realizzate *dai* e *per* i bambini come nel teatro musicale. E questo non vuole assolutamente essere un giudizio di merito, ma semplicemente una constatazione.

Certo il teatro e la musica, per quanto vicini possano essere, hanno, nella pratica, alcuni caratteri specifici che li rendono lontani e complementari allo stesso tempo.

Ad esempio il *suono parola* ci tocca in modo diverso dal *suono musica*, perché stimola aspetti cognitivi ed emotivi con un patrimonio semantico indubbiamente differente e ben più delineato; così come la fruizione di uno spettacolo teatrale ci pare differente da quella di un concerto, perché la componente visiva e quella narrativa e/o drammaturgica hanno un peso e un significato ben diverso. Sono solo esempi, questi, di un discorso che andrebbe assai più sviluppato e articolato, ma, ciononostante, sono aspetti da tenere ben presenti quando si vuole incrociare il teatro con la musica e, ancora di più, quando ci si propone di seguire in ambito musicale un approccio come quello descritto sopra.

Proprio questo, infatti, è il punto nodale della questione: si può, parafrasando ciò che ho scritto precedentemente per il teatro, cercare le strade migliori per raccontare, attraverso il linguaggio musicale, la visione del mondo delle nuove generazioni, dando voce ai loro pensieri e alle loro fantasie? Si possono indagare i pensieri e l'immaginario sonoro dei bambini per trarne spunti, suggestioni e idee da mettere in musica, a volte *per* loro, a volte *con* loro? Si può partire dalla frequentazione diretta del mondo sonoro dell'infanzia, per poi passare attraverso la rielaborazione artistica e quindi tornare al bambino, pensato, a seconda dei casi, nelle vesti di pubblico o in quelle di musicista o ancora, nel caso del teatro musicale, in quelle di musicista/attore?

Quella che vi sto per raccontare credo possa essere una delle strade possibili e, almeno a giudicare dalle reazioni di bambini e insegnanti, sicuramente una strada molto emozionante e coinvolgente.

Il progetto *Il bambino dei suoni: suoni preziosi*

Il progetto, che si è sviluppato tra ricerca e sperimentazione, è nato alcuni anni fa ed è stato promosso in due scuole di Torino da Iter – Città di Torino, dall'Osservatorio dell'Immaginario e dalla Compagnia Stilema/Unoteatro; successivamente è stato poi sperimentato nel comune di San Gillio (To), in provincia di Novara, nell'ambito delle attività realizzate dal progetto *Starebenestaremale* promosso dal Cisa Ovest Ticino, e in alcune scuole di Pescara, coinvolgendo nel complesso circa 600 bambini tra i 7 e i 10 anni, con i relativi insegnanti. Ha dato origine a un apposito convegno realizzato a Torino (*Il bambino dei suoni*, novembre 2007) con relazioni e *workshop* per approfondire l'argomento e a quattro spettacoli di teatro musicale interpretati dai bambini; inoltre i risultati e il percorso di lavoro sono stati presentati in altri quattro convegni: il *28° Congresso Internazionale Isme 2008* (Bologna, luglio 2008), *Il teatro musicale dalle scuole al palcoscenico* (Firenze, ottobre 2009), la *6th Conference of the Greek Society for Music Education* (Atene, ottobre-novembre 2009), *Musica e silenzio* (Torino, febbraio 2010).

Nel pensare le varie parti del progetto, sono partito da alcune domande nate dalle considerazioni fatte sopra.

Si può parlare di immaginario sonoro?

Si possono indagare i suoni nascosti nell'immaginario dei bambini, nella loro mente e nella loro fantasia?

Si possono legare memorie del passato, pensieri sul presente e fantasie per il futuro seguendo il filo delle percezioni sonore?

Si può riscoprire la forza vitale del suono, cercando i suoni più importanti della nostra vita?

Si può ripercorrere la nostra autobiografia attraverso la memoria sonora?

Si possono pensare il teatro, la musica e la danza come forme espressive da praticare prima di tutto attraverso le loro componenti istintive, emotive e narrative, come libero gioco creativo piuttosto che esercizio di una qualsivoglia tecnica o esecuzione di un qualsivoglia repertorio?

Si può partire da qui, per dare un contributo significativo alla pedagogia e alla didattica della musica?

1 Sono laureato in Didattica della musica al Dams di Bologna, con una tesi intitolata *L'esperienza sonora e il bambino da 0 a 3 anni.*

E poi, si può partire dai ricordi sonori dei bambini, per trarne una serie di suggestioni in grado di stimolare nuove produzioni rivolte all'infanzia, sia per quanto riguarda la musica che per il teatro musicale?
Domande intriganti che, per provocare risposte significative da parte dei bambini, dovevano trovare la giusta corrispondenza in un percorso di laboratorio condotto con modalità particolarmente emozionanti e coinvolgenti. Ed è proprio per questo che l'intero lavoro è stato sviluppato all'interno di una metafora teatrale, che ha fatto da contesto narrativo e da stimolo per tutte le attività proposte.
In pratica, la metodologia usata durante il laboratorio è stata molto semplice.
C'era una storia che raccontava un'avventura vissuta da un gruppo di bambini o, meglio, una traccia narrativa basata su alcune tappe da superare. Ogni tappa era necessaria per sviluppare l'intera vicenda, ma, fra le diverse tappe, c'era sempre spazio sufficiente per seguire e valorizzare le proposte del singolo e del gruppo, in modo da lasciare ai piccoli partecipanti la possibilità di creare parti significative della storia, mentre vivevano la storia stessa.
In questo modo, i bambini hanno partecipato attivamente a ogni momento del laboratorio: prima di tutto perché erano coinvolti in un'esperienza pratica e, in secondo luogo, perché ogni bambino è diventato il vero protagonista dell'avventura che la storia raccontava.
Se tenete conto della metodologia utilizzata, credo sia molto chiara la funzione del teatro all'interno del progetto: il linguaggio teatrale ha fatto da contesto e da spinta motivazionale per tutte le attività; è diventato, dunque, il vero "motore" dell'intero laboratorio.
Ma se questa è stata la funzione del teatro, qual è stata, invece, la funzione del suono e della musica? La risposta, in realtà, è molto semplice: il suono e la musica sono stati l'oggetto principale e, insieme, l'obiettivo del progetto, e qualche notizia in più sulla storia che i bambini hanno vissuto durante il laboratorio può sicuramente aiutare a chiarire meglio questo aspetto.

Il contesto narrativo e il percorso di laboratorio: la storia del Popolo dei Suoni

Ho detto sopra che, per favorire al massimo la partecipazione dei bambini, occorreva un contesto teatrale e narrativo particolarmente coinvolgente ed emozionante. A questo scopo ho creato una storia partendo da suggestioni di vario tipo, ispirate ai miti e alle leggende che, da sempre, si raccontano intorno al suono e alla musica.
C'era un popolo, il Popolo dei Suoni, che anticamente viveva sulla terra, accanto al Popolo degli Uomini. Quel popolo aveva un grande dono: sapeva che il suono era in ogni cosa e che ogni cosa poteva produrre suoni, così aveva imparato il segreto per creare suoni di ogni tipo.
I due popoli fecero tra loro un patto: il Popolo degli Uomini lasciò che il Popolo dei Suoni vivesse in pace in ogni angolo della terra e, in cambio, il Popolo dei Suoni promise di proteggere e custodire la capacità di ascoltare del Popolo degli Uomini e si impegnò a donargli tutti i suoni che aveva imparato a creare.
Dopo quel patto – che nessuno ruppe mai – i due popoli vissero in completa armonia, finché un giorno qualcosa cambiò: improvvisamente, il Popolo dei Suoni smise di dare sue notizie e il Popolo degli Uomini cominciò pian piano a perdere la sua capacità di ascoltare.
Cosa stava accadendo? Perché il Popolo dei Suoni non dava più alcun segno di vita? Perché sembrava essere scomparso nel nulla?
Non c'era tempo da perdere, bisognava correre in suo aiuto al più presto. E così un gruppo di bambini decise di partire per seguire le sue tracce: era deciso a svelare il mistero della scomparsa di quel popolo e dei suoi quattro elementi sonori primordiali ed era disposto a mettere in gioco tutti i propri suoni più preziosi per dare nuova vita al Popolo dei Suoni e per salvare la capacità di ascoltare del Popolo degli Uomini...
Nel corso degli incontri di laboratorio, i bambini si sono mossi all'interno di questa metafora narrativa – che li ha coinvolti profondamente – vivendo un'affascinante avventura teatrale, durante la quale si sono confrontati con le esperienze sonore della loro vita e con quelle dei coetanei. Passo dopo passo, i bambini si sono calati perfettamente nel ruolo di novelli salvatori della perduta capacità di ascoltare degli uomini, andando alla ricerca delle tracce del Popolo dei Suoni. Hanno cominciato il viaggio, hanno affrontato e superato le diverse prove che si presentavano davanti a loro, hanno riflettuto a lungo su quali fossero i suoni più preziosi della loro vita e sul perché li avessero scelti, hanno trovato il cuore della terra del popolo scomparso e, infine, hanno risolto il mistero diventando, con pieno merito, membri onorari del Popolo dei Suoni.
Un'avventura, dunque, condotta all'interno della metafora teatrale, giocata sul filo del coinvolgimento diretto e delle molte esperienze pratiche, personali e collettive allo stesso tempo. In ogni momento, infatti, i bambini dovevano fare delle scelte e trovare delle soluzioni, dovevano riuscire a tradurre in azioni teatrali e sonore i loro pensieri e le loro idee, per proseguire il viaggio nel modo migliore. Ed è proprio questa modalità operativa che ha favorito, stimolato e motivato la ricerca dei propri suoni preziosi. La scelta di ogni bambino non era e non poteva essere una decisione qualsiasi oppure la risposta, più o meno consapevole, a una qualsiasi indagine.
Nell'avventura vissuta durante il laboratorio, la scoperta e l'esecuzione dei propri suoni preziosi è stato un passaggio fondamentale per trovare le tracce del popolo scomparso, perché, come hanno detto i bambini, «...ci vogliono dei suoni per andare nella terra del Popolo dei Suoni, ma non dei suoni qualsiasi: ci vogliono dei suoni molto speciali»: i suoni preziosi, appunto. E assolutamente speciale ed emozionate è stato vedere e ascoltare ogni bambino, mentre apriva agli altri il proprio mondo sonoro. È stato un regalo: il piccolo grande dono di un pezzetto della vita di ognuno agli altri, riletta e raccontata attraverso i suoni che l'avevano resa unica e inimitabile, proprio perché parte fondamentale della propria storia personale.
Più avanti sono riportati alcuni esempi di ciò che i bambini hanno detto, ma ora è bene proseguire nelle tappe

fondamentali che hanno segnato l'andamento del laboratorio.
Se i suoni preziosi di ognuno, eseguiti insieme a quelli dei compagni, avevano permesso al gruppo di trovare l'energia necessaria per raggiungere la terra del Popolo dei Suoni, una brutta sorpresa attendeva ora i bambini: quella terra era deserta e non c'era nessuna traccia del popolo che stavano cercando.
È a questo punto che nel percorso-storia del laboratorio ho inserito un'altra importante componente narrativa: i quattro *elementi sonori primordiali* del Popolo dei Suoni.
Ascoltare i suoni preziosi dei bambini e il perché delle loro scelte era stato davvero molto emozionante, così mi venne la voglia e la curiosità di chiedere ai bambini qualcosa di più, di far fare loro un balzo in avanti, incoraggiandoli a pensare la stessa cosa in generale, facendo riferimento a tutta l'umanità, per chiedersi quali fossero i suoni più preziosi dell'uomo e perché. L'idea, insomma, era quella di fare in modo che ogni bambino non pensasse soltanto ai suoni più importanti per lui, ma anche a quelli più importanti per tutti. Ed era facile prevedere che, in questo caso, l'idea narrativa del Popolo dei Suoni sarebbe potuta diventare una sorta di specchio, attraverso cui i bambini potevano esprimere i loro pensieri riguardo ai suoni che consideravano più importanti per tutti gli uomini. Mancava però un elemento narrativo che spostasse l'attenzione dal particolare al generale e, a questo scopo, la comparsa nella storia dei quattro elementi sonori primordiali mi sembrava perfetta, tanto più che faceva esplicito riferimento ai quattro elementi della nostra tradizione, i ben noti aria, acqua, terra e fuoco: ecco allora come si è sviluppato il laboratorio nel gioco teatrale creato collettivamente.
Come detto, grazie all'energia dei loro suoni preziosi, i bambini avevano raggiunto la terra del Popolo dei Suoni, ma del popolo non c'era nessuna traccia. Esplorando quella terra, avevano trovato il contenitore che conservava la fonte di vita del popolo – i quattro elementi sonori primordiali –, ma era tristemente vuoto: sicuramente era questa la ragione della scomparsa del Popolo dei Suoni. Non importava come mai fossero spariti o chi li avesse rubati, l'unica cosa da fare per far tornare in vita il popolo era ritrovare al più presto i quattro elementi e poi rimetterli al loro posto, all'interno del contenitore, compiendo il giusto rituale sonoro.
Il resto è molto semplice da raccontare.
I bambini, dopo aver fatto varie proposte, aver discusso a lungo e infine votato, decisero quali erano, secondo loro, i quattro elementi sonori primordiali (tenete presente che, nel dare la consegna, è stato chiesto espressamente di non fare una facile e scontata corrispondenza con il suono dell'aria, dell'acqua, della terra e del fuoco). Poi, dopo essersi divisi in quattro gruppi e aver affidato un elemento a ogni gruppo, accettarono il difficile compito di creare, per ogni elemento sonoro, il giusto rituale: un rituale che doveva essere fatto di suoni, di gesti e movimenti, di azione e parole, cioè di musica, di danza e di teatro. Dopo che i rituali furono compiuti, i quattro elementi tornarono al loro posto e il popolo tornò in vita; poi, come segno di riconoscenza, i bambini vennero nominati membri onorari del Popolo dei Suoni e, quindi, custodi e protettori della capacità di ascoltare degli uomini: avevano compiuto con successo la loro missione e, salvando quel popolo, avevano salvato anche la capacità di ascoltare del Popolo degli Uomini.

In sintesi, questo è stato il percorso di laboratorio proposto ai bambini nella realizzazione del progetto *Il bambino dei suoni: suoni preziosi*. Un percorso durante il quale i partecipanti sono stati incoraggiati a raccontare il loro rapporto con la realtà sonora; a riscoprire i suoni che, in vario modo,

Suoni preziosi: le parole dei bambini
Il suono delle mani battute da mia mamma al mattino, per farmi alzare.
Il miagolio del gatto di mia nonna perché mi coccola molto.
La batteria perché di solito la usano per suonare il rock.
Il suono delle campane perché mi fa ricordare i tempi trascorsi.
È il suono della carta della caramella, perché mio nonno mi chiedeva sempre di togliere la carta alla caramella, quando era malato prima di morire.
Il mio suono prezioso è il rumore del bacio, perché mi ricorda il matrimonio di mia mamma.
Il suono del camion di mio padre con cui siamo andati in Germania, solo noi due, e ci siamo divertiti tantissimo.
Il suono della chitarra perché mi rilassa nei momenti difficili.
Il suono della campanella della scuola che ci dice di andare a casa... e non è prezioso, è preziosissimo!
Il mio suono prezioso è il carillon che mi ha lasciato prima di morire... mi piace quando inizia a suonare.
Il verso delle pecore che passano davanti alla mia casa in Sardegna, perché è il posto dove è nata mia mamma.
Per me il suono più prezioso è il suono di una giostra, perché mi ero perso e vicino c'era una giostra che suonava.
È il suono delle lacrime, perché mi ricorda quando è nato mio fratello.
Il mio suono prezioso è il suono dell'applauso, perché mi fa sentire più forte.
Il suono dell'altalena della casa dei miei nonni in Russia.
Il suono della neve presa in mano, perché mi faceva felice quando ero piccola.

Elementi sonori primordiali: le parole dei bambini
Il vento... perché tu sei il respiro del mondo e il soffio del cielo.
Il tintinnio... perché tu sei il suono delle stelle e il suono delle idee migliori.
Il battito del cuore... perché tu dai il tempo a ogni cosa e dai la forza a ogni vita.
Il pianto... perché tu nasci con ogni bambino e sei la più grande tristezza e la più grande felicità.
L'acqua... perché tu sei origine della vita e sai essere dolce come l'onda e impetuosa come la cascata.
Il tuono... perché tu sei la voce di un dio arrabbiato e porti la pioggia.
La voce umana... perché tu sei espressione di ogni emozione, perché sei riso e pianto, perché sei odio e amore; e ci rendi differenti da ogni altro essere vivente.

hanno accompagnato o accompagnano i momenti più significativi della loro vita (i suoni preziosi); a diventare compositori ed esecutori delle proprie creazioni sonore e gestuali (i rituali degli elementi sonori primordiali) seguendo la loro sensibilità, la loro capacità di pensare e realizzare suoni, il loro particolare modo di ascoltare il mondo.
Un percorso che, a conclusione del progetto, è diventato anche uno spettacolo di teatro musicale molto particolare, rappresentato alcune volte con lo stesso impianto – ma con scene spesso molto diverse – da vari gruppi di bambini formati da una sola classe oppure da due o tre classi insieme. Uno spettacolo che metteva in scena la storia vissuta e creata insieme ai bambini durante il laboratorio e che dava uno spazio fondamentale ai suoni preziosi e ai rituali degli elementi sonori primordiali, intesi come elementi sonoro-musicali indissolubilmente intrecciati all'impianto narrativo-drammaturgico dello spettacolo o, meglio, come elementi generativi della drammaturgia stessa e non certo come semplice colonna sonora dell'azione scenica [2].

Epilogo

Non è mai facile concludere il resoconto di un progetto a cui si tiene in modo particolare, soprattutto quando è un'idea che va avanti tra conferme e nuove prospettive, tra esperienze molto ricche e intense sensazioni.
In alcuni anni di lavoro, *Il bambino dei suoni: suoni preziosi* ha rivelato un piccolo universo denso di emozioni, di storie vive e intense, testimonianza di un orecchio bambino aperto sul mondo attorno al quale credo occorra riflettere e confrontarsi, per continuare a coltivare un attento ascolto dell'infanzia.
È un percorso da cui sono emersi stimoli preziosi e imprevedibili suggestioni: un possibile contributo, sia metodologico che operativo, per ripensare l'esperienza sonora e musicale del bambino considerando con più attenzione ciò che vive e sperimenta ogni giorno, cominciando proprio dai suoni che accompagnano i momenti più significativi della sua vita, le sue fantasie e le sue emozioni più intense.
Una buona conclusione allora, assolutamente provvisoria, può essere quella di lasciare ancora un po' di spazio alle parole usate dai bambini per provare a raccontare il suono. Sono parole che mi sembrano affascinanti e ricche di immagini tanto immediate quanto illuminanti, frutto di una collazione realizzata partendo dai testi di numerosi bambini, a cui ho chiesto di scrivere un pensiero poetico intitolato semplicemente *Il suono*.

Il suono

Il suono è speciale.
È un attimo di ascolto che ti entra in testa,
per sentire che ci sei e che sei al mondo.
È un essere invisibile che è sempre vicino a te.
È una cosa che gira e non si ferma mai.
È continuo come l'aria, come l'orologio,
profondo come il respiro,
vivo come l'umanità.

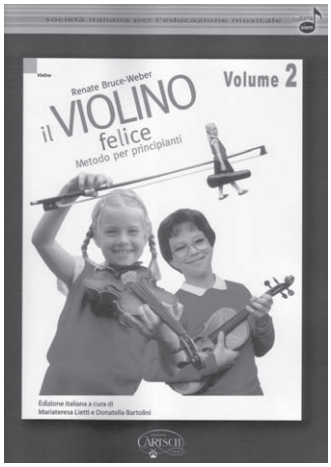
Il suono è rinascente come il fiore.
È gocciolante come il rubinetto che perde.
È ritmatico come il pallone.
È contemporaneo come i nostri cervelli.
Il suono è rilassante come il fruscio dell'acqua.
È chiassoso come la nostra classe.
È prezioso come il suono del campanello quando ritorna il mio papà
dal suo noioso, mostruoso, terribile, terrificante lavoro.

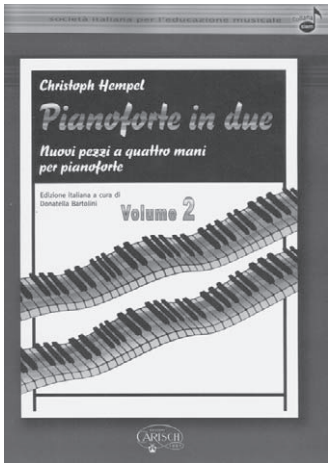
Ma, quello che niente e nessun altro suono può superare
è il silenzio.
È un suono che nessuno può sentire,
per questo è speciale!
Entra nelle stanze senza bussare
e io mi immergo e sto tranquilla,
però certe volte mi dà tanta ansia:
come il silenzio di quando è morto mio nonno.

Ecco cos'è il suono: è tutto questo,
è tutto ciò che circonda noi...
è un nostro dono per voi!

2 Sul sito www.musicadomani.it sono disponibili materiali relativi al progetto e allo spettacolo.

Idee per suonare





Sono recentemente state pubblicate da Carisch, nella collana in collaborazione con la Siem, le traduzioni dei secondi volumi di due interessanti proposte editoriali. Si tratta di Christoph Hempel, *Pianoforte in due. Nuovi pezzi a quattro mani per pianoforte*, tradotto e curato da Donatella Bartolini, e Renate Bruce-Weber, *Il violino felice*, a cura di Mariateresa Lietti e Donatella Bartolini, che ne è anche la traduttrice.

I testi, pur essendo destinati a strumenti diversi e avendo caratteristiche differenti (raccolta di pezzi a quattro mani il primo e metodo per principianti il secondo), sono però accomunati da alcuni elementi che li rendono particolarmente interessanti sul piano didattico, come evidenziato dalle schede di recensione dei primi volumi apparse sul numero 151 di "Musica Domani". Innanzi tutto si pongono l'obiettivo di sviluppare la musicalità a fianco della tecnica strumentale, mettendo quindi in relazione questi due aspetti che purtroppo si ritrovano spesso separati nell'insegnamento strumentale. In secondo luogo danno importanza e valore al suonare insieme, e possono essere utili supporti nella lezione collettiva di strumento: *Pianoforte in due* lo esplicita già nel titolo, ma anche *Il violino felice* propone molti materiali che richiedono l'esecuzione a più parti, spesso introdotti da interessanti note storico-musicali (anche questo aspetto da non sottovalutare). Un terzo elemento è la presenza di suggerimenti metodologici (più o meno esplicitati) e l'attenzione all'aspetto della composizione (estemporanea – quindi improvvisazione – e non) e della costruzione del pensiero musicale. Le edizioni originali tedesche non sono recenti: Hempel è del 1987 e Bruce-Weber del 1998. Era ora quindi che ne uscissero le traduzioni anche in Italia e, soprattutto, sarebbe ora che i principi su cui questi testi si basano si diffondessero nella didattica strumentale italiana.

Borse lavoro per giovani diplomati

All'interno del programma europeo Leonardo da Vinci, dedicato alla formazione professionale, esiste da alcuni anni un progetto riservato a giovani diplomati dei conservatori italiani. Si chiama *Working with Music* ed è promosso e coordinato dal Conservatorio di Frosinone, nella persona di Lucy Di Cecca, docente di pianoforte e referente Erasmus dell'Istituto. Iniziato nel 2010, *Working with Music* ha offerto a giovani diplomati dei conservatori italiani la possibilità di realizzare esperienze di tirocinio in diversi paesi europei, sostenendoli tramite erogazione di borse lavoro e assistenza organizzativa.

In crescita il numero dei conservatori aderenti: tre nella prima edizione, sei nella seconda, nove nella terza. Anche il numero dei diplomati coinvolti è progressivamente aumentato: dalle 19 borse lavoro della prima edizione alle 40 previste per la terza. Gli accordi intercorsi con i numerosi enti ospitanti, siti in diversi paesi europei, hanno consentito ai giovani musicisti che hanno superato la selezione di progettare e realizzare esperienze significative in funzione delle loro professionalità specifiche: strumentisti e cantanti di musica classica, jazz e pop, compositori, direttori di coro e d'orchestra, ma anche musicoterapisti ed esperti nelle nuove tecnologie. L'avere superato la scommessa iniziale di riuscire ad aprire i conservatori a una prospettiva europea e la volontà di proseguire, migliorando l'offerta formativa, hanno spinto gli organizzatori a fare il punto della situazione nel primo *meeting* di *Working with Music*, che si è tenuto a Fiuggi il 9 e il 10 marzo. In tale occasione, la rete operativa formata dai rappresentanti istituzionali, dai diplomati già di ritorno o in procinto di partire e da rappresentanti delle *partnerships* internazionali si è ritrovata in due giorni intensi di relazioni, riflessioni, presentazioni e tavole rotonde, mirati a una verifica del percorso svolto e alla condivisione di obiettivi e risultati, gioie e difficoltà. L'unico vincolo per partecipare al progetto è il conseguimento di un diploma (di primo, di secondo livello o dell'ordinamento previgente) all'interno di uno dei conservatori aderenti nei quattro anni precedenti all'uscita del bando di selezione (www.workingwithmusic.net). È possibile seguire lo svolgimento del progetto e conoscere meglio le esperienze dei partecipanti collegandosi con la pagina facebook www.facebook.com/pages/Working-With-Music/166247316734534.

Amalia Lavinia Rizzo, Franca Ferrari

Formazione a Vicenza

Anche quest'anno la Sic (rete delle scuole ad indirizzo musicale della Provincia di Vicenza) promuove incontri di formazione per i docenti, gestiti dalla Siem locale con il Centro Artistico Musicale "Apolloni" di Altavilla Vicentina. Il 5 settembre verrà presentato il testo *Bimbinmusica. Laboratorio musicale per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria* dalla curatrice Stefania Lucchetti; seguiranno alcuni laboratori condotti dalle co-autrici in prospettiva interdisciplinare. L'incontro si svolgerà presso l'Ic "Bortolan" di Vicenza. Per informazioni: Maria Chiara Andriolo, 360.963369. Il 7 settembre sono previsti alcuni laboratori che offriranno uno sguardo ampio sulle possibilità e sugli stimoli che il lavoro strumentale offre nel contesto scolastico. Tra i docenti Marco Giovinazzo e Pepito Ros. L'incontro si svolgerà presso l'Ic di Creazzo (Vi). Per informazioni Davide Brolati 342.1651683 e siem.vicenza@gmail.com.

Concerti negli appartamenti

Piano City Milano è il nome di un'iniziativa musicale che dall'11 al 13 maggio ha coinvolto privati cittadini che hanno aperto le loro abitazioni con pianoforte e pubblico milanese che, tramite un click online, prenotava un concerto tra gli oltre cento programmati contemporaneamente. Chi suonava? Il proprietario dell'abitazione, un insegnante che faceva suonare i propri allievi, i pianisti senza casa che hanno chiesto ospitalità in case storiche e in moderni studi con pianoforti a disposizione. Chi voleva suonare ha mandato un video di un minuto con la sua presentazione e un estratto del proprio programma alla benemerita organizzazione, patrocinata dal Comune di Milano e da sponsor privati. Il video musicale è stato utilizzato dai potenziali ascoltatori per scegliere l'abitazione in cui andare. Il proprietario della casa doveva assicurare almeno cinque posti (a casa mia ce n'erano venti). I concerti nelle case hanno costituito uno degli aspetti più innovativi e stupefacenti, ma poi ci sono stati concerti nei luoghi simbolo di Milano non musicale: banche, carceri, giardini pubblici, sala azionisti di Edison. Alla Rotonda della Besana c'è stata una battaglia di pianisti improvvisatori che si sfidavano alla conquista del pubblico, mentre negli interni di Villa Necchi, in collaborazione con il FAI, non poteva mancare la maratona pianistica in cui è stata eseguita 840 volte *Vexation*, come richiesto da Erik Satie. In questo caso i pianisti si sono alternati dalle 11 del mattino all'1 di notte. All'Università Popolare c'è stata un festa musicale intitolata *Musica e zodiaco* in cui pianisti e polistrumentisti hanno improvvisato alla lettura degli oroscopi pubblicati su *D*, il supplemento femminile di "Repubblica". I tradizionali concerti nelle pinacoteche o nelle scuole di musica, pur graditi al pubblico, risultavano nel programma un residuo di quando la musica si faceva solo nei luoghi appositi. Il versante educativo, destinato ai bambini e ai ragazzi, è stato curato dalla Civica Scuola di Musica milanese.
È stato il trionfo della musica diffusa, dove i professionisti famosi si sono mescolati agli amatori; tutto era gratuito, tutti i generi di musica erano accolti e i giornali ne hanno scritto come solo per la Prima alla Scala.

Annibale Rebaudengo

Musicisti iracheni in Italia

Il CUBEC, Centro Universale del Bel Canto - Mirella Freni, con sede a Modena, è stato promotore del progetto *I & I. Re-training and re-orientation for Iraqi musicians and music teachers for enhancing the new Iraq music-building*. Dietro la spinta del presidente della Iraqi National Symphony Orchestra (INSO), Karim Wasfi, ha preso forma un interessante progetto sostenuto da un apposito finanziamento del Ministero degli Esteri. Il progetto nasce dall'esigenza di ricostruzione del tessuto musicale all'interno della società irachena. L'Iraq, attraverso le efficaci iniziative del presidente e direttore della INSO, sta compiendo enormi sforzi per sostenere la vita culturale e musicale del paese. L'orchestra di cui egli è a capo è costituita da due nuclei, uno di sessanta strumentisti adulti, e uno di quaranta giovani.
Il Centro modenese ha ospitato una quindicina di musicisti, giovani strumentisti e docenti, per un percorso di formazione e di scambio culturale che terminerà nel mese di luglio 2012.
Accanto ad attività di formazione prettamente strumentale e vocale – sia individuali che in gruppi di insieme e condotte in collaborazione con l'Istituto Superiore di Studi Musicali "Vecchi-Tonelli" e la Cappella Musicale del Duomo di Modena – il percorso ha offerto ai musicisti iracheni anche corsi di lingua italiana (in collaborazione con il Centro linguistico di Ateneo dell'Università di Modena e Reggio Emilia). A tutto ciò si è affiancato un articolato progetto di formazione didattica con lo scopo di fornire ai giovani musicisti competenze e strumenti operativi finalizzati allo svolgimento di attività per la formazione musicale di base, sia generale che strumentale.
Si sono alternati docenti di varia provenienza e formazione che, con l'aiuto della lingua inglese e – quando possibile – di un prezioso interprete in lingua araba, hanno fatto conoscere lo stato dell'arte dell'insegnamento della musica in Italia.
Oltre all'alto profilo formativo sul piano musicale, il progetto va segnalato per il lodevole intento messo in atto dalla comunità italiana e internazionale a sostegno della rinascita e dello sviluppo della società irachena attraverso la formazione culturale.

Insieme per suonare

Sempre più frequenti, fortunatamente, sono le iniziative di stage estivi per bambini e ragazzi che, oltre a offrire un'occasione di lavoro strumentale e di pratica d'insieme, si pongono finalità educative e culturali più ampie: la crescita personale e l'interrelazione attraverso la musica, lo sviluppo di una sensibilità musicale ma anche sociale e ambientale. Ne segnaliamo due che ci sembrano particolarmente interessanti.

Il primo è il *V Campus internazionale di Musica per ragazzi*, che si svolgerà a Pollica nella incontaminata cornice naturale del Parco del Cilento dall'1 al 7 luglio. Esso propone a tutti i bambini che suonano uno strumento, o che hanno voglia di fare musica, di vivere un'esperienza esclusiva, attraverso un percorso formativo integrato comprendente la pratica della musica d'insieme strumentale (con particolari repertori pensati appositamente) e corale, l'improvvisazione strumentale, la "Ritmica Dalcroze", la lezione di strumento (Pianoforte), oltre ad attività ricreative e sportive. I corsi, tenuti dai docenti Guido Gavazzi e Francesco Mario Possenti, sono rivolti a ragazzi di età compresa fra i 9 e i 14 anni. Per informazioni si può consultare il sito www.musicamadeus.it oppure chiamare il 349.4933938 o il 338.4135215.

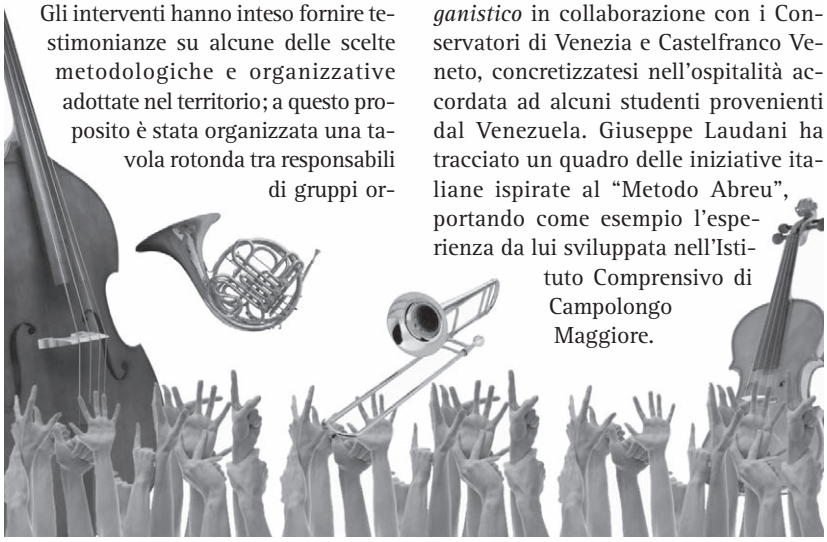
Lo stage *Non solo flauto...* è invece rivolto a giovani flautisti fino a 16 anni di qualsiasi livello tecnico e si terrà in Toscana dal 26 agosto al 2 settembre presso il Centro di Poggio Ubertini, una villa situata su un colle in località Montagnana Val di Pesa, nel comune di Montespertoli. Immersi nella musica e nella tranquillità del luogo, i ragazzi parteciperanno ogni giorno a lezioni individuali e collettive, concerti, momenti di attività manuale e di riflessione con proiezione di film e presentazione di progetti musicali dal mondo, seguiti, oltre che dai docenti, da tutor che se ne prenderanno cura nei vari momenti della giornata. Il centro ha un campo di calcio, pallavolo e basket per i momenti liberi, sale per musica da camera, un auditorium interno e uno esterno. Lo stage si ispira al progetto *Flauti, flautini, flautoni...* (www.reteregionaleflautitoscana.it) ed è stato ideato da Federica Baronti, Antonio Barsanti, Gloria Lucchesi e Paola Saponara. Non si tratta solo di un progetto musicale, ma di un'esperienza più ampia che abbraccia anche collaborazione, rispetto (delle persone e dell'ambiente), ecologia parsimoniosa, "equa e musicale" (raccolta differenziata, acquisto di cibo presso i GAS), condivisione, creatività, innovazione, attenzione alla musica, integrazione. Le iscrizioni scadono il 10 giugno ed è possibile frequentare il corso anche come allievi non residenziali. Per informazioni contattare Gloria Lucchesi 055.2342408 (ore 9-10) e 328.4124421 (la mattina) oppure paola@trioxenia.it.

Benessere in orchestra

Sabato 24 Marzo si è tenuto a Venezia il Convegno "Le orchestre giovanili: una risorsa per il ben*essere* in musica", organizzato dal Conservatorio "Benedetto Marcello" e dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto. Nelle intenzioni di Stefania Lucchetti e Stefano Da Ros, membri del Comitato Scientifico promotore dell'iniziativa, il convegno si poneva l'obiettivo di documentare quanto si sta facendo in Italia e all'estero per far vivere la pratica musicale – e nella fattispecie l'esperienza socializzante del suonare insieme in orchestra – come occasione per la crescita dell'individuo.

Gli interventi hanno inteso fornire testimonianze su alcune delle scelte metodologiche e organizzative adottate nel territorio; a questo proposito è stata organizzata una tavola rotonda tra responsabili di gruppi orchestrali giovanili operanti nei conservatori del Veneto, integrata dall'illustrazione di esperienze di conduzione di laboratori di musica d'assieme nella scuola di base (istituti comprensivi, licei musicali, scuole medie a indirizzo musicale) e dall'esposizione di un progetto di rete sviluppato a livello provinciale.

Un altro riferimento importante è stato costituito dall'analisi dall'esperienza promossa da Josè Antonio Abreu, introdotta dalla visione di estratti dal film-documentario di Cristiano Barbarossa *A Slum Symphony,* e dall'esposizione da parte di Silvio Celeghin delle iniziative sviluppate dall'associazione *Marzo Organistico* in collaborazione con i Conservatori di Venezia e Castelfranco Veneto, concretizzatesi nell'ospitalità accordata ad alcuni studenti provenienti dal Venezuela. Giuseppe Laudani ha tracciato un quadro delle iniziative italiane ispirate al "Metodo Abreu", portando come esempio l'esperienza da lui sviluppata nell'Istituto Comprensivo di Campolongo Maggiore.



Ricco e vivace è stato il momento del dibattito col pubblico, inteso come occasione di confronto e scambio di esperienze ma anche come testimonianza di desiderata e di possibili sviluppi e sinergie dell'iniziativa. Tra le tante voci ricorderemo ad esempio la vibrante richiesta della scuola di base di poter fruire di musica dal vivo fatta da ragazzi per ragazzi, o l'entusiasmo dei genitori coinvolti nella macchina organizzativa degli ensemble, o ancora la proposta lanciata da Paolo Troncon, presidente del Consorzio dei Conservatori del Veneto, di organizzare un concorso finalizzato alla circuitazione di repertori composti e/o arrangiati per gruppi giovanili.

Momento significativo del convegno gli interventi musicali proposti da ensemble e orchestre giovanili provenienti dal Conservatorio e dalla scuola di base che, col calore delle loro esibizioni, hanno fatto toccare con mano quel benessere in musica trasmesso anche dall'appassionato tono degli interventi che si sono succeduti. Insomma, una intensa giornata di emozioni in musica, conclusa dall'augurio che tale incontro possa trasformarsi in un appuntamento ricorrente, visto il coinvolgimento col quale è stato vissuto dai partecipanti.

Stefania Lucchetti

Un possibile "sistema" Italia

È piuttosto originale la modalità con cui a Reggio Emilia è stata realizzata e si sta esprimendo l'adesione al "Sistema delle Orchestre e dei Cori Giovanili e Infantili d'Italia", già attivo da oltre un anno e presieduto da Roberto Grossi.
Nella città emiliana l'adesione al Sistema riguarda infatti un insieme di soggetti che si sono costituiti in un "Tavolo della musica" che periodicamente si riunisce per promuovere progetti tesi a valorizzare e a mettere tra loro in relazione un insieme piuttosto ampio e vario di realtà musicali presenti nel territorio provinciale.
È lo stesso Comune di Reggio Emilia (con la sua Officina Educativa e l'Istituzione Nidi e Scuole dell'Infanzia), che funge da capofila di tale insieme che vede la presenza dell'Amministrazione Provinciale, dell'Istituto Superiore di Studi Musicali "Achille Peri", della Fondazione "I Teatri", dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, del Comune di Cavriago, dell'Ufficio Scolastico Provinciale, del Ministero della Pubblica Istruzione, della Fondazione no-profit "Reggio Children" - Centro Loris Malaguzzi, delle Associazioni "Lo Schiaccianoci" e "Mus-e".

Nucleo centrale di questa sorta di "Sistema reggiano" è l'articolata realtà orchestrale infantile e giovanile dell'Istituto Superiore di Studi Musicali "Achille Peri" di Reggio Emilia e Castelnuovo ne' Monti, comprendente diversi gruppi omogenei per livello di competenza strumentale e per fasce di età. È ad essa che la città ha già affidato, il 7 gennaio scorso, la prestigiosa occasione di esibirsi per il concerto del Tricolore.
Di recente il "Tavolo della musica" ha avviato una significativa sperimentazione nel territorio del Comune di Reggio Emilia, con l'obiettivo di offrire a un gruppo di oltre settanta bambini di età compresa fra i 7 e i 10 anni, fin dal mese di febbraio 2012, la possibilità di fare musica insieme. Alla realizzazione di tale progetto, che coinvolge tre scuole primarie – "Don Milani", "Marconi" e "Collodi" –, stanno lavorando in particolare l'Officina Educativa del Comune di Reggio Emilia e l'associazione "Mus-e". Le lezioni di musica d'insieme sono tenute da docenti individuati dall'Istituto "Achille Peri", che da tempo, insieme a "Reggio Children" e alla Fondazione "I Teatri", sta seguendo attivamente l'esperienza del Sistema venezuelano, anche attraverso la promozione di seminari e incontri (l'ultimo ha visto la presenza a Reggio Emilia di Leonardo Panigada).
L'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, che effettua l'analisi di tutti i passaggi costitutivi dell'esperienza con uno specifico programma di monitoraggio, ne assicura anche l'integrale documentazione. I costi di docenza e di supporto didattico per tali nuovi piccoli "nuclei" sono sostenuti dal Comune di Reggio Emilia e dall'associazione "Mus-e", le singole scuole primarie mettono a disposizione gli spazi per le lezioni, la Fondazione "I Teatri" – in collaborazione con Conad – ha provveduto all'acquisto degli strumenti musicali.
Il progetto di Reggio Emilia è il frutto dell'impegno diretto dei due referenti regionali per la Regione Emilia-Romagna del Sistema italiano, Paolo Perezzani e Giuseppe Gherpelli.

Arte e desiderio di futuro

A Salvador de Bahia la musica è onnipresente come l'aria, ma largamente diffusi sono anche emarginazione e degrado sociale, fenomeni che colpiscono più crudelmente i bambini e i ragazzi. È qui che 22 anni fa Cesare De Florio La Rocca ha deciso di iniziare un'attività finalizzata all'accoglienza e al riscatto umano e sociale dei ragazzi che vivono in strada, soggetti a fame, umiliazioni e brutalità. Convinto che le arti rappresentino lo strumento più potente per dare forza e continuità a tale riscatto, in quanto generano desiderio, speranza e fiducia in se stessi, ha promosso il *Projeto Axé*, in cui il recupero avviene attraverso la Pedagogia del Desiderio, ovvero l'educazione attraverso la danza, la capoeira, la musica, le arti visuali (pittura e scultura), il disegno e la confezione di tessuti e di abbigliamento. L'arte cambia la vita di questi ragazzi generando *axé*, parola del dialetto Yoruba che significa "energia creatrice". La pratica artistica risveglia l'immaginazione, la capacità di sognare e di provare piacere, ricostruendo un'identità personale e civile.
Salvador de Bahia è anche la città di elezione di Fiorella Mannoia, che ha conosciuto e apprezzato il Progetto Axé tanto da decidere di diventarne una testimonial e di coinvolgere dieci ragazzi suonatori e danzatori dapprima nella realizzazione dell'album *Sud,* dedicato al Sud del mondo, e poi nel *tour* omonimo legato all'uscita del Cd. La cantante ha partecipato in questa sua veste a vari appuntamenti in giro per l'Italia, fra cui la Tavola Rotonda *L'Arte che educa e dà futuro* organizzata a Firenze dall'Istituto degli Innocenti, istituzione prestigiosa che fin dalla sua nascita nel XV secolo si occupa dell'accoglienza e dell'educazione dei bambini. Scopo di questo come di altri incontri è stato creare un gemellaggio fra il Progetto Axé e alcune associazioni italiane che svolgono un lavoro analogo con bambini e adolescenti in difficoltà. All'incontro fiorentino sono intervenuti fra gli altri Enzo Catarsi, direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Firenze, Marcos Candido, responsabile del Dipartimento Formazione del Progetto Axé, ed esponenti di realtà fiorentine operanti da tempo nel settore del disagio giovanile (Associazione Progetto Villa Lorenzi, Comunità delle Piagge). Gli interventi sono stati contrappuntati da spettacoli di capoeira di un gruppo di ragazzi di Axé e dell'Associazione "Trisomia 21", che opera con persone affette dalla sindrome di Down.
Per informazioni: www.axeitalia.net

SIEM - Corsi Internazionali di formazione e aggiornamento in didattica della musica XLII Edizione San Gemini (TR), 9-14 luglio 2012

I contenuti dei Corsi Estivi 2012 intendono offrire ai partecipanti occasioni di:

- sperimentazione di percorsi operativi di vario genere, aperti anche a culture musicali diverse
- riflessioni teorico-metodologiche nel campo della didattica musicale.

Il programma offre anche uno *Spazio Aperto* dedicato alla presentazione degli argomenti dei corsi per tutti i partecipanti.

Ritmica Dalcroze. Muoversi con la musica, I livello • Sabine Oetterli
Destinatari: docenti di ogni ordine e grado, musicisti (amatori e professionisti), operatori, studenti, educatori, danzatori, musicoterapeuti, attori.

Coro di bambini e vocalità: le strade dei canti, dei santi e dei fanti! • Tullio Visioli
Destinatari: docenti della scuola primaria e secondaria, direttori di coro, animatori musicali.

Teatro musicale elementare: dall'esplorazione alla scena • Maria Grazia Bellia
Destinatari: docenti di scuola primaria e secondaria, operatori musicali e musicisti.

Le Mani Bianche di Testaccio, l'esperienza di un coro integrato • A cura del gruppo Mani Bianche della Scuola Popolare di Musica di Testaccio
Destinatari: direttori di coro, musicoterapeuti, logopedisti, esperti LIS, animatori musicali, psicologi.

Neuropsicologia: funzioni e modelli nell'esperienza musicale • Pierluigi Postacchini
Destinatari: docenti di ogni ordine e grado, docenti di sostegno, operatori, studenti, musicisti.

Ritmica Dalcroze. Muoversi con la musica, II livello • Sabine Oetterli
Destinatari: docenti di ogni ordine e grado, musicisti (amatori e professionisti), operatori, studenti, educatori, danzatori, musicoterapeuti, attori, che abbiano già frequentato o il 1° livello o un corso introduttivo di Ritmica Dalcroze.

La lezione collettiva di strumento • Annibale Rebaudengo
Destinatari: docenti in attività e in formazione di qualunque strumento (incluso canto), di scuola pubblica e privata di ogni ordine e grado.

Traduzioni musicali. Arrangiamenti per la musica d'insieme • Maurizio Pisati
Destinatari: musicisti, docenti di strumento e musica d'insieme in scuole generali e musicali di ogni ordine e grado.

Trame d'Africa. Viaggio nelle culture orali attraverso ritmi, canti e percussioni • Marco Giovinazzo
Destinatari: docenti di ogni ordine e grado, studenti, strumentisti.

Repertori multiculturali nella musica d'insieme e nell'improvvisazione collettiva • Daniel Galay
Destinatari: docenti della Scuola Secondaria di I grado, delle Scuole di musica, strumentisti, studenti.

Espressione corporea e tecnica pianistica • Giuliana Corni
Destinatari: docenti di pianoforte nella Scuola Secondaria di I grado a I. M. e in Scuole di musica, pianisti.

Scrittura musicale e composizione con i giovanissimi • Andrea Portera
Destinatari: docenti nella Scuola Secondaria di I grado e in Scuole di musica, musicisti.

L'apprendimento in bambini con difficoltà speciali (DSA). Collegamenti con la musica • Luisa Lopez
Destinatari: docenti di ogni ordine e grado,

Per informazioni dettagliate: www.siem-online.it
Segreteria: segreteria@siem-online.it

Commissione scientifico-organizzativa dei Corsi:
Johannella Tafuri, Andreina Antelli, Barbara Cristina, Antonello Farulli, in collaborazione, per l'organizzazione in loco, con Virna Liurni (direttore artistico del Festival Sangemini Classic) e Fabrizio Campili (segreteria artistica dell'Ass. Culturale N.T.M.).

Lucia Parmegiani Procacci

Improvvisare con gli archi

Un progetto incentrato sull'improvvisazione, rivolto agli alunni delle classi di violino e violoncello di una scuola media a indirizzo musicale, ha come intento quello di integrare la lezione di strumento con percorsi che sollecitino l'intelligenza critica e consentano di intervenire progressivamente, attraverso alcuni canali espressivi e comunicativi privilegiati, sugli schemi di comprensione che i ragazzi già possiedono, trasformandoli da informali a formali, da intuitivi a espliciti.

Il proposito racchiuso nel progetto [1] è quello di offrire ai giovani violinisti la possibilità di costruirsi un "vocabolario", sufficientemente nutrito, per lavorare sull'improvvisazione e permettere loro di sperimentare come dalla manipolazione di una piccola idea musicale si possa arrivare alla costruzione di un intero brano, in cui tutti possono avere un ruolo importante, mettendo in gioco la propria creatività. Seguendo questa traccia, il percorso si conclude con una fase dedicata alla trascrizione dei passaggi precedentemente elaborati, in modo da raggiungere una maggiore consapevolezza del lavoro svolto, favorendo così la comprensione del ruolo della scrittura e del suo legame con la percezione musicale.

In particolare le proposte progettuali sono finalizzate alla costruzione di frammenti musicali e alla composizione di un'"opera" attraverso l'esperienza pratica che diviene riflessiva, coniugando il momento cognitivo con quello emotivo. Questo vuole essere un esempio, un modo di organizzare le esperienze percettive e di esplorazione del suono per rendere capaci i ragazzi, attraverso la pratica dell'improvvisazione, di utilizzare i princìpi costruttivi della musica sul proprio strumento.

Improvvisare significa dar luogo a processi di costruzione e trasformazione basati sulla memoria, sul tempo e sull'invenzione. In questo procedere sono fondamentali sia la capacità di immaginare soluzioni originali nell'ambito di singole frasi e nella produzione di forme più ampie, sia la relazione che va a instaurarsi con gli ascoltatori, le cui reazioni orientano il flusso sonoro.

L'improvvisazione sviluppa capacità specifiche dell'ambito musicale, che investono anche la sfera formativa generale: attenzione, concentrazione, memoria, capacità di analisi e sintesi, sviluppo della creatività e della fantasia, coscienza di sé, autocontrollo, prontezza di riflessi. Nelle attività d'improvvisazione presenti nel progetto non si è voluto rinunciare a porre una particolare attenzione, almeno per ciò che concerne il violino, all'ampliamento di capacità tecnico/strumentali.
Pertanto si noterà, dalla lettura delle varie fasi, un'attenta costruzione di meccanismi squisitamente tecnici finalizzati all'acquisizione e al miglioramento dell'articolazione delle dita della mano sinistra, della capacità di muoversi lungo la tastiera (cambi di posizione), dell'agilità e fluidità del braccio destro (arco) e del sincronismo arco/dita. Il tentativo è stato quello di seguire una modalità d'insegnamento secondo cui comporre (e l'improvvisazione non è altro che una composizione estemporanea) dovrebbe essere parte del processo di apprendimento di uno strumento e della musica in genere; una modalità nella quale creatività e acquisizione delle capacità tecniche dovrebbero andare di pari passo.

Il progetto: "Prendi il cinque"

Take five[2] – lo *standard* scelto per condurre i giovani strumentisti al riconoscimento e alla fruizione dell'elemento ritmico come generatore di tutto l'evento musicale – ha rappresentato il serbatoio di idee da cui attingere per realizzare una produzione originale da parte dei ragazzi. La scelta di utilizzare uno *standard jazz* è nata dall'esigenza di gettare uno sguardo alle consuetudini armoniche e timbriche oltre il limite della cultura musicale accademica.
Il progetto è stato rivolto a 9 alunni di violino e 2 di violoncello, con esperienze musicali pregresse di tipo strumentale, in possesso dei seguenti prerequisiti:

- aver acquisito alcuni elementi di base relativi alla tecnica violinistica e violoncellistica (colpi d'arco: *detaché*, legato, accentati; ripresa dell'arco; note ribattute; pizzicato; corde doppie);
- saper eseguire scale e arpeggi maggiori e minori fino a tre diesis e due bemolli;
- conoscere gli elementi fondamentali del codice della scrittura musicale.

Gli obiettivi specifici del lavoro sono tre: da un lato sviluppare nei ragazzi una certa naturalezza nell'interiorizzare la pulsazione nel metro 5/4, dall'altro fornire loro del materiale musicale a cui poter dare forma e senso e infine motivare gli allievi, attraverso degli stimoli musicali, allo studio della tecnica strumentale.
In un paio d'incontri che hanno preceduto la fase iniziale del progetto si è sperimentato un approccio alla composizione elementare e allo sviluppo dell'attività creativa musicale inteso in forma graduale, partendo da semplici e intuitivi esercizi usando lo strumento in modo libero e non convenzionale. Gli alunni hanno individuato dapprima elementi semplici (evento sonoro-silenzio) da contrapporre, organizzare e analizzare in strutture via via più complesse, includendo ogni volta nuovi parametri ed elementi strutturanti diversi. Gli studenti hanno lavorato collettivamente su alcune relazioni (*solo/tutti, figura/sfondo, denso/rarefatto, chiaro/scuro, lento/veloce, ordine/disordine*) e sulla pratica di far emergere, da un *cluster* di partenza, una pulsazione comune[3]. Ogni incontro si è concluso con la visione di alcuni video del Quartetto Euphoria[4], ottimo esempio di fusione di tecnica e capacità di improvvisare, e con l'ascolto di diverse versioni del brano *Take five* (Dave Brubeck, Quincy Jones, George Benson, Tito Puente, Al Jarreau).

Fase 1

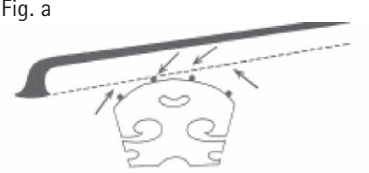
In una prima fase di lavoro agli allievi, a turno, è stato chiesto di ascoltare e poi ripetere con la voce e il battito delle mani il *pattern* (fig. 1) eseguito dall'insegnante con il violino; inizialmente si è preferito utilizzare solo due altezze diverse, per accentuare le caratteristiche ritmiche del *pattern*. Questa specifica modalità di integrazione di voce e movimento favorisce negli allievi la costruzione di una rappresentazione mentale unificata, attraverso un processo in cui si acquisisce la stringa di informazioni ritmiche contemporaneamente su più livelli percettivi: acustico, cinetico e visivo. La multisensorialità di questo approccio al ritmo è la ragione della sua efficacia.

Fig. 1

Il *pattern* della fig. 1 (eseguito sulle prime tre corde vuote) rappresenta uno degli esempi di esercizio tecnico presenti nel progetto; questo, particolarmente utile per la tecnica dell'arco, rappresenta un buon *training* per acquisire l'abilità di eseguire i giri di corda e di suddividere correttamente l'arco.
È importante far notare all'allievo come vari il punto di contatto dei crini sulla corda (fig. a) nel passaggio dall'una all'altra, e come questo influisca sulla posizione del braccio destro; inoltre la ripetizione in ostinato di questo *pattern* mette in evidenza quanto sia importante che non ci siano blocchi nella tenuta dell'arco e nell'articolazione del gomito e come il movimento del braccio sia fondato sull'equilibrio, senza alcuno sforzo da parte dell'esecutore.

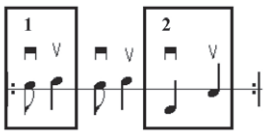
1 Il progetto è stato realizzato nella Smim presso la quale è stato svolto il tirocinio per il Diploma di secondo livello per la formazione dei docenti nella classe di concorso di Strumento musicale (A077) presso il Conservatorio "Francesco Morlacchi" di Perugia.
2 Il brano *Take five*, composto da Paul Desmond nel 1959, è un classico della musica *jazz* suonato da The Dave Brubeck Quartet nell'album *Time Out*. Ciò che caratterizza maggiormente questo *standard* sono la sua metrica, in 5/4, da cui deriva il nome, e l'aver valorizzato il ruolo solista della batteria di Joe Morello (bisogna ricordare che all'epoca, salvo eccezioni, la batteria all'interno delle *band* era relegata unicamente a strumento accompagnatore).
3 Vineis 2006, p. 128.
4 www.youtube.com/watch?v=n6ietnzelmw
www.youtube.com/watch?v=bmXsG7SMWuw
www.youtube.com/watch?v=GP3YqUY7V40

Fig. a



L'allievo sarà così indotto a riconoscere il linguaggio del proprio corpo, ad ascoltarlo, ad ascoltare le proprie sensazioni in relazione al mutare del suono prodotto. «[...] Le sensazioni possono nascere solo dando una forma ai nostri desideri, dunque creando immagini mentali che corrispondano ad essi, il che non rappresenta difficoltà superiori a quella di rammentarsi una scena passata o prevederne una futura. Abituati a visualizzare, più o meno coscientemente, qualsiasi situazione o avvenimento, noi possiamo visualizzare, a patto di definire in modo chiaro e preciso il nostro scopo ultimo, anche ciò verso cui tendiamo con la nostra attività musicale. Dobbiamo, in un certo senso, programmare un'immagine positiva, inscindibile dall'idea di riuscire [...]» (Hoppenot 1981, p. 57).
Lo stesso *pattern* si presta anche a sviluppare negli allievi una certa competenza nella distribuzione dell'arco (fig. b)

Fig. b



La distribuzione dell'arco è importante non solo per l'esecuzione dell'arcata prescritta ma, soprattutto, per la realizzazione musicalmente espressiva della frase musicale; nel caso esposto, ad esempio (fig. b1; b2), è richiesto di eseguire nella metà superiore dell'arco sia la croma sia la semiminima, usando la stessa quantità d'arco, dosando diversamente velocità e peso in modo da ottenere un fraseggio sincopato.
Dopo aver appreso questo e altri *pattern* proposti dall'insegnante, gli allievi sono poi intervenuti alternandosi alla lavagna per codificarne la struttura ritmica. Ogni qualvolta si è reso necessario (errore o momento di difficoltà), ciascun ragazzo è stato invitato a rieseguire, con gesti-suono e voce, il *pattern* con la partecipazione del resto dei compagni.
Con questo tipo di attività il rischio è dover far fronte a momenti di calo dell'attenzione, per cui dovrà essere cura dell'insegnante attivare i presìdi necessari affinché questo non accada. Un buon suggerimento è quello di far sì che tutti i ragazzi siano sempre chiamati non solo a riprodurre i *pattern* codificati magari inventando, estemporaneamente, dei giochi (ad esempio il compagno alla lavagna esegue il *pattern* con le mani in *ff*, la classe risponde in *pp* battendo le mani sulle gambe ecc.), ma anche chiedendo loro di procedere nello stesso modo anche con dei *pattern* di propria invenzione.
A questo punto gli allievi sono giunti a un livello abbastanza soddisfacente di esecuzione e di comprensione delle strutture fondamentali dei *pattern,* proposti dall'insegnante (fig. 2) e trovati da loro (fig. 3).

Fig. 2

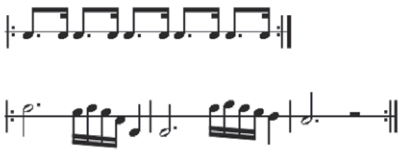
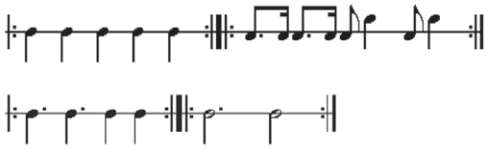
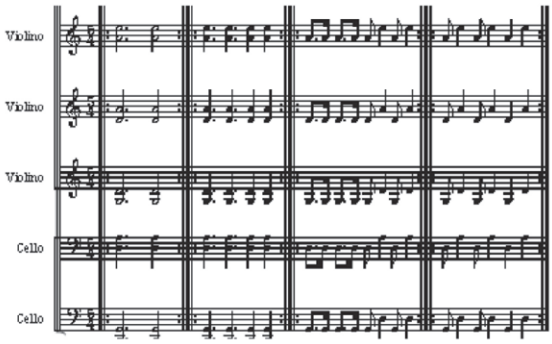


Fig. 3



Una volta scelti definitivamente i *pattern,* che avrebbero in seguito costituito il materiale base utilizzabile per l'improvvisazione, è iniziata l'attività di esecuzione, alternandosi ognuno sul proprio strumento (fig. 4).

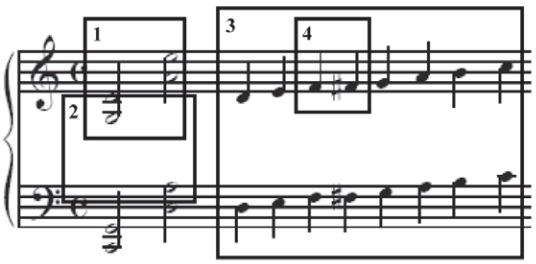
Fig. 4



Fase 2

A questo punto del lavoro è stato necessario introdurre l'elemento melodico. Man mano che i ragazzi hanno acquisito padronanza ritmica sono stati invitati a variare, nelle esplorazioni dei vari *pattern* sul proprio strumento, l'altezza dei suoni scelti. Partendo dall'analisi collettiva del risultato sonoro derivatone, sono state poste delle domande ai ragazzi per indurli a valutare la necessità di delimitare l'ambito di suoni da poter usare. Durante un incontro predisposto a tale scopo, i ragazzi hanno dedicato il loro tempo alla ricerca/selezione dei suoni che ritenevano più adatti.
In questo frangente è stato possibile osservare i vari criteri adottati dagli allievi: c'è stato chi, nel momento della ricerca, ha dimostrato una certa libertà nell'utilizzo dello strumento in quasi tutta la sua estensione; chi si è soffermato rapidamente su suoni di facile produzione; chi si è lasciato guidare più dalla razionalità che da un vero e proprio ascolto. Queste osservazioni sono state estremamente utili a mettere in evidenza le peculiarità dei singoli allievi. Alla fine, la gamma di suoni scelti è stata la seguente (fig. 5):

Fig. 5



Tale scelta è stata concordata sulla base di fattori riguardanti aspetti organologici, tecnici ed estetici:

- utilizzo delle corde vuote del violino e del violoncello (fig. 5 riquadri 1-2);
- apprezzamento dei suoni scelti (riquadro 3) nella sovrapposizione alle corde vuote;
- possibilità, per i violinisti, di sfruttare lo scivolamento del 2° dito (riquadro 4).

A questo punto il gruppo disponeva del materiale necessario per attività inizialmente di tipo improvvisativo e successivamente di tipo compositivo su consegne date. Riporto di seguito una delle più significative.

È stato chiesto ai ragazzi di eseguire, a turno con il proprio strumento, i *pattern* ritmici assimilati (fig. 4) con i suoni selezionati (fig. 5), liberamente, senza costrizioni né metriche né di ordine cronologico.

Mentre un violinista eseguiva la consegna e metteva a punto la sua sequenza ritmico-melodica ripetendola in ostinato, i compagni si sono concentrati sull'ascolto e sull'osservazione e poi sono intervenuti attivamente sovrapponendosi al modello dato, riproducendo il ritmo e improvvisando le altezze. In questa fase la ripetizione richiesta nella consegna aveva il fine di assimilare percettivamente un evento sonoro che si presentava più volte, per prenderne piena coscienza in tutti i suoi aspetti, da quelli legati al riconoscimento delle altezze e del ritmo, a quelli più squisitamente espressivi (arcate, dinamica, movimento del corpo ecc.). Come avvenuto nella Fase1, anche qui l'attività si è conclusa con la trascrizione dei moduli ritmico-melodici ritenuti, collettivamente, più efficaci e interessanti (fig. 6-7).

Fig. 6

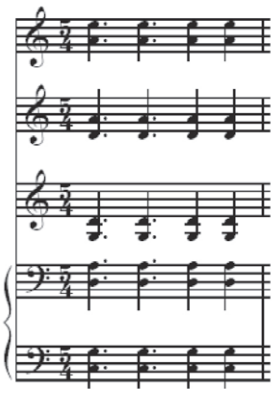
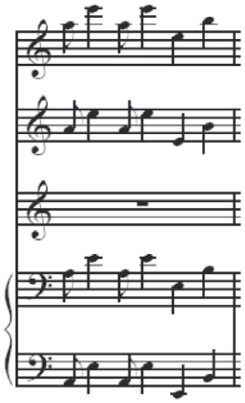


Fig. 7



A proposito del *pattern* della figura 7, c'è da sottolineare come la sua esecuzione si sia rivelata divertente e allo stesso tempo utile per dare ai ragazzi quel senso di "libertà" nel movimento dell'arco che può cominciare a condurli verso lo stile di un fraseggio *swingato*.

I *pattern* delle figure 8, 9 e 10 hanno avuto un ruolo importante per far sì che i ragazzi interiorizzassero la pulsazione nel metro 5/4.

Fig. 8

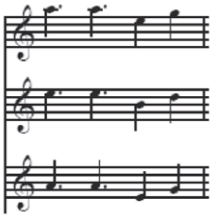


Fig. 9

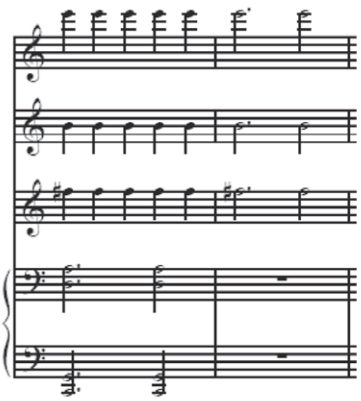
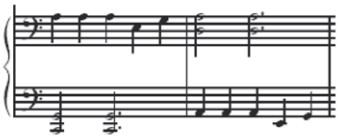
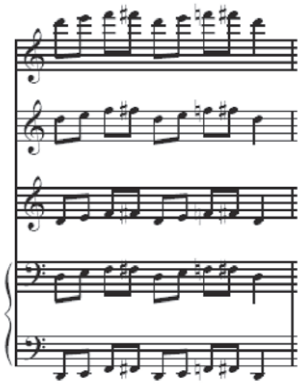


Fig. 10



Nella figura 11 è facilmente visibile come il *pattern* possa essere considerato il corrispettivo, per la mano sinistra, di quello della fig. 7 per l'arco. Qui, la peculiarità tecnica è rappresentata dall'esercitare l'articolazione delle dita sulle varie corde, in particolare nell'esecuzione dello scivolamento *Fa-Fa diesis* che, in base al livello di studio raggiunto dall'allievo, può essere sperimentato sulle prime tre corde dello strumento (*Mi-La-Re*) con le relative diteggiature, così da esercitare 1°, 2° e 3° dito. Per quanto riguarda la trascrizione del primo pentagramma, segnalo che l'esecuzione all'ottava più acuta è stata realizzata spontaneamente da uno degli allievi; questo ha riscosso molto apprezzamento da parte del gruppo, soprattutto per l'introduzione del nuovo registro nell'esecuzione collettiva.

Fig. 11



La scrittura del *pattern* della fig. 12 ha rappresentato una fase di passaggio per riflettere sullo *swing* e per arrivare alla conoscenza del fatto che, in determinati stili, la scrittura della fig. 12 va eseguita all'incirca come nella fig. 13.

Fig. 12

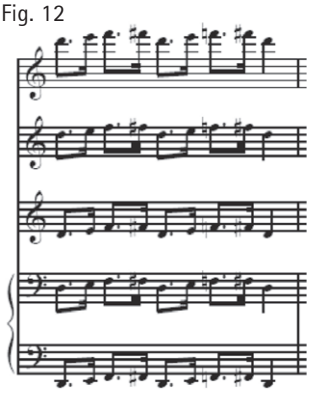


Fig. 13

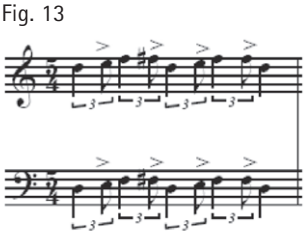
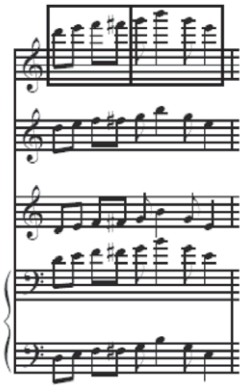


Fig. 14



Il termine *swing* ha destato molto interesse e curiosità nei ragazzi. Il chiarimento è stato prevalentemente di carattere etimologico, per sfruttare il valore onomatopeico e cinestesico che i termini italiani riferibili alla parola americana *swing* ("scivolare", "fluttuare", "dondolare") potevano richiamare. Laddove sia possibile è utile sollecitare nei ragazzi lo sviluppo di associazioni che contribuiscano a dare una maggiore coerenza alle informazioni e a migliorare la scelta dei registri sensoriali in funzione delle finalità comunicative.

«[...] È un dato di fatto che un ascolto e un'esecuzione chiara e ricca – da parte sia di un allievo sia di un artista – può scaturire già dalla sola chiarezza intuitiva della coscienza di un pezzo, che è dunque uno dei primi obiettivi dell'insegnamento strumentale (e musicale). Su di essa potrà poi fondarsi la chiarezza della riflessione consapevole, che a sua volta potrà offrire una stimolazione per la maturazione della coscienza del pezzo nel suo complesso, creando un circolo di alimentazione reciproca fra intuizione e riflessione, a partire dall'esperienza. Sarà infatti in questa che l'allievo potrà sentire di "avere chiaro" o di "non avere chiaro" qualcosa, vivendo la consapevolezza riflessiva come una parte integrante della propria esperienza» [5].

La capacità di eseguire il *pattern* della fig. 14 rappresenta la summa delle conquiste tecniche fino a qui conseguite, e ben si presta a sollecitare nell'allievo una particolare attenzione all'"ascolto" del proprio corpo. «L'*approccio cosciente* al violino comporta molto più di un semplice arsenale tecnico, *mette in gioco l'uomo nella sua globalità*, comporta lo sviluppo di uno stato creativo interiore, tramite la possibilità che abbiamo di conoscere la nostra realtà psicofisica» (Hoppenot 1981, p. 18).

«[...]Le azioni strumentali non sono mai direttamente insegnate dal maestro all'allievo come "buone posizioni" statiche. Esse sono sempre scoperte dall'allievo a partire dai contesti instabili proposti dal maestro. Guida di questa scoperta sono le sensazioni, proprie dell'allievo, di equilibrio corporeo, facilità del movimento, bellezza del suono, soddisfazione del gioco [...]» [6].

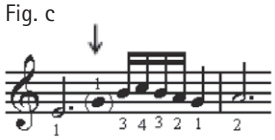
L'ultimo *pattern* ritmico trasformato melodicamente è stato quello della fig. 15. I suoni sono stati scelti dai violinisti, coerentemente alla possibilità di articolare velocemente le quattro semicrome, ma la scelta è stata condivisa anche dai violoncellisti, che non hanno riscontrato difficoltà nell'esecuzione.

Fig. 15

La facilità con cui i ragazzi hanno affrontato questo *pattern* ha contribuito a offrire l'occasione per andare ad approfondire aspetti tecnici: ad esempio quale pressione esercitare sulla corda e con quale modalità. Una pressione troppo forte del pollice e/o delle dita può infatti provocare dannose tensioni muscolari.

Nella situazione presentata in questo progetto, il connubio tra l'esigenza di eseguire determinati suoni e il tipo di espressione da realizzare (lo *swing*) può rappresentare uno sprone per cimentarsi in una più ampia conoscenza della tastiera del violino; pertanto è proprio dall'esigenza musicale che può scaturire la motivazione a confrontarsi con i cosiddetti cambi di posizione, integrando il percorso di apprendimento delle varie posizioni di tipo lineare e cumulativo (così come ci viene proposto dai metodi cosiddetti "tradizionali") con un approccio più "naturale" e istintivo, senza trascurare la correttezza tecnico/esecutiva (fig. c).

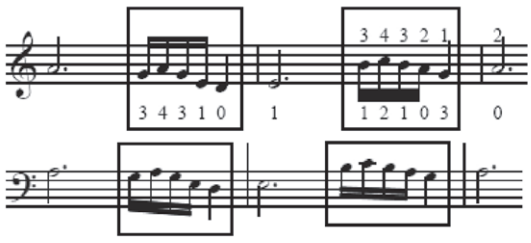
Fig. c



È proprio partendo da questo presupposto che l'insegnante può gradualmente portare l'allievo alla consapevolezza della costruzione dei vari intervalli; un costante esercizio di ascolto dei suoni prodotti, unito alla consapevolezza della relazione esistente tra la distanza delle dita e i suoni corrispondenti, fornirà all'allievo i mezzi per eseguire i vari *pattern* anche nelle diverse posizioni.

Una volta educato l'orecchio, sapremo che è possibile eseguire la stessa nota su corde e posizioni differenti, e sarà dunque possibile affrontare l'argomento anche dal punto di vista tecnico, senza timori o difficoltà di comprensione.

Fig. 16



La figura 16 mostra uno dei *pattern* che hanno dato maggiore soddisfazione ai ragazzi grazie alle sue caratteristiche di velocità esecutiva e alla sua riconoscibilità nel brano originale *Take five*, ascoltato all'inizio dell'esperienza. La doppia diteggiatura ha permesso l'esecuzione delle semicrome anche ai violinisti non ancora in grado di compiere cambiamenti di posizione sullo strumento.

A questo punto i ragazzi hanno avuto a disposizione una discreta quantità di materiale musicale con cui potersi divertire a improvvisare sequenze più complesse e articolate.

Fase 3

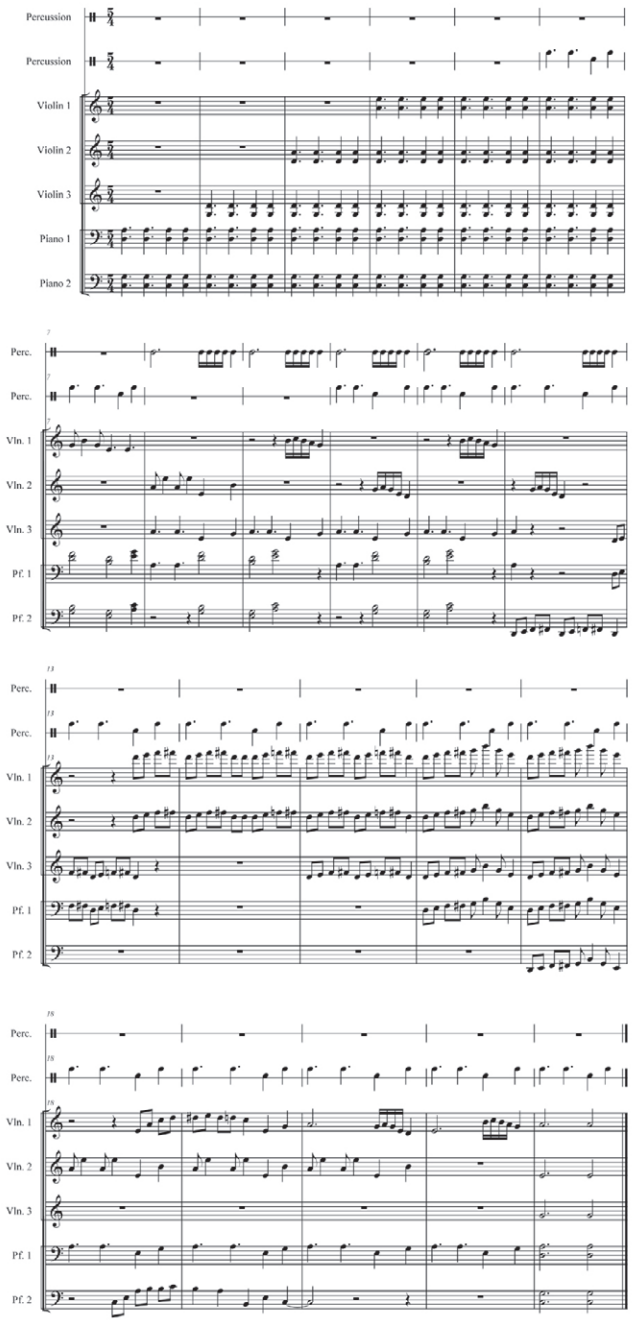
La consegna per questa fase è stata eseguire collettivamente i *pattern* assimilati in modo da esporli tutti, ma:

- non contemporaneamente;
- introducendo in ogni *performance* delle misure di silenzio;
- in modo da far durare l'esecuzione non meno di 15 misure;
- pensando a un inizio, un culmine e una conclusione.

L'iniziativa ha riscosso un notevole consenso. Tutti i ragazzi (sia quelli più abili che quelli meno abili) hanno potuto per la prima volta aggregarsi intorno a un comune progetto di produzione musicale, in un clima di reciproca collaborazione che ha alternato momenti di maggior concentrazione a momenti di libero sfogo "ridanciano". Inoltre l'esecuzione estemporanea dei *pattern*, di cui si sentivano ormai padroni, ha favorito la fluidità esecutiva, pur in presenza di linguaggi e di sonorità spesso lontani dalle loro abitudini fruitive e dalla quotidiana pratica di studio.

Fig. 17

Improvvisazione *Take five*



La trascrizione riportata nella fig. 17 è stata realizzata dall'insegnante durante l'ascolto delle improvvisazioni dei ragazzi e rappresenta un esempio delle loro *performance*.
Le due linee ritmiche sono state eseguite con le *claves* da due allievi di chitarra che hanno partecipato saltuariamente agli incontri. Questa scelta è stata condivisa dal gruppo e dall'insegnante di violino, che ne ha approfittato per sottolineare gli aspetti ritmici e timbrici che in questo modo avrebbero arricchito la produzione. L'intervento educativo, in questa fase, è consistito prevalentemente nell'indurre riflessioni e aggiustamenti sulla scelta delle dinamiche. In linea di massima è stato chiesto agli allievi di ridurre l'intensità del suono ogni volta che avveniva un nuovo inserimento.
Si è chiusa, a questo punto, un'esperienza educativa che intendeva sviluppare gradualmente nei giovani allievi non solo capacità relative all'esecuzione collettiva di semplici brani appositamente scritti, ma anche potenzialità di tipo creativo-compositivo, sempre nell'ambito di competenze realisticamente ipotizzabili a questo livello di scolarità. L'impatto con la responsabilità di una "scelta personale" in ambito improvvisativo ha creato, come era prevedibile, non pochi dubbi e, in alcuni casi, apprensioni in allievi abituati a dipendere quasi esclusivamente dal segno scritto e dal compito precostituito e a valutare rigidamente le proprie esecuzioni strumentali come "giuste" o "sbagliate". Proprio per questo ritengo che l'attività didattica proposta sia stata estremamente significativa come contributo per sbloccare, se pur parzialmente, alcuni meccanismi inibitori, facendo conoscere modi "altri" di rapportarsi con la musica e col proprio strumento.

Bibliografia

Anna Maria Freschi, *Movimento e misura*, Edt, Torino 2006.
Katò Havas, *La paura del pubblico*, Turris, Cremona 1997.
Dominique Hoppenot, *Il violino interiore*, Cremonabooks, Cremona 2006.
Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità, a cura di Anna Maria Freschi, Edt, Torino 2002.
Daniele Vineis, *Spartito perso*, FrancoAngeli, Milano 2006.

5 La citazione è tratta da: Bellentani, in *Insegnare uno strumento* 2002, p. 106. L'autore riferisce qui le idee di Karin Greenhead.
6 La citazione è tratta da: Bellentani, in *Insegnare uno strumento* 2002 p. 98. L'autore riferisce qui le opinioni di Rolland.

Lara Corbacchini

Toccare il suono

Zohar Eitan – Inbar Rothschild, *How music touches: Musical parameters and listeners' audio-tactile metaphorical mappings*, in "Psychology of Music", vol. 39, n. 4, ottobre 2011, pp. 449-467, abstract consultabile all'indirizzo http://pom.sagepub.com/content/39/4/449.abstract

Per parlare di musica si fanno costantemente riferimenti a sensazioni non riferibili solo all'udito ma anche, e in modo significativo, agli altri sensi. Come ben sappiamo un suono può essere descritto come "scuro", associandolo a uno stimolo visivo, oppure come "aspro", connettendolo a una sensazione gustativa, oppure come "ruvido", avvicinandolo a una percezione tattile. Proprio a indagare quest'ultimo tipo di relazione intermodale – che connette gli stimoli sonori a impressioni tattili – è rivolto lo studio presentato. La rilevazione (formale o informale) di questo tipo di riferimenti presenta delle convincenti costanti, tanto che non si può parlare di connessioni semplicemente «associative ed esterne» (p. 450) fra suoni e riferimenti tattili. Evidenze scientifiche – derivanti da recenti acquisizioni della neurofisiologia e della psicofisiologia – danno spiegazione di tali eventi mostrando come queste relazioni affondino le proprie radici in processi interrelati, situati a livello della corteccia cerebrale. Viene messo in luce come la percezione contemporanea di uno stimolo vibro-tattile faciliti la percezione uditiva e viceversa: questo può essere connesso con il fatto che gli stimoli tattili vengono processati in una sezione della corteccia uditiva. A conferma di una simile forma di percezione, costantemente intermodale, si citano altre due eloquenti evidenze: uno stimolo audio-tattile è percepito con intensità maggiore rispetto alla semplice somma dei due stimoli presentati singolarmente; quando uno stimolo sonoro attiva una determinata porzione di cervello, quasi simultaneamente vengono attivati "automaticamente" meccanismi destinati all'elaborazione dello stimolo tattile localizzato nella medesima porzione corticale (cfr. p. 450).

La mappatura delle associazioni fra stimoli uditivi e percezioni tattili, nonostante non sia assolutamente paragonabile a quella dei legami uditivo-visivi, fa comunque riferimento ad alcuni studi succedutisi a partire dal 1998. Nel complesso, tali ricerche hanno indagato il riferimento agli estremi di differenti coppie antinomiche di stimoli tattili (ad esempio duro-morbido, liscio-ruvido ecc.) in relazione al variare di due parametri del suono: altezza e intensità. I dati complessivi – sia per la parzialità delle singole ricerche, sia per l'utilizzo di procedure non omologhe, sia per le finalità non completamente comparabili – presentano un panorama disorganico e, in parte, contraddittorio, come è evidenziato dalla Tabella 1.

Tabella 1. Modificarsi della percezione tattile al modificarsi dei parametri del suono (cfr. p. 451).

percezione tattile	minore intensità	maggiore altezza
duro <> morbido	duro	morbido; nessuno dei due
liscio <> ruvido	liscio; ruvido	liscio; ruvido; nessuno dei due
appuntito <> arrotondato	appuntito	appuntito; arrotondato
pesante <> leggero	pesante	leggero
caldo <> freddo	caldo	freddo, nessuno dei due

Inoltre, dal punto di vista epistemico, sono evidenziate nelle ricerche di riferimento tre tipi di "mancanze" così sintetizzabili (cfr. pp. 451-52):

la percezione audio-tattile

1. è indagata principalmente in relazione al modificarsi dell'altezza del suono, pressoché ignorando gli effetti delle altre variabili del suono determinanti nei processi di ascolto reali (ad esempio il timbro o la presenza o meno del vibrato);
2. non fa riferimento alla coppia antinomica bagnato-asciutto;
3. non tiene conto delle interazioni fra i differenti parametri del suono, dando ragione così di un ascolto "artificiale" e non "ecologico";
4. è indagata utilizzando i vari tipi di suoni (suoni naturali, suoni artificiali, sinusoidi, rumori, brani musicali complessi) che non consentono di individuare l'influenza del suono considerato di per sé.

A questi limiti intende supplire la ricerca dei due ricercatori israeliani. Vengono a tal fine utilizzati 20 suoni diversi: 18 originati dalle differenti combinazioni dei parametri timbro (violino o flauto), altezza (La_4, La_5, La_6), intensità (*pp, mf, ff*); 2 caratterizzati dalla presenza del vibrato nel suono di altezza La_5 e di intensità *mf* eseguito al violino e al flauto. Tutti i suoni – realizzati da musicisti professionisti e registrati su Cd – sono stati presentati a 40 persone (equamente distribuite fra uomini e donne, musicisti professionisti e non musicisti). I soggetti dovevano esprimere attraverso un artificio grafico (riconducibile a una scala numerica da 1 a 5) la maggiore o minore "vicinanza" di ogni suono ascoltato agli estremi di ciascuna delle sei coppie antinomiche relative alla percezione tattile: le cinque già presentate nella Tabella 1, più la coppia asciutto-bagnato.

I risultati statistici ottenuti (vedi pp. 457 e sgg.) possono essere sintetizzati in forma qualitativa e schematica, in relazione alle quattro variabili esaminate:

ALTEZZA. I suoni più acuti sono percepiti come più appuntiti, ruvidi, duri, leggeri e freddi rispetto ai più gravi;
INTENSITÀ. I suoni più intensi sono percepiti come più appuntiti, ruvidi, duri, pesanti e freddi rispetto a quelli meno forti.
STRUMENTO. Il suono del violino è percepito come meno appuntito, ruvido, duro, freddo e asciutto rispetto al flauto.
VIBRATO. I suoni vibrati sono percepiti come più leggeri, caldi e bagnati rispetto ai non vibrati.
Dallo studio emergono dati significativi anche relativamente all'interazione fra le suddette variabili (cfr. p. 457). In particolare, come forse prevedibile, la variabile strumento – a parità delle altre variabili – determina risposte marcatamente diverse nella mappatura dei riferimenti tattili. Le metafore che più risentono dell'influenza dello strumento sono duro-morbido e soffice-ruvido.
Inoltre, viene rilevato che l'utilizzo di alcuni aggettivi tende a essere connesso costantemente con l'utilizzo di altre determinazioni: «morbido tende a essere associato con caldo, leggero e arrotondato, mentre duro si associa con freddo, pesante e appuntito» (p. 458).
In linea generale le valutazioni dei non musicisti non differiscono da quelle dei musicisti, anche se le risposte date da questi ultimi in relazione ai singoli strumenti e alle tre diverse intensità presentano delle categorizzazioni più nette e marcate.
Al campione è stato inoltre chiesto di individuare quale coppia di aggettivi fosse più facilmente impiegabile nella definizione del suono: la coppia di gran lunga preferita è duro-morbido, all'estremo opposto l'abbinata bagnato-asciutto. Andando ad analizzare le preferenze verso ciascun membro delle coppie, risulta che alcuni poli ricevono molte più preferenze rispetto al loro opposto: «caldo piuttosto che freddo, pesante piuttosto che leggero, appuntito piuttosto che arrotondato» (p. 458).
A conclusione, gli autori inseriscono i dati ottenuti nel più ampio paradigma esplicativo offerto della psicologia ecologica. Viene così proposta una interpretazione della percezione che – in virtù della cornice teorica utilizzata – più che intermodale si presenta come trans-modale («*cross-modal*»). Un organismo coinvolto nella percezione visiva o uditiva astrae immediatamente dallo stimolo «strutture invarianti» (p. 462) che specificano la fonte dello stimolo, le sue proprietà e il suo modo d'azione. Nei casi analizzati quindi l'associazione invariante di stimoli auditivi a percezioni tattili si connette alla caratterizzazione dell'oggetto che li ha generati. Quindi, se si dice che un suono "è morbido" o "è duro", non si registra "passivamente" una sensazione, ma ci si riferisce a un fatto o a un'azione specifica, ad esempio che il suono è stato generato con qualcosa, rispettivamente, di morbido o di duro.

Vide@mus

a cura della redazione di "Musica Domani"

www.musicadomani.it _ Le rubriche _ Vide@mus

Ritratti di città sonante di Enrico Strobino

Ci sono interi campi tradizionalmente attraversati dall'Educazione musicale che l'*approccio digitale* può vivificare, avvicinare alle componenti più sensoriali, fisiche ed emozionali dell'*homo musicus*. Possiamo pensare, per esempio, a tutte le proposte che riguardano la didattica del paesaggio sonoro. In questo campo l'uso del registratore e/o della videocamera, l'uscire in città a registrare, riascoltare, classificare, comporre brani, sonorizzare video ecc. non può far altro che rendere esteticamente coinvolgente e didatticamente efficace il lavoro in questo campo.
Il percorso mostra:
- idee rinnovate e prospettive di lavoro sul paesaggio sonoro;
- l'impiego creativo della tecnologia abitualmente utilizzata dai ragazzi (ad esempio IPod, telefoni cellulari);
- la creazione di brevi video attraverso l'utilizzo di semplici software di montaggio;
- l'utilizzo di mirati criteri di elaborazione (ripetizione, variazione, canone) per le composizioni audio-video.

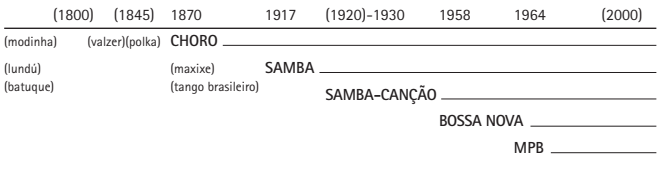
Giovanni Guaccero

Un'altra popular music: il caso Brasile

Un'agevole introduzione alla musica popolare brasiliana – tratteggiata anche in prospettiva storica – consente di avvicinarne i vari stili e generi, individuandone peculiarità e tratti comuni, e fornendo, parimenti, gli strumenti per avvalersi consapevolmente di un repertorio pop, ancora forse poco noto, generatore di interessanti possibilità educative e musicali spendibili nei diversi ambiti e livelli della formazione.

Essendo il Brasile uno stato federale grande quanto un continente, avendo una società complessa sul piano etnico e culturale costituitasi grazie all'incontro di componenti differenti come l'europea (non solo portoghese), l'africana e l'india, va da sé che per introdurre in poche righe il suo variegato e ricco mondo musicale è necessario restringere il campo d'indagine. Si è scelto così di limitarci alla presentazione di alcuni generi urbani di *Música Popular Brasileira*, sviluppatisi fondamentalmente nella città di Rio de Janeiro, che più di altri sono conosciuti a livello internazionale e che appaiono a noi come la spina dorsale di un'identità nazionale e popolare condivisa. Ossia quei generi che, "gravitando" attorno al samba (genere, ma anche ritmo e danza, che dagli anni '30 del '900 è divenuto simbolo stesso della "brasilianità"), con radici in generi più antichi (come il *lundú* e la *modinha* di fine '700 o il *maxixe* e il *tango brasileiro* di fine '800) si sono sviluppati principalmente – ma non esclusivamente – a Rio, lungo l'arco di circa un secolo attraverso il rapporto con l'editoria, il mercato discografico, la radio e la televisione.

Provando quindi a tracciare una linea evolutiva di questi generi, ci si rende conto di come sia difficile separare nettamente le cose: lo *choro* si mescola con il samba, il *samba-canção* con la bossa nova, la bossa nova con l'MPB (pron. eme-pe-bé, acronimo di *Música Popular Brasileira*). Gli stessi artisti spesso sono non "esclusivi" di un genere, ma "trasversali". Lo schema che segue cerca di esplicitare, attraverso il succedersi di date simbolo – quando individuabili – una possibile linea di sviluppo:



Generi e stili

Choro. In genere, se in Italia si chiede che cosa sia lo *choro* (pron. *sciòro*) [1] si ricevono risposte molto vaghe. Ma probabilmente non c'è persona che non conosca *Tico-Tico no Fubá* di Zequinha de Abreu: ebbene, *Tico-Tico no Fubá* (composto nel 1917) è uno *choro*! Lo *choro* (che in portoghese vuole dire "pianto") è un genere prevalentemente strumentale dal carattere o virtuosistico o malinconico, sorto a Rio de Janeiro intorno al 1870 (il fondatore del primo gruppo fu il flautista Joaquim Callado) dalla trasformazione di generi, forme e danze preesistenti di origine europea (polka, valzer ecc.), che all'epoca andavano contaminandosi con i ritmi di matrice afroamericana e con generi e danze brasiliane come il *maxixe*: per intendersi, lo stesso tipo di processo evolutivo che si avrà successivamente negli Stati Uniti tra *ragtime* e jazz. Lo *choro* generalmente vive in una dimensione di variazione e contrappunto estemporanei basati su temi e giri armonici che spesso mantengono una tradizionale forma rondò AABBACCA. Uno o più strumenti solisti (un fiato o un *bandolim*, sorta di mandolino brasiliano) sono accompagnati dal sostegno ritmico-accordale del *cavaquinho* (piccola chitarra a quattro corde) e "contrappuntati" da una chitarra o da una chitarra a sette corde che tende a sviluppare elaborate linee ai bassi. Se dal punto di vista ritmico lo *choro* ha una matrice afroamericana che lo accomuna al samba (soprattutto se accompagnato dal *pandeiro*, tipo di tamburo a cornice con sonagli), dal punto di vista melodico e armonico affonda le radici nella musica europea di fine '700 e inizio '800, con un'armonia di base triadica e melodie che sia nella dimensione scritta che "improvvisata" sviluppano ricche figure ornamentali anche di matrice barocca. Diffusosi anche con le prime incisioni discografiche nella prima decade del '900, lo *choro* alla fine degli anni '10 vede emergere la straordinaria figura di Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana Filho, Rio de Janeiro, 1897-1973), flautista, sassofonista, compositore e arrangiatore (figura che sta alla musica brasiliana un po' come quella di Louis Armstrong sta al jazz) autore insieme a João de Barro della più amata canzone brasiliana di tutti i tempi: *Carinhoso*. Grandi pianisti-compositori che influenzano lo *choro* sono Francisca Gonzaga (detta Chiquinha, Rio de Janeiro, 1847-1935) e Ernesto Nazareth (Rio de Janeiro, 1863-1934), mentre uno tra i maggiori solisti tra gli anni '50 e '60 fu Jacob do Bandolim (Jacob Pick Bittencourt, Rio de Janeiro, 1918-1969), autore di brani famosi come *Noites Cariocas*. Tra i gruppi e i solisti più noti di oggi ricordiamo il Trio Madeira Brasil, Tira Poeira, Henrique Cazes, Yamandu Costa, Hamilton de Hollanda, Mauricio Carrilho ecc. [2]

Samba e samba-canção. Nel carnevale del 1917 ebbe grande successo *Pelo telefone*, *samba carnevalesco* di Donga e Mauro de Almeida, registrato pochi mesi prima per la Casa Edison. Considerato per convenzione il primo samba inciso della storia, *Pelo telefone* raccoglie l'eredità africana di ritmi e generi preesistenti, che a partire dall'abolizione della schiavitù (1888) andavano maggiormente diffondendosi grazie ai flussi migratori verso le grandi metropoli del sud. Difatti le due principali forme in cui si manifesta il samba precedono la definizione stessa del genere: da un lato la "casa", la dimensione "domestica" e rituale della *roda* (lett. ruota, cerchio; è il nome dato alle riunioni informali in cui si suona samba o *choro*, cfr. Roberto M. Moura 2004) che prenderà corpo attraverso l'evoluzione di forme come il *samba de partido alto*, il *samba de morro*, il *samba de quadra*; dall'altro la "strada", la sfilata carnevalesca dapprima accompagnata da marce (nel 1889 la prima musica scritta per il carnevale carioca fu *Ó Abre Alas* di Chiquinha Gonzaga) e successivamente dal *samba carnavalesco* e poi dal *samba enredo*. Chiaramente le incisioni dei primi samba (a cui partecipavano gruppi di *choro*) proiettano il genere su una terza dimensione, che è quella del nascente mercato discografico. Nonostante ciò, ancora negli anni '20 il samba è accomunato alla malavita e alla marginalità, ma allo stesso tempo comincia a suscitare l'interesse di grandi intellettuali che a quell'epoca si interrogavano sulla nascente identità meticcia del Brasile (cfr. Vianna 1998). Alla fine degli anni '20, da una parte il samba "nero" si coagula attorno alle nascenti scuole di samba ("Deixa falar", "Mangueira" ecc.), vere e proprie comunità urbane che vedranno uno sviluppo sempre più ampio, dall'altra si fonderà con le forme coeve della canzone internazionale, dando vita a quel genere, che si sviluppò inizialmente anche nel teatro di rivista, chiamato *samba-canção*. A quell'epoca punto di snodo fondamentale di tutta la *Música Popular Brasileira* è Noel Rosa (Rio de Janeiro, 1910-1937), con cui si può dire che nasca la canzone brasiliana moderna, soprattutto per la novità e l'amara profondità dei suoi testi. Noel, autore "bianco" di decine di capolavori, composti tra i diciannove e i ventisei anni, si ricorda soprattutto per i suoi immortali *samba-canção* (*Feitiço da Vila*, *Feitio de oração*, *Último desejo*, *Filosofia* ecc.) che ancora oggi vengono cantati dai maggiori interpreti. Siamo ormai nell'epoca della radio e dei cantanti-divi emergenti, come Carmen Miranda, e lungo l'arco degli anni '30 quei filoni di samba che stanno pienamente nel mercato discografico e radiofonico assurgono a nuovo simbolo dell'identità nazionale brasiliana. I due autori più rappresentativi nei decenni seguenti saranno Ary Barroso (Ubá, 1903-1964), compositore di estrazione borghese, autore di brani famosissimi come *Aquarela do Brasil* (conosciuto in tutto il mondo come *Brazil*) e Dorival Caymmi (Salvador, 1914-2008), il "cantore" del mare e di Bahia, autore di pietre miliari come *O samba da minha terra* e tanti altri brani. La fecondità del samba carioca in quei decenni è tale che necessariamente molti nomi sono stati tralasciati, ma non si possono non

1 In alfabeto fonetico = ˈʃoru. Lo *choro* in una forma più colloquiale è definito *chorinho*.

2 Cfr. il film di Mika Kaurismäki *Brasileirinho* (2005), reperibile anche in Italia su Dvd (Dolmen Home Video).

citare i grandissimi Cartola (Angenor de Oliveira, Rio de Janeiro, 1908-1980) e Nelson Cavaquinho (Nelson Antônio da Silva, Rio de Janeiro, 1911-1986), ancora oggi costantemente omaggiati; e successivamente Zé Keti, Paulinho da Viola (il più grande sambista vivente, legato alla scuola di *Portela*), Martinho da Vila per arrivare ad oggi con Arlindo Cruz, Zeca Pagodinho, il gruppo Fundo de Quintal, Teresa Cristina ecc.

Bossa nova e MPB. Negli anni '50, in un contesto in cui pianisti (Dick Farney, João Donato, Johnny Alf) e chitarristi (Garôto, Luiz Bonfá) "preparano il terreno" mescolando *choro*, samba e jazz, due saranno i fattori fondamentali che porteranno alla nascita della bossa nova, genere che ebbe così grande influenza sulla musica di tutto il mondo: da una parte l'incontro tra uno tra i massimi poeti brasiliani dell'epoca, Vinícius de Moraes (Rio de Janeiro, 1913-1980) e un giovane e raffinato compositore e pianista di formazione classica, Antonio Carlos Jobim (detto Tom, Rio de Janeiro, 1927-1994), per la realizzazione nel 1956 delle musiche di una *pièce* teatrale di Vinicius, quell'*Orfeu da Conceição* che poi, con la regia del francese Marcel Camus e il titolo *Orfeu negro*, diventerà nel 1959 un film di successo vincitore della Palma d'oro a Cannes; dall'altro la presenza a Rio di un giovane interprete proveniente dallo stato di Bahia: quel João Gilberto (Juazeiro, 1931) che nel 1958, incidendo *Chega de Saudade* (brano di Jobim e de Moraes che per primo fu definito "bossa nova") e il "manifesto" *Desafinado* (di Jobim e Newton Mendonça), col suo modo di cantare e accompagnare alla chitarra "inventò" la bossa nova, ossia un modo diverso di cantare e suonare il samba; un modo, diremmo noi, più "borghese", con un accompagnamento chitarristico ritmicamente essenziale e armonicamente più raffinato, con un uso della voce più intimo, in un rapporto basilare con la parola che diviene veicolo di contenuti meno retorici e più colloquiali. Nelle riunioni serali nei salotti dei quartieri della "*Zona Sul*" di Rio (Copacabana e Ipanema), nelle case di Nara Leão (la "musa" della bossa nova) o del poeta Vinícius de Moraes tra la fine degli anni '50 e l'inizio dei '60 si formerà una schiera di grandi musicisti come Baden Powell (autore con Vinícius dei bellissimi *afro-sambas*), Carlos Lyra, Roberto Menescal e poi Dori Caymmi, Francis Hime, Marcos Valle, Luiz Eça ecc. L'affermarsi della bossa nova negli Stati Uniti e il successo planetario di canzoni come *Garota de Ipanema* (sempre di Jobim e de Moraes) proietteranno questo genere in una dimensione internazionale, simbolo di un Brasile "vincente", nella musica (anche più commerciale come poi nel caso di Sérgio Mendes e Jorge Ben) come nel calcio e in altre forme artistiche. Ma a partire dal 1964 (anno dell'instaurazione della dittatura militare), da un lato un'interprete come Nara Leão (Vitória, 1942-1989), che indirizzerà il suo repertorio sempre più verso la riscoperta del *samba de morro* [3] (Cartola, Nelson Cavaquinho, Zé Keti), dall'altro un personaggio come Elis Regina (Porto Alegre, 1945-1982, considerata la più grande cantante brasiliana di tutti i tempi), attraverso il sempre maggior successo dei festival e degli show televisivi (tra Rio e São Paulo), lanceranno negli anni seguenti tutta una serie di giovani autori di talento: è la nascita della MPB, sigla che sta a indicare il genere che allora più di tutti ha rappresentato il nuovo sentire popolare della nazione. Dapprima emergerà il talento di Edu Lobo, poi di Gilberto Gil, che con Maria Bethânia, Caetano Veloso, Gal Costa e Tom Zé sarà il trascinatore del gruppo dei baiani che verso il '68 daranno vita al movimento "sperimentale" del "tropicalismo", e poi di Milton Nascimento, figura che avrà negli anni '70 una grande influenza anche nell'ambito jazzistico nordamericano. Oramai i confini tra generi non ci sono più: nella MPB gli artisti si confrontano liberamente con la musica internazionale di quegli anni (pop, rock) mescolata alle diverse tradizioni brasiliane, con i testi delle canzoni via via sempre più politicizzati. E grande sperimentatore della parola, ma considerato più "conservatore" sul piano musicale, autore di brani famosissimi anche da noi come *A banda* o *O que será*, è il genio assoluto della MPB: quel Chico Buarque de Hollanda (Rio de Janeiro, 1944) che, figlio dell'alta borghesia intellettuale carioca, è riuscito a incarnare come nessuno – realizzando in un certo senso un ideale gramsciano – la capacità della cultura popolare brasiliana di farsi ponte tra *élites* intellettuali e popolo. Dagli anni '70 a oggi la MPB continua a rinnovarsi e a produrre autori e interpreti di primissimo livello come João Bosco, Ivan Lins, Ney Matogrosso, Djavan, Marisa Monte, Leila Pinheiro, Guinga, Lenine, Maria Rita, in un costante rapporto con gli stili e i generi del passato.

I tratti comuni

Nell'ambito di questa ipotetica linea evolutiva si possono evidenziare alcuni tratti comuni tra i diversi generi, in un contesto in cui, a differenza di altri repertori nazionali di *popular music* più incentrati sul *sound* e sull'innovazione tecnologica, sopravvive una centralità dell'aspetto compositivo – scritto o orale che sia – relativo a valori musicali comunque "trascrivibili" (melodia, armonia, ritmo), che necessitano, per esserne partecipi, di profonde e diffuse abilità e competenze corporee e cognitive.

3 I *morros* sono le colline che dominano la città di Rio de Janeiro su cui si sono sviluppate le *favelas*.

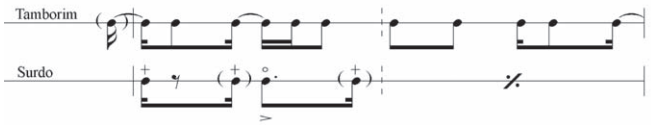
4 Riguardo alla distinzione tra commetrico e contrametrico cfr. Stefano Zenni (1998) p. 112 e Francesco Giannattasio (1991) pp. 70-71.

5 Il ritmo del *tamborim* ha una funzione simile a quella della *clave* nella musica cubana, ma con schemi molto più variabili. Come sottolinea Stefano Zenni (1998, p. 139) questo tipo di schemi di derivazione africana, poco o nulla hanno a che vedere con la nostra idea di sincope intesa come spostamento momentaneo dell'accentuazione metrica, concetto estraneo alla musica africana. Di fatto è possibile affermare che la concezione metrica della musica brasiliana è un misto tra quella africana e quella europea.

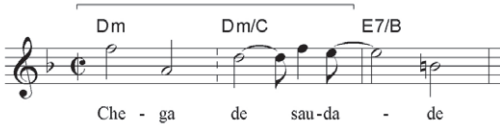
6 L'ordine delle due battute può in alcuni casi essere invertito a seconda di dove cadono gli accenti melodici e verbali.

7 Scrittura a cui spesso in ambito di *latin jazz* si associa una figurazione di basso "pensato in quattro" con il primo tempo della seconda battuta anticipato di un ottavo, prassi del tutto estranea alla tradizione del samba e alla bossa nova.

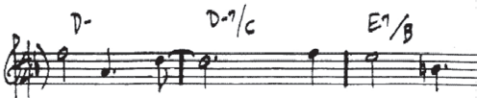
Contrametricità. Come tutte le musiche afroamericane, il samba – i cui aspetti ritmici sono più o meno basilari anche per gli altri generi citati – si basa sulla sovrapposizione di più livelli metrico-ritmici: principalmente il livello "commetrico"[4] delle figurazioni del *surdo* (grande tamburo grave) e quindi delle linee di basso, pensato in due tempi (2/4 o 2/2), ma con un'accentuazione del secondo tempo, a cui si sovrappone il livello principalmente "contrametrico" del *tamborim*[5] (piccolissimo tamburo dal suono acuto) e degli accompagnamenti ritmico-accordali di chitarra o *cavaquinho*, strutturato su 4 tempi. Vediamo nell'esempio un ciclo di 2 battute[6] scritto in 2/4, come anche si può incontrare nella forma della *batucada*:



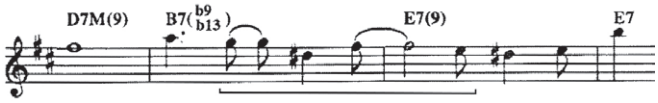
I ritmi delle melodie in genere si "appoggiano" al livello contrametrico, sugli accenti del quale si collocano anche gli accenti verbali primari dei versi cantati, di modo che un esecutore o un cantante di musica brasiliana deve sempre avere presente a livello cognitivo e corporeo questa doppia stratificazione metrica. Generalmente (ma non esclusivamente) i brani di samba sono costruiti a partire da questi schemi, in modo che tra lo schema prevalentemente contrametrico del *tamborim* (o altra percussione), l'accompagnamento ritmico accordale, lo schema ritmico della melodia e gli accenti verbali ci sia una concordanza accentuativa. Per questo motivo la trascrizione corretta – in questo caso a valori raddoppiati (2/2) – che si trova nei *songbook* brasiliani degli *incipit* di frase di un brano come *Chega de saudade* è di questo tipo:



in cui, come di consueto per gli *incipit* di frase, il primo accento primario sulla sillaba "*Che*" è posto sul tempo (omettendo nella grafia l'anticipo strutturale presente in genere nella prassi esecutiva), l'accento secondario sulla sillaba "*de*" sul 3° tempo del ciclo 2+2 (ossia su un tempo più debole nell'ambito del ciclo di 4 tempi) e il più importante accento primario del verso, il "*da*" della parola *saudade* (la nota *mi*) sul tipico anticipo presente nello schema contrametrico del *tamborim*, comportando l'anticipazione metrica dell'accordo rispetto al basso. Se andiamo a confrontare lo stesso passaggio con una delle fonti utilizzate in ambito jazzistico (Real Book), vediamo che è presente un tipo di trascrizione errata, che oltre a non corrispondere agli accenti base delle figurazioni di *tamborim* sottintende anche un'accentuazione fuorviante degli accenti verbali sottolineando gli accenti secondari piuttosto che quelli primari (che necessitando dell'anticipo, quasi mai cadono in battere), nonché un tipo di accompagnamento ritmico-accordale che inverte l'ordine canonico delle due battute[7]:



Sensibilità armonica e melodica. Il carattere "conservativo" di parte della cultura musicale brasiliana ha preservato una concezione melodica basata sul contrasto dialettico tra consonanza e dissonanza (che fino all'inizio del '900 era propria di tutta la musica occidentale), sia sul piano di una ricca ornamentazione melodica in ambito di armonia triadica (samba e *choro*), sia riguardo alla collocazione delle note della melodia su componenti dell'accordo lontane dalla fondamentale (settime, none, undicesime, tredicesime) in un ambito di un'armonia più complessa (bossa nova e MPB). Cantare un samba o uno *choro-canção*, o creare un contrappunto estemporaneo in uno *choro*, significa aver interiorizzato le strutture accordali e le funzioni di dissonanza e consonanza melodica a un livello molto alto; come cantare bossa nova o MPB significa aver interiorizzato competenze armoniche complesse, sia in senso accordale che di relazione tra centri tonali. Continuando a porre l'attenzione sullo stesso brano, *Chega de saudade*, vediamo come esempio che nell'*incipit* della sezione B (in Re maggiore), basato sempre sullo stesso schema ritmico, in presenza dell'anticipo contrametrico è presente una figura melodica di derivazione choristica (definita «formula c1» in Guaccero 2011, pp. 28-31) tipica della musica brasiliana, costituita dalla sequenza di due appoggiature *sol*-[*fa#*] (6-5, con risoluzione indiretta su *re#*) e *fa#-mi* (9-8), che in un contesto armonico bossanovistico diventano, nell'ambito di una catena di dominanti secondarie, la tredicesima bemolle nell'accordo di *si* settima e di nona nell'accordo di *mi* settima, dopo la cui risoluzione compare una nota di volta cromatica (*re#*), a cui seguiranno poi altri incisi con appoggiature:

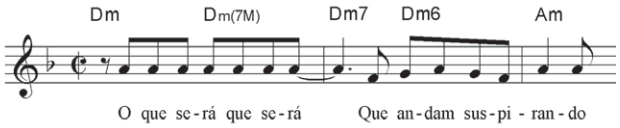


Disegni di questo tipo, anche molto più elaborati, sono spesso presenti nelle melodie brasiliane, uniti a un uso estremamente sofisticato dell'armonia, che spesso rivela una concezione contrappuntistica.

Rapporto con la parola. Nella moderna canzone brasiliana risulta centrale il rapporto con la parola sia sul piano dei contenuti, che su quello fonico ed espressivo della prassi esecutiva. Allo stesso tempo su un piano compositivo rimane in parte prevalente la tendenza a realizzare prima un abbozzo della parte musicale su cui poi si costruisce il testo "poetico". Sommo maestro in tutto ciò è Chico Buarque, che con la sua abilità nel versificare riesce a cogliere a pieno il senso delle frasi melodiche e a rispettarne gli aspetti ritmico-accentuativi nei minimi particolari. Numerosi sono gli esempi del suo virtuosismo, come *Construção*, costruita tutta su un disegno melodico ossessivo a cui è associato sempre un finale di verso proparossitono. Ma anche testi scritti per musiche di altri autori come la bellissima *Você você* con musica del geniale Guinga, costruita tutta con frasi interrogative che colgono a pieno il senso di insistenza creato dalla cellula musicale che man mano si allarga. Certo è vero che, rispetto ad esempio all'italiano, la lingua portoghese, nell'ambito "sillabico" dominante nei repertori di *popular music*, "facilita" le cose con la sua prevalenza di parole tronche, ottime per la chiusura delle frasi (*amor*, *coração*, e le varie forme di infinito come *amar* o *cantar*), o, se bisillabe, per i più eleganti *incipit*

anacrusici, come ad esempio la parola *você* (pron. *vossé*, ossia "tu"). Problemi che noi in passato abbiamo risolto o con il ricorso al dialetto oppure con forme di italiano più aulico ("cantar" per cantare, "amar" per amare), poco accettabili nella canzone moderna. Interessante poi notare il rigore buarquiano nell'assegnare alle terminazioni delle frasi melodiche tronche parole ossitone (ovvero tronche) e a quelle piane con appoggiature (come nella nostra musica antica) parole parossitone (ovvero piane) come in parte nella stessa *Você você* o in modo ancor più evidente in *Meu caro amigo*, scritta a partire da uno *chorinho* di Francis Hime (cfr. Stefano La Via 2006, pp. 197-209). Tutte queste problematiche emergono quando si prova a tradurre canzoni brasiliane in italiano. Un ottimo esempio in questo senso è la traduzione di *O que será* (*Á flor da terra*) di Chico Buarque realizzata da Ivano Fossati (*Oh che sarà*), che con le forme del futuro (grazie anche alla similitudine tra "*será*" e "sarà" o tra "*terá*" e "avrà") riesce a mantenere le terminazioni di verso ossitone come suggerito dalla melodia, ma che di fronte alle chiusure ossitone con l'infinito della terza strofa (*evitar*, *desafiar*, *repicar*, *consagrar* ecc.) in italiano non può che trasformarle in parossitone (evitare, sfidare, cantare, consacrare ecc.), modificando così il disegno ritmico della melodia. Inoltre nei musicisti-poeti brasiliani la lingua portoghese, consapevole delle sperimentazioni letterarie e ammorbidita dal processo di "africanizzazione", è sempre stata sfruttata come ulteriore elemento di stratificazione sonora (Caetano Veloso, Gilberto Gil). Il gioco fonico diventa poi gioco percussivo quando diventa samba nella costruzione dei testi di Dorival Caymmi (*Lá vem a baiana / de saia rodada, sandália bordada / vem me convidar para sambar*), e ancora di più nella resa fonica di brani di samba o bossa nova cantati da João Gilberto, maestro indiscusso dell'arte del canto sussurrato e percussivo. Il samba è spesso presente anche nel significato dei testi delle canzoni, come in *Feitio de oração* di Noel Rosa (Il *batuque* è un privilegio / Nessuno impara il samba in collegio / Sambare è come piangere d'allegria / È sorridere di nostalgia / Dentro la melodia) o *Samba da benção* (*Samba delle benedizioni*) di Vinícius de Moraes e Baden Powell (Perché il samba è la tristezza fatta danza / Tristezza che ha sempre la speranza / Di non essere triste prima o poi) dove emergono sia il tipico contrasto allegria/tristezza (spesso si balla anche su samba aventi testi dolorosi) sia il senso di "comunità" che lega i musicisti, tanto che spesso nei testi vengono citati e omaggiati gli artisti importanti del passato (*Samba delle benedizioni* si chiude con un elenco di "benedizioni" che Vinícius usava dispensare a tutti i musicisti brasiliani del passato e del presente).

Condivisione. Quindi, in quello strano miscuglio di cultura tradizionale e modernità, di Europa e Africa rappresentato dal samba e da altri generi della musica brasiliana, aspetti preminenti diventano il ruolo sociale assegnato alla musica e la sua funzione – prima che di "espressione" – di condivisione, in un contesto "meticcio" che tende a mescolare e in alcuni casi a unire, malgrado tutto, ciò che spesso noi tendiamo a considerare separato: il colto con il popolare, il bianco col nero, il moderno col tradizionale. Il mercato musicale in Brasile è invasivo né più né meno che da noi, ma la *Música Popular Brasileira* (pur confrontandosi costantemente con esso e con la moderna idea di *sound*) svolge un ruolo identificativo molto forte, e il suo corpus rappresenta un patrimonio culturale condiviso in tutta la nazione. Essere in grado di praticare quel corpus è certamente indice di un'elevata acculturazione musicale media della popolazione. Anche per questo motivo a volte può risultare complesso trasferire un brano di quel repertorio in un altro contesto, operazione che a volte implica non solo una traduzione del testo verbale, ma anche una "traduzione" degli aspetti armonico-melodico-ritmici in riferimento al "codice" in uso in quel determinato ambito. Lo schema riportato più avanti vuole comparare il trattamento dell'armonia e degli aspetti metrico-ritmici e prosodici della versione originale della canzone *O que será (Á flor da terra)* di Chico Buarque[8] con quelli della versione tradotta da Ivano Fossati per Fiorella Mannoia con il titolo *Oh che sarà*[9]. Ecco la trascrizione dell'incipit originale:



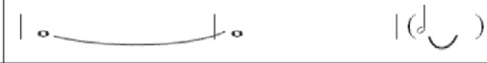
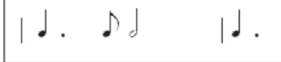
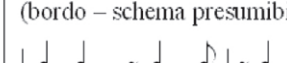
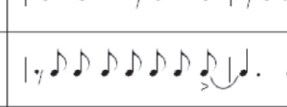
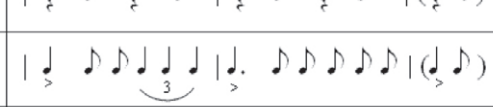
Come si può ascoltare già dalle prime due battute dell'esposizione del tema (in 2/2) sono evidenti notevoli differenze tra le due esecuzioni, anche se negli sviluppi dei due arrangiamenti il trattamento dei parametri non rimane necessariamente costante. Come si evince dallo schema comparativo, la versione originale ha un ritmo armonico di due accordi a battuta che con una successione di settime e seste disegna un movimento interno cromatico discendente (*re-do#-do-si*), che contrappuntisticamente giustifica – nella tradizione brasiliana – l'uso della nota ribattuta in senso melodico. Il ciclo contrametrico solo apparentemente sembra contraddire lo schema base del samba: difatti la prima battuta la si può intendere come una lunga anacrusi che precede il primo vero accento forte che corrisponde alla sillaba "*rá*" del secondo "*será*", sull'anticipo di ottavo della seconda battuta. Di fatto si hanno quindi due cicli di due battute sovrapposti, "sfasati" di una battuta:

dove il ciclo armonico "punteggiato" dal basso è sul ciclo commetrico, mentre quello testo-melodia-accompagnamento accordale poggia sul livello maggiormente contrametrico. È sottinteso che lo strumento armonico anticipi di un ottavo il primo accordo della seconda battuta.

8 Incisa nell'Lp di Chico Buarque *Meus Caros Amigos* (Phonogram/Philips, 1976).

9 Incisa nell'Lp di Fiorella Mannoia *Di terra e di vento* (Cbs/Epic Records, 1989)

10 Ricordo di aver visto la ripresa video di questa scena al Sesc (*Serviço Social do Comércio*) di Rio de Janeiro nell'agosto del 2005 nell'ambito della mostra *Raízes Musicais do Brasil*, adattamento dell'esposizione parigina *Mpb. Musique Populaire Brésilienne*.

	O QUE SERÁ (À FLOR DA TERRA) – cantata da Chico Buarque e Milton Nascimento (1976) Arrangiamento: Francis Hime / Tonalità di partenza: Re minore (secondi: 00.00 – 00.03)	OH CHE SARÀ – cantata da Fiorella Mannoia e Ivano Fossati (1989) Arrangiamento: Fio Zanotti / Tonalità di partenza: La minore (secondi: 00.31- 00.35)
Andamento medio	♩ = 75	♩ = 65
Ritmo armonico	1 accordo ogni tempo	1 accordo ogni 2 battute
Sequenza degli accordi	| Dm Dm (7M) | Dm7 Dm6 | (Am)	| Am | Am | (Em)
Schema ritmico dello strumento armonico	(pianoforte)	(tastiera) 
Schema ritmico del basso		
Schema ritmico della cassa		
Accenti base rullante	(bordo – schema presumibile) 	(centro)
Ritmo melodico		
Testo e collocazione accenti verbali	(>) > (>) > | O que se-rá que se-rá | que an-dam sus-pi- | (ran-do)	> (>) > (>) > | Ah che sa-rà che sa- | rà che van-no sos-pi- | (ran-do)

È interessante notare che invece la versione di Mannoia-Fossati elimina totalmente il movimento cromatico dell'armonia inserendo un ritmo armonico di un accordo ogni due battute. Di fatto poi elimina il livello contrametrico inserendo un accompagnamento di batteria che accentua solamente i tempi e le suddivisioni (sottointendendo un tempo di 4/4 sovrapposto al 2/2 di melodia e basso). In conseguenza di ciò la voce attacca sul battere del primo tempo della prima battuta e sposta il "rà" del secondo "sarà" esattamente sul battere della battuta seguente. Di fatto l'arrangiatore ha operato una "traduzione" musicale da un codice a un altro: volendo rendere il pezzo realmente *pop* per la tradizione italiana (ossia, anche cantabile e suonabile da non professionisti), ha operato una semplificazione dei parametri armonici e metrico-ritmici che per la tradizione brasiliana sarebbe normale trattare in maniera più sofisticata, anche in un repertorio *popular* come quello della MPB.

Che queste canzoni siano patrimonio condiviso e condivisibile è segno del grande ruolo sociale svolto dalla musica in Brasile (è forse anche questo un lascito della cultura africana?), senza la comprensione del quale non sarebbe neanche possibile capire il ruolo fondamentale che gli artisti della MPB ebbero nell'ambito delle grandi mobilitazioni di massa che tra 1983 e 1985 accompagnarono il ritorno alla democrazia, come testimoniato dalle cronache e dalle riprese video dell'epoca. E così allora poteva accadere che in una grande piazza stracolma di gente non ci fossero ad "arringare" la folla solo politici o sindacalisti, ma anche tre "cantanti", come João Bosco, Chico Buarque e Ney Matogrosso, intonando a cappella un poetico samba dello stesso Bosco e di Aldir Blanc, *O bêbado e o equilibrista* (inciso nel '79 da Elis Regina), brano che in quegli anni era divenuto uno dei simboli musicali dell'opposizione al regime militare [10].

Bibliografia

FRANCESCO GIANNATTASIO, *Tempo e ritmo*, in *Grammatica della musica etnica*, a cura di M. Agamennone - S. Facci - F. Giannattasio - G. Giuriati, Bulzoni, Roma 1991.

GIOVANNI GUACCERO, *L'ornamentazione melodica nello choro brasiliano*, in "Musica/Realtà", n. 95, 2011, pp. 28-31.

STEFANO LA VIA, *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, Carocci, Roma 2006.

ROBERTO M. MOURA, *No princípio era a roda. Um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*, Rocco, Rio de Janeiro 2004.

HERMANO VIANNA, *Il mistero del samba,* Costa & Nolan, Milano 1998.

STEFANO ZENNI, *I segreti del jazz,* Stampa Alternativa/Nuovi Equilibri, Viterbo 1998.

Valentina Cocco

Lezione collettiva e scelta dello strumento

Ben volentieri cedo lo spazio della rubrica a Valentina Cocco, giovane insegnante di pianoforte, promotrice di progetti per la scuola materna e fondatrice di un'associazione culturale. Nel suo intervento ci spiega come, in laboratori di lezione collettiva e di musica d'insieme, i bambini intorno agli otto anni siano messi in grado di approcciarsi a molti strumenti per poi sceglierne uno, senza che l'indirizzo sia guidato dagli insegnanti e, ancor meno, dai genitori. [Annibale Rebaudengo]

Il progetto, denominato "Centri estivi musicali", tenuto presso la sede della nostra associazione [1], ha l'obiettivo di offrire ai bambini un approccio alla musica con quanti più strumenti possibili, suonandoli da subito anche insieme ad altri bambini, per far esprimere successivamente una preferenza. Prevede l'iscrizione di un numero contenuto di bambini (massimo 10) e richiede un lavoro di équipe dei docenti. Si articola in due fasi della durata di una settimana ciascuna per un totale di 36 ore, suddivise in tre ore e mezza giornaliere.

Ogni giornata prevede:

- lezioni collettive di pianoforte, violino, violoncello, chitarra classica e flauto traverso;
- sonorizzazioni e attività ritmiche con voce e strumentario Orff;
- laboratori di musica d'insieme.

Nella prima fase, una fiaba è il contenitore in cui inserire tutti gli interventi musicali che costituiscono il materiale di lavoro: canzoni, sonorizzazioni, ostinati e sequenze ritmiche con strumenti Orff e tradizionali. La fiaba viene rappresentata in presenza dei genitori a conclusione della prima settimana del progetto; un insegnante, nel declamarla, introduce gli interventi musicali. I bambini si alternano ai vari strumenti in modo che tutti suonino.

Nella seconda fase viene dato più spazio alla musica d'insieme e agli strumenti tradizionali. Si esaurisce l'iniziale curiosità per la novità e i bambini canalizzano il loro interesse nei confronti degli strumenti con cui si esprimono con maggiore naturalezza e facilità.

L'ultimo giorno si consegna ai bambini una scheda in cui possano esprimere una valutazione in forma di punteggio su ciascuno strumento e annotarne le motivazioni e le impressioni, per stimolarli a riflettere e a prendere consapevolezza degli aspetti che orientano le preferenze di ognuno.

Esperienze ritmiche con voce, corpo, strumenti Orff e tradizionali

La prima fase si apre con giochi didattici per conoscersi, socializzare e verificare le capacità musicali di base dei bambini. I giochi si sviluppano poi in attività ritmiche finalizzate al coordinamento corporeo per la produzione di gesti-suono all'interno di uno schema ritmico dato (*body percussion*), per l'indipendenza e la sincronizzazione delle varie parti del corpo.

Ai gesti-suono gradualmente si sostituiscono alcuni strumenti a percussione dello strumentario Orff: legnetti, maracas, sonagli, tamburelli, *guiros*. In queste attività i bambini, alternandosi ai vari strumenti, accompagnano con la pulsazione e la voce alcune melodie eseguite dagli insegnanti.

In un secondo momento si introducono strumenti a lamine (metallofoni, xilofoni) e un paio di *bongos* per sviluppare capacità di coordinazione come l'alternanza e il sincronismo di entrambe le mani, attraverso l'utilizzo di semplici sequenze ritmiche e ostinati. Successivamente si inseriscono strumenti a corde: violino, violoncello e chitarra, con l'utilizzo del pizzicato, e pianoforte con quinte e note ribattute.

Da una stessa melodia si ottengono così molte varianti ritmiche e strumentali, alcune proposte dagli insegnanti, altre improvvisate dai bambini secondo uno schema ritmico dato.

Le melodie eseguite dagli insegnanti vengono riprodotte dai bambini con la voce; in un secondo momento si inseriscono le parole di un testo cantato.

Dall'esplorazione sonora alla musica d'insieme

Attraverso l'esplorazione dello strumentario Orff i bambini scoprono la possibilità di produrre più suoni su ciascuno strumento (con l'utilizzo di diversi battenti e varie parti del corpo), sollecitando diverse aree di contatto (come il centro o il bordo della pelle del tamburello) e con varie azioni (ad es. lo scuotimento o la rotazione di sonagli e maracas). Particolare attenzione viene prestata alla relazione fra gesto utilizzato e suono prodotto. Lo stesso percorso avviene durante le lezioni collettive con gli strumenti tradizionali: i bambini sperimentano sulle corde di chitarre, violini e violoncelli suoni pizzicati di diverse intensità e altezze, suoni sfregati, sfiorati e glissandi; sul pianoforte *clusters*, glissandi, suoni armonici, suoni di diverse altezze e intensità. Qui, la loro creatività entra in gioco per associare le sonorità a personaggi, immagini ed emozioni.

Il racconto di una breve fiaba diviene il pretesto per analizzarne l'ambientazione o il contesto (in questo caso il deserto), i personaggi e gli avvenimenti più significativi. I

bambini hanno così l'occasione di ricreare i passi sulla sabbia del cammello stanco (ritmo binario lento su *bongos* con le mani), il suo lamento (glissando al violoncello), la paura (*cluster* al pianoforte con gli avambracci e uso del pedale), il bagliore del sole (colpo con battente di plastica dura su piatto sospeso), i sacchi colmi di monete d'oro (sonagli), la tempesta di sabbia (successione di *crescendo* e *diminuendo* delle maracas), il fischio del vento (suoni acutissimi del flauto a *coulisse* e del violino).
Nella seconda fase, i bambini eseguono sugli strumenti tradizionali (pianoforte, violino, violoncello e chitarra) semplici melodie tratte da repertori didattici (tra gli autori: Sheila Nelson, Vito Nicola Paradiso, Fritz Emonts). A ogni brano l'insegnante propone un semplice accompagnamento in modo che i bambini si alternino nell'eseguire la melodia e l'accompagnamento, suonando da subito insieme. L'accompagnamento consiste inizialmente in una pulsazione per battuta su tonica e/o dominante, e può essere eseguito con tutti e quattro gli strumenti tradizionali. A turno, su ogni strumento i bambini eseguono la melodia, mentre gli altri li accompagnano. Via via che le parti melodiche e gli accompagnamenti vengono interiorizzati, gli insegnanti propongono varianti ritmiche agli accompagnamenti e nuove melodie. In questa fase le risposte dei bambini sugli strumenti sono diversificate e danno conto dei diversi orientamenti di ognuno: alcuni bambini si indirizzano con decisione verso un unico strumento, altri costruiscono una graduatoria di gradimento. La conclusione prevede la realizzazione di semplicissimi duetti e trii da eseguire in formazioni variabili.

All'apertura autunnale dell'attività didattica della nostra associazione culturale, i bambini che hanno partecipato al laboratorio estivo si sono tutti iscritti al corso dello strumento che avevano liberamente prescelto. Una testimonianza dell'efficacia del lavoro svolto.

1 "Melodie in concerto", Firenze.

Cacofonie

Cacofonia del Day after

Ex... perimenti
«Si ritiene comunemente che la musica possa influenzare la modulazione del sistema immunitario. Questo studio ha indagato l'effetto dell'esposizione alla musica nella regolazione del sistema immunitario dei topi sottoposti a trapianto cardiaco eterologo. Gli animali sottoposti a trapianto sono stati esposti a tre differenti generi musicali: *La Traviata* (opera), Mozart (classica) e Enya (*new age*) per 7 giorni.» [...] I «risultati suggeriscono che l'esposizione alla musica d'opera può modulare la risposta del sistema immunitario CD4+CD25+ e aumentare la produzione di citochine anti infiammatorie causando un prolungamento del tempo di sopravvivenza.» [da "Neuromusic News", n. 128, 19.04.2012].
Conclusioni:
fate ascoltare Verdi per torturar topi e prolungarne l'agonia.
Se siete meno sadici, tosto sterminateli con un bel pezzo di Enya.

M. Rat Mousiquet Ph.D.
Involution Department of Califogna

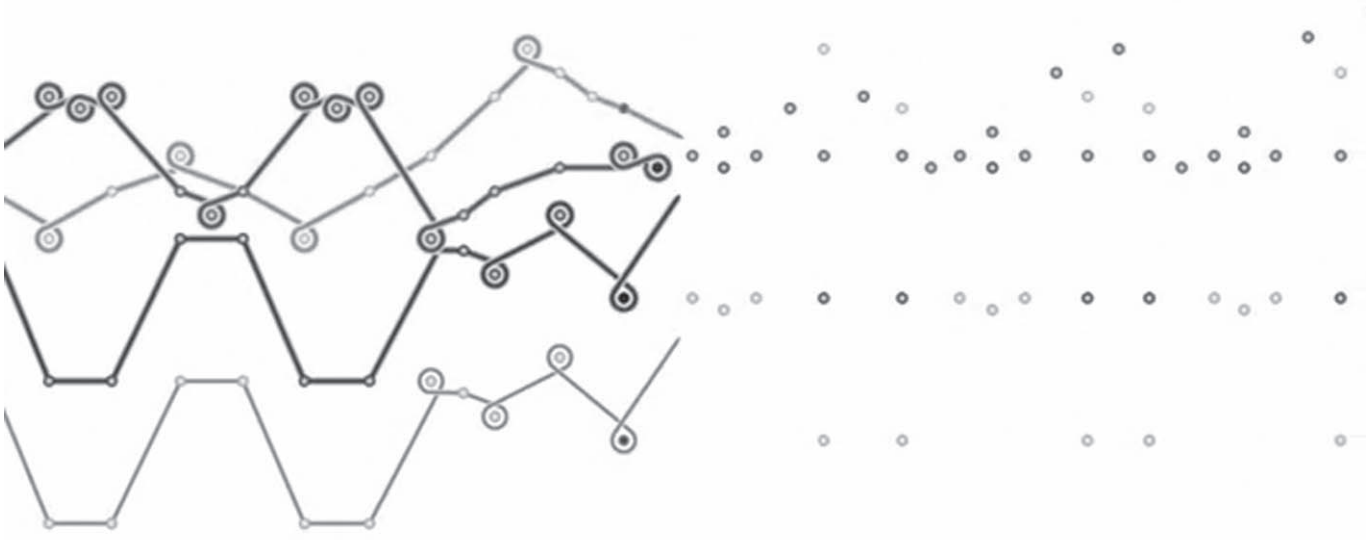
A cura di **Alessandra Anceschi**

Music Animation Machine

Intervista a **Stephen Anthony Malinowski**

Abbiamo incontrato Stephen Anthony Malinowski, inventore del software Music Animation Machine *che consente la visualizzazione di composizioni musicali sotto forma di linee animate e di varie forme geometriche che scorrono nel tempo. La storia dell'elaborazione di questo software è iniziata nel 1974 e da allora si è notevolmente evoluta. Il progetto* MAM*, in grado di affrontare importanti nodi didattici che investono l'ambito della notazione, dell'analisi e della discriminazione percettiva, si è rivelato in questi anni un preziosissimo strumento di lavoro per tutti quegli insegnanti che dalla rete hanno tratto risorse. Della nascita, dell'evoluzione e dei possibili impieghi di questo straordinario software ci parla in questa intervista il suo inventore.*

Molti insegnanti, ancora prima che "Musica Domani" segnalasse l'utilizzo di alcuni video [1], avranno di certo incontrato, scorrazzando in rete, le magnifiche evoluzioni compiute dalle visualizzazioni di Stephen Anthony Malinowski, compositore americano, ma anche pianista, inventore, educatore e ingegnere informatico (così recitano le prime righe della sua pagina su Wikipedia). Pur conoscendo (e avendo utilizzato "a man bassa" nella scuola) le sue produzioni da parecchi anni, solo recentemente siamo entrati in diretto contatto con lui. Abbiamo così cercato di approfondire come nasce questa geniale idea che ha portato a rendere così appetibili e fruibili alcune delle relazioni tra suono e segno. Lo abbiamo incontrato (naturalmente attraverso la rete) e gli abbiamo posto alcune sollecitazioni [2].



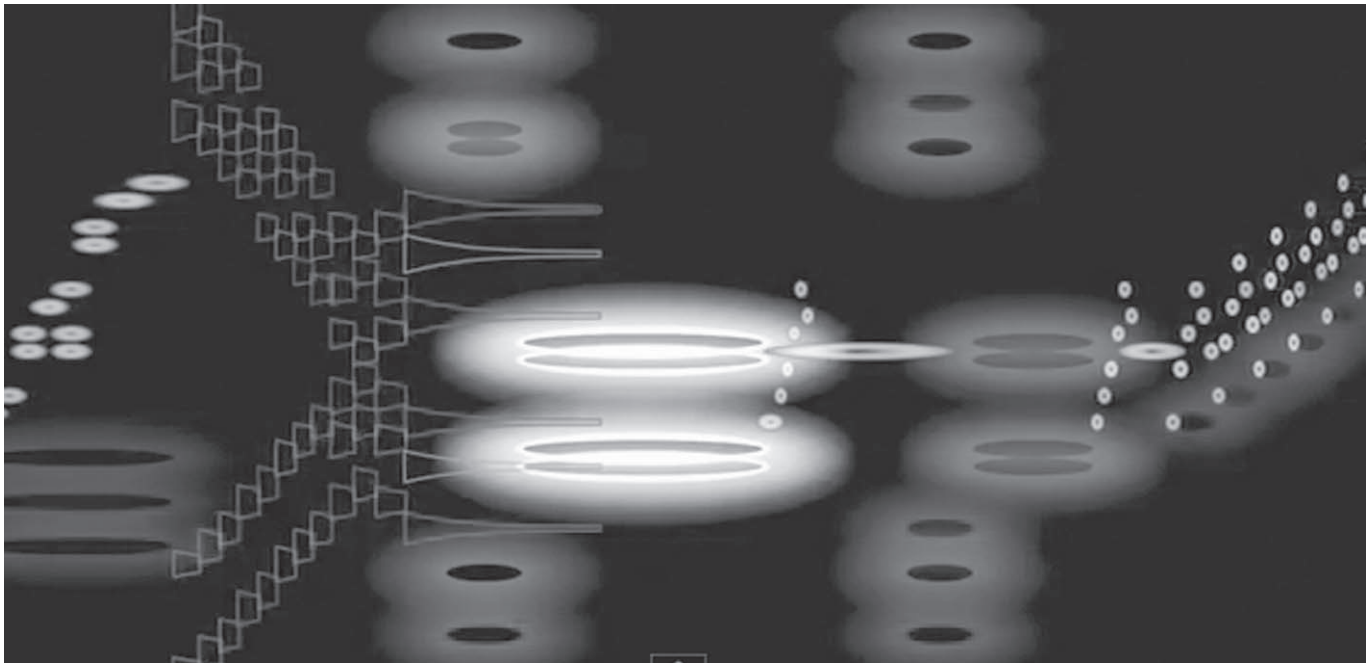
AA: Nel suo sito lei afferma che il progetto di Music Animation Machine – MAM – è nato da una "allucinazione" ascoltando una sonata di Bach (autore al quale sembra essere molto affezionato). Dunque, appare comprensibile che all'origine vi sia stato il desiderio, come lei scrive, di «far danzare le note con la musica». Da dove trae origine, più precisamente, l'interesse per la relazione musica/segno grafico (animato) che connota il progetto MAM? Si tratta veramente di un'intuizione genuina o deriva anche da elementi pregressi, ad esempio da studi teorici, da esigenze di ordine pratico o altro?

SAM: In realtà, il mio desiderio originale non era esattamente quello di far ballare le note con la musica. Tutto nasce in un giorno degli anni Settanta, in cui ascoltando alcune *Sonate e Partite* per violino e seguendole in partitura, le note – sotto l'effetto dell'LSD – danzavano con la musica (e facevano molte altre cose belle e affascinanti). La complessità di ciò che ho visto quel giorno era limitata dalla mia comprensione della musica, e il percorso che ha portato al progetto MAM è iniziato come tentativo di risolvere quella limitazione, convinto che dovessi costruire una partitura che fosse per me più facile da seguire [3]. L'interesse per il rapporto tra suono e segno è arrivato come conseguenza, non ne è stato la causa.
Mi sono interessato sia alla scienza che alla musica per la maggior parte della mia vita. Se fossi stato uno studente migliore, probabilmente sarei stato un fisico, come mio padre.
Invece, quando mi hanno bocciato in Calcolo, ho spostato i miei interessi dalla scienza alla musica (dove mi avrebbero bocciato di nuovo, seppure per circostanze insolite), ma non ho mai perso interesse per la scienza [4].
La mia comprensione della musica ha sempre goduto di un forte supporto teorico. Da bambino ho appreso la teoria musicale, come parte delle mie lezioni di pianoforte, e al College ero molto bravo in Teoria musicale e Composizione. Ho letto numerosi libri di relativi alle scienze cognitive in campo musicale, ho studiato la fisica acustica. Poi, nei miei anni di professione come ingegnere di software all'interno di un'azienda [5], ho imparato molto sulla neurologia della percezione. Il mio *background* scientifico ha dato forma al mio lavoro sul progetto MAM, ma la mia motivazione è sempre stata semplice: fare cose che fossero interessanti e divertenti, e condividere le esperienze.

AA: Il suo lavoro, iniziato nel 1974, si dipana in un arco di tempo di ormai quasi quarant'anni. Quali sono i campi di applicazione che si sono mostrati maggiormente interessati al suo lavoro? Educativo/didattico, artistico/espressivo (vedi il caso di Björk [6]), scientifico e di ricerca (nel campo della psicologia cognitiva o simili), commerciale (vedi varie applicazioni) o che altro...?

SAM: Come ci si potrebbe aspettare, gran parte dell'interesse verso il mio lavoro è arrivato dagli insegnanti di musica che hanno usato e usano le mie animazioni nelle loro classi. Tuttavia ho avuto altre direzioni di sviluppo. Ho elaborato video in collaborazione con molti compositori, arrangiatori e interpreti. Ho lavorato con una compagnia di danza in Australia, che ha coreografato un pezzo per uno dei miei video. Nel 1989 ho fatto un video in collaborazione con il regista di film d'animazione David McCutchen e ho collaborato con il videoartista Stefan Sargent.
In tanti hanno usato la versione libera del mio software per creare i propri video [7], e molti di questi sono pubblicati su YouTube. Un interessante sviluppo, a questo collegato, ha avuto luogo in Giappone, sul sito di *video-sharing* NicoNico Douga [8]: lì, un compositore ha scritto musica specificamente destinata a essere suonata con il MAM [9]. Il mio programma è stato addirittura utilizzato per attività con tetraplegici, che si sono dimostrati capaci di eseguire musiche muovendo le sopracciglia.
A parte la vendita dei video (che ho fatto dal 1990 con modesto successo in VHS, DVD e attraverso il *digital download*) e la raccolta di una parte degli introiti pubblicitari derivati da YouTube, non ho messo in campo nessuna altra esperienza commerciale.
Mi aspetto che ciò possa cambiare nel corso del 2012. Sto infatti collaborando con un violinista svizzero dell'Orchestra "Mozart", Etienne Abelin, e un apposito team di lavoro, al fine di sviluppare una versione del software da utilizzare in performance dal vivo. Una volta completato il *road-test* (in cui, entro la fine dell'anno, si suoneranno brani di musica da camera e concerti per orchestra in tutta Europa), mi sarà concessa la licenza di vendita.
Mi piacerebbe sviluppare un supporto che permettesse ad artisti visivi di lavorare più facilmente in questo campo.

1 Ci riferiamo in particolare alle attività suggerite all'interno della rubrica on line Vide@mus, *Guardare, ascoltare, analizzare*, in "Musica Domani", n. 160, settembre 2011, p. 25.
2 Una sintesi di come è nato il progetto MAM è documentata in un video, all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=yq0iMqQpxbA
3 In altre testimonianze raccolte in rete Malinowski afferma come il seguire una partitura imponga la necessità di orientare l'attenzione non solo in senso orizzontale, ma anche in verticale, spostando velocemente il nostro occhio tra le diverse linee degli strumenti e delle voci. Il nostro cervello ha la necessità di integrare informazioni che sono collocate in differenti zone dello spazio.
4 Malinowski fa cenno anche ad alcune difficoltà sorte nel periodo scolastico (ma diagnosticate solo in avanzata età) relative a "difetti" di memoria e incapacità di duratura attenzione. Egli era perfettamente in grado di comprendere i concetti (parla infatti di sue ottime competenze in matematica e fisica), ma molto debole nel ritenerli (in estrema difficoltà in storia, biologia e lingue straniere). Queste difficoltà incontrate in età scolare lo hanno condotto, più avanti, ad avere problemi di "tenuta" anche sul lavoro, che ha risolto modificando il suo ruolo all'interno dell'impresa presso la quale lavorava.
5 L'azienda si occupava di speciali *chips* per la telefonia mobile.
6 Malinowski ha lavorato sulle applicazioni iPad dell'album di Björk *Biophilia* e su animazioni legate ad alcune musiche. Si veda www.bjork.fr/Stephen-Malinowski
7 www.musanim.com/
8 Popolare sito giapponese nel quale è possibile caricare, guardare e condividere video.
9 La "partitura in forma di quadro" è descritta in www.musanim.com/niconicodouga/



Ho molte idee che si rincorrono, ma come sviluppatore di software sono pigro, lento, e mi distraggo facilmente.
Ma sto divagando... Vediamo, mi ha chiesto di psicologia cognitiva... mi ricordo di un ricercatore che ha elaborato alcuni esperimenti, penso che si trattasse di scoprire se i soggetti fossero maggiormente in grado di ricordare una musica qualora l'avessero ascoltata attraverso rappresentazioni visive, ma ho dimenticato i dettagli.

AA: Nel suo sito è possibile leggere l'interessante e ricca evoluzione del suo lavoro. Un processo che si è ovviamente affiancato all'evoluzione tecnologica grazie alla quale lei ha potuto via via realizzare la sua splendida "allucinazione" iniziale. Quali prevede (o meglio si attenderebbe) possano essere i futuri ulteriori sviluppi della sua ricerca?

SAM: La ricerca è difficile da prevedere; non sai mai cosa puoi trovare, e quando trovi hai già l'elemento per andare oltre. Per questo, ciò che mi aspetto (e mi auguro) è di essere sorpreso. Una cosa per la quale ho intenzione di continuare a lavorare è lo sviluppo di un linguaggio visivo per rappresentare, in modo intuitivo e soddisfacente, gli elementi della musica. Le mie animazioni non sono ancora efficaci nel mostrare gli aspetti ritmici; ho idee su come procedere per migliorare e spero di poterle sperimentare. Ho fatto alcune prove sulla visualizzazione del timbro: anche questo è un ambito da esplorare. Ma la cosa che principalmente mi interessa è descrivere in modo più efficace il gesto musicale [10]. Ho appena scalfito la superficie in questa direzione, che è però così importante. Ho infine costruito alcuni video in cui sono visualizzate le dinamiche, ma questo è stato finora limitato a registrazioni con un solo strumento solista [11]. Proseguire in questa direzione utilizzando anche musiche a più parti, dal punto di vista teorico, non è impossibile, ma è davvero richiesto uno sviluppo ulteriore che ha necessità di tempo e energie. E ancora: poiché il lavoro di sincronizzazione delle registrazioni audio con la partitura è una fase che al momento ruba molto tempo ed è noiosa, non sarebbe male sviluppare un software che facilitasse questo processo. Un altro progetto al quale conto di lavorare, ma che richiede ancora ulteriori fasi di sviluppo, è quello di costruire *training tools* che insegnino a leggere la musica a prima vista. Io stesso sono un buon lettore a prima vista al pianoforte, e so quanto è divertente, ad esempio, suonare subito un quartetto per pianoforte e trio d'archi. Un supporto che riuscisse a incrementare questa abilità potrebbe essere davvero straordinario. Sto progettando qualcosa in questa direzione da utilizzare con iPad/iPhone/iPod, ma ciò che ho fatto attualmente si limita ad allenare l'esecutore nella lettura a prima vista della sola notazione ritmica.

AA: Nell'evoluzione del suo lavoro si è sentito in qualche modo solo (per quanto ci si possa sentire soli con Bach!), oppure ha percepito l'interesse e il sostegno di colleghi, amici, altri studiosi?

SAM: Ho lavorato da solo la maggior parte del mio tempo, ma non mi sono sentito solo. I miei amici e colleghi sono entusiasti di ciò che faccio, ma la cosa non è sorprendente dal momento che ho incontrato molti di loro proprio attraverso il lavoro. Il sostegno più significativo è venuto da Edward Tufte [12], che mi ha spinto a produrre in serie una

10 La descrizione di questi primi tentativi si trova in www.musanim.com/bwv1007m1/. Alla pagina http://musanim.com/chromadepth/ sono descritti invece i tentativi di visualizzazione tridimensionale, da effettuare con l'utilizzo di appositi occhiali (ChromaDepth 3D).

11 www.youtube.com/watch?v=_nFZpqampXo oppure www.youtube.com/watch?v=SFy70sEIQP4

12 Statistico e scultore statunitense, famoso per i suoi scritti nell'ambito dell'infografica (tecnica nata dall'incrocio tra informatica e arti grafiche).

le tue musiche ogni giorno

CLASSICA JAZZ POP WORLD

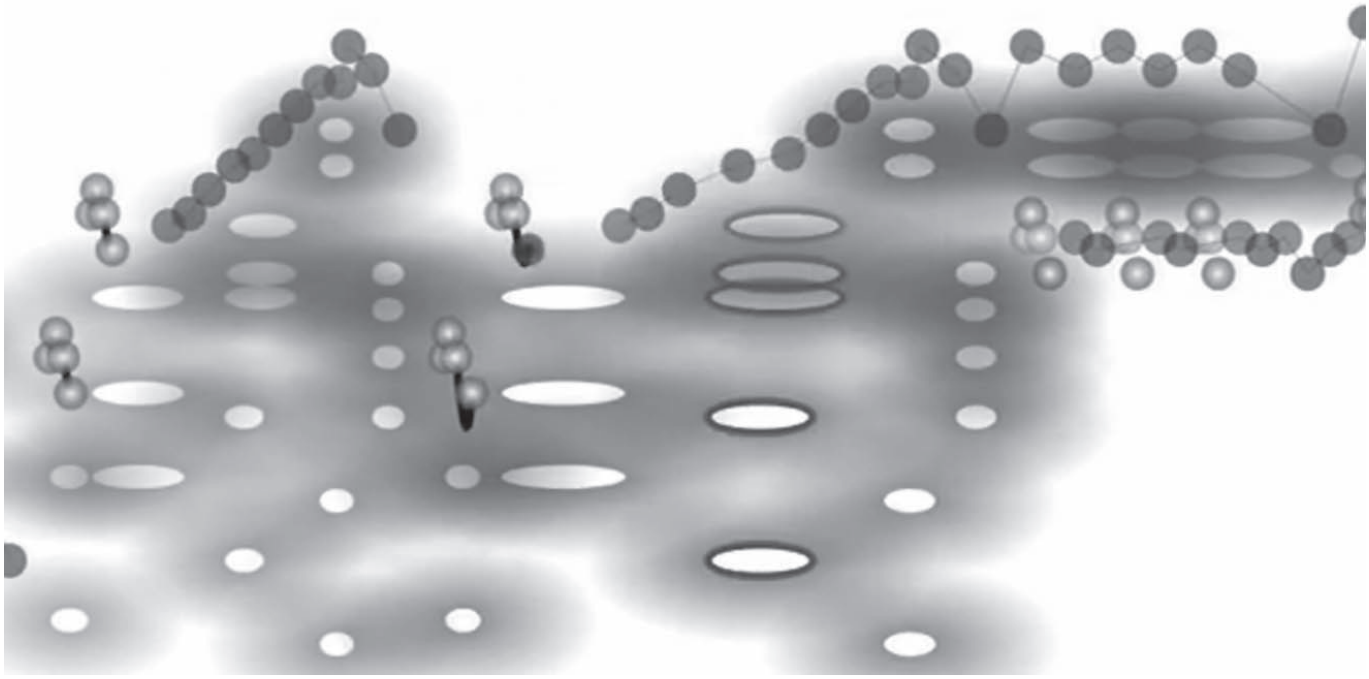
IN **ABBONAMENTO** 14 € (CARTA+PDF)

IN **EDICOLA** e nelle librerie *la* Feltrinelli 2,50 €

NELL'EDICOLA DIGITALE **ULTIMA KIOSK** 2,39 €

mensile di informazione e cultura musicale

www.giornaledellamusica.it . abbonamenti@edt.it

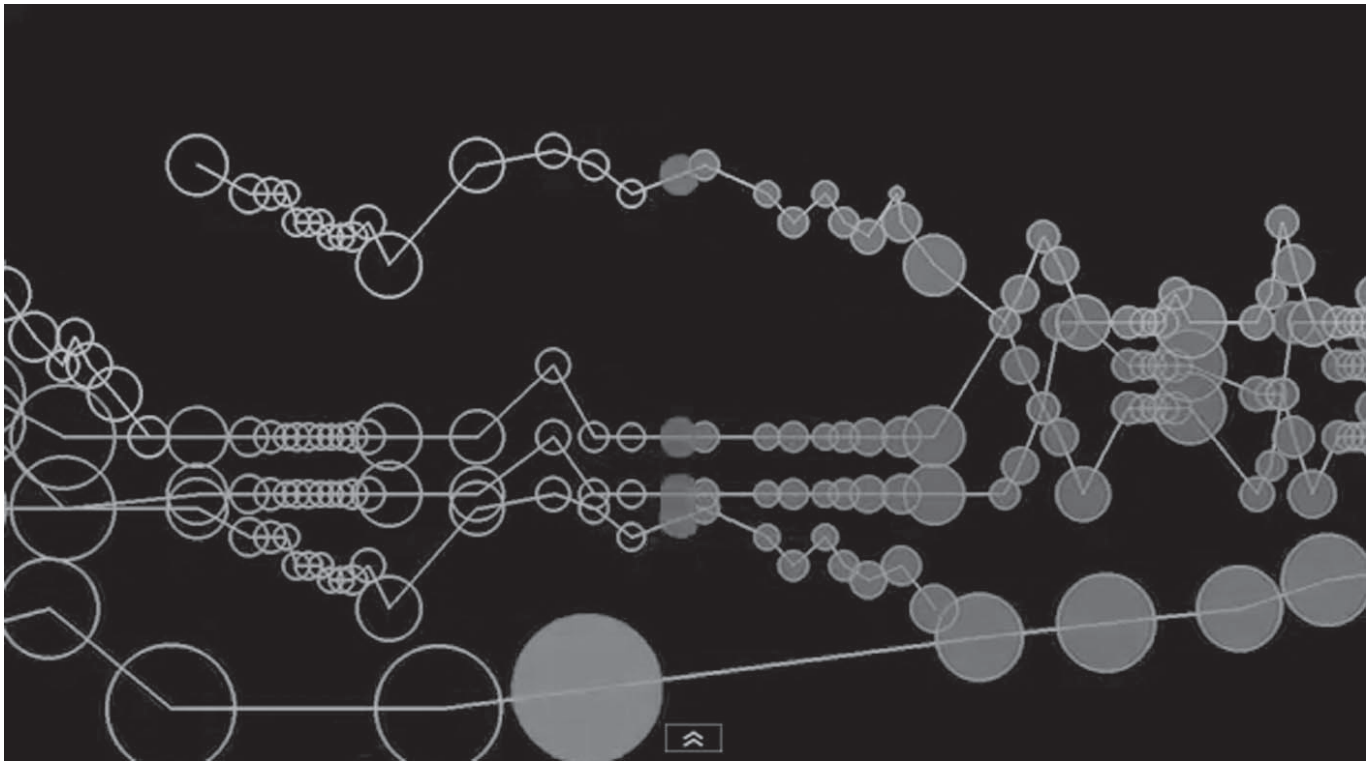


videocassetta che lui stesso ha commercializzato e promosso per diversi anni. Naturalmente, ho ricevuto molte risposte positive ai video che ho postato su YouTube, e questo è stato gratificante. Ma ho capito che io sono fondamentalmente un solitario, un eremita, una persona che preferisce stare da sola e fare le cose per conto proprio. La cosiddetta "esplorazione creativa" è meglio condurla in solitaria.

AA: Per lei la musica sembra essere, più che un oggetto da studiare, una creatura vivente a cui restituire anim/azione. Per altri versi sembra quasi che lei sia alla ricerca di un modo per "ascoltare con gli occhi". Come definirebbe nel suo lavoro questo connubio tra l'uditivo e il visivo? In questa ricerca profondamente audio/visiva (e forse mai, come nel suo lavoro, il termine ha trovato miglior senso), vi sono state delle teorie o altre ricerche analoghe che, più di altre, ha sentito il bisogno di approfondire o con le quali ha desiderato confrontarsi?

SAM: Sono felice che lei faccia domande semplici che prevedono risposte semplici, Alessandra.
L'idea che l'udito e la visione siano due cose separate è però proprio questo: un'idea. È vero che gli occhi sono in una parte diversa della testa rispetto alle orecchie, e che le vie neuronali di questi organi di senso partono da punti distinti, ma nel momento in cui si arriva alla corteccia cerebrale (dove ciò che noi chiamiamo "pensare" accade), la distinzione è molto meno chiara. Nelle persone affette da sinestesia, la distinzione può svanire del tutto (ad esempio, un sinesteta può percepire il colore rosso ogni volta che sente il *Do*), ma anche in una persona "normale" il cervello è responsabile del senso da attribuire ai vari dati provenienti dalle diverse zone percettive. Quindi, un altro modo di descrivere la percezione è quello di dire che c'è un solo organo di senso, il cervello, che produce significato attraverso l'estrazione e la combinazione di tutti i dati sensoriali che riceve.
Proviamo a considerare i primi secondi della *Quinta Sinfonia* di Beethoven. Quando sentiamo l'incipit, il nostro sistema uditivo decifra le vibrazioni che raggiungono l'orecchio e le qualifica come "tre impulsi identici seguiti da uno diverso". Questa è, naturalmente, una descrizione semplificata, ci sono molti più dettagli che possono essere descritti, ma l'idea del "3 + 1" fa parte della percezione della maggior parte degli ascoltatori. Allo stesso modo, molte persone vedendo questo

concorderebbero sul fatto che questo "3 + 1" è parte dell'idea di ciò che stanno percependo.
Esistono molte di queste caratteristiche percepite che sono comuni sia agli oggetti visivi che sonori:
prima | dopo
alto | basso
grande | piccolo
veloce | lento
insieme | da solo
rarefatto | denso
liscio | ruvido
regolare | irregolare
... e così via.
Il termine "analogia" è talvolta usato a questo proposito, cioè per dire che "i quattro segni neri sulla pagina sono analoghi alle prime quattro note della sinfonia". Questo è vero, ma il nostro cervello è in grado di andare oltre la semplice analogia. Quando si guarda qualcuno che parla, il movimento della bocca è analogo ai suoni che sentiamo, ma la percezione va più in là di questo, c'è *fusione percettiva*.



Non percepiamo la bocca in movimento e il suono della voce come oggetti separati, ma come una singola entità, che prende forma nel discorso. Il cervello sa che entrambi i sensi stanno fornendo informazioni sullo stesso fenomeno, e li integra in un'esperienza unificata. Di conseguenza, se stiamo conversando in un ambiente rumoroso, saremo in grado di comprendere meglio l'altra persona guardandole le labbra, poiché sarà possibile cogliere i dettagli mancanti sul suono attraverso ciò che vediamo.
La stessa cosa accade quando si guarda una visualizzazione della musica. La mente fonde ciò che si ascolta e ciò che si vede in una singola esperienza. E lo scorrere degli elementi visivi può aiutare a percepire gli elementi acustici che non si è capaci di cogliere.
Ci sono molte ricerche su questi temi, ne ho studiate alcune, ma l'approfondimento scientifico, sebbene interessante, porta solo sin qui.
Sintetizzerei così l'interazione tra scienza/tecnologia/arte: sappiamo descrivere i fenomeni (acustica, neurologia), conosciamo il modo in cui ciò interagisce (psicoacustica, neuropsicologia) e possiamo disporre di ciò che anche io faccio, in qualsiasi modo lo vogliate chiamare. E ciò che faccio, in sintesi, è cercare di trovare cose che funzionino, che siano interessanti, soddisfacenti, significative, utili, belle, divertenti...

AA: Lei ha mostrato grande generosità nel mettere a disposizione di tutti, tramite la rete, gran parte del frutto di molti anni del suo prezioso lavoro. Cosa l'ha spinta verso questa decisione per così dire "filantropica", piuttosto che verso la ricerca di una più decisa commercializzazione (se possibile) del suo lavoro?

SAM: Penso che ciò sia avvenuto per lo più per pigrizia e per un'avversione al rischio, allo stress, e al business. Se qualcuno mi avesse offerto un mucchio di soldi per le mie animazioni o per il mio software, avrei venduto la mia opera, ma non è mai successo (tranne che per una manciata di animazioni commissionate nel corso degli anni). Ho lavorato come ingegnere informatico per la maggior parte della mia vita, quindi ho sempre saputo cosa volesse dire sviluppare, commercializzare e supportare un prodotto software: non era cosa che avrei potuto fare da solo. Ero interessato a esplorare ciò che con il software si può fare, e ho potuto farlo senza stress e senza rischio, al mio ritmo, semplicemente facendolo come hobby.
Lo svantaggio principale di questo approccio è che il lavoro quotidiano ha necessitato di molto del mio tempo e delle mie energie, e non sono stato in grado di dedicare altro spazio alle prospettive della visualizzazione della musica come invece avrei voluto. Ora che sono in pensione, però, posso dedicare il tempo che è necessario, praticamente tutto.

AA: Un'ultima domanda Mr. Malinowski, a proposito d'identità. Lei dedica scherzosamente una pagina del suo sito alle "variazioni sul tema" applicate al suo nome, collezionando circa una trentina di storpiature. A parte questa simpatica nota di colore, come è riuscito Stephen Anthony Malinowski a coniugare in questi anni le sue varie anime, ossia i suoi interessi come compositore, musicista e musicologo, scienziato informatico ecc.? Potremmo dire che Musanim rappresenta oggi un po' la metafora di questa sua natura cangiante?

SAM: (Sono tentato di scherzare con lei dicendole: «Mr. Malinowski è mio padre. La prego di chiamarmi Stephen».) È strano per me pensare che io sia coinvolto in un percorso che attinge a tanta parte della mia formazione, a tante delle mie esperienze. Ho preso lezioni di pianoforte, di chitarra, di flauto dolce e flauto traverso, di violino e

viola, ho studiato teoria musicale, orchestrazione, ho fatto esercizi di *ear-training*, ho assunto droghe come l'Lsd, ho studiato algebra, geometria, trigonometria, fisica, acustica, elettronica, psicoacustica, neurobiologia, ho lavorato come copista di manoscritti musicali, come pianista di prova, come conduttore/regista, insegnante, compositore, ho imparato a costruire software... tutto è stato utile. Da dove sono seduto ora, sembra naturale, ovvio, inevitabile, ma so che non lo era. C'è stato un momento nella mia vita in cui sembrava che non avessi nessuna prospettiva: non c'era modo di guadagnarsi una vita decente, non avevo interessi, ero malato, depresso, senza una ragazza, mi sentivo senza speranza. Poi sono stato in grado di trovare una via da seguire, e la mia vita ora sembra, al confronto, miracolosa.
Ma per rispondere alla sua domanda, non sento di aver avuto necessità di integrare i miei interessi, perché non posso che essere interessato a una cosa alla volta. Ad esempio, in questo momento, io sono interessato a rispondere alla sua domanda. Il fatto che in questo momento non mi stia dedicando al mio interesse, cioè salvare il mondo sviluppando un sistema che consenta alle persone di discutere in modo efficace (un altro dei progetti che mi frullano per il cervello), non mi dispiace affatto: non ne sono consapevole (tranne che per brevi attimi, per usarlo come esempio, in cui provo una piccola morsa di rimpianto e un senso di colpa per il fatto che in questo momento non ci sto lavorando). I miei interessi non sono demoni che mi affliggono, ma stimoli o strumenti: sono lì quando mi servono, ma non li vedo e non li sento quando non ne ho bisogno. Con l'età sono diventato più lento e più stupido, suppongo che si potrebbe dire che sono più "maturo" nei miei giudizi (oppure il contrario), ma non mi sento di essere cambiato molto; avverto di essere in grado di attraversare questi quattro decenni passati e raggiungere il ventenne di allora, per il quale le note della musica al violino di Bach danzavano e dicevano: «Ciao, sono io-te».

AA: Infine, per lasciarci. Noi l'abbiamo incontrata alcuni anni fa, un po' per caso, su You Tube e successivamente sul suo sito. Che facciamo ora? Ci diamo appuntamento con tutti i nostri lettori in quegli stessi luoghi? O ci invita a fare più ricerca, come educatori, con lei? Con le sue fortunate "allucinazioni" (magari senza pensare espressamente in prospettiva educativa) lei ha già dato ricchissimi spunti agli insegnanti di musica che l'hanno raggiunta in rete. Cosa potrebbero ora fare gli insegnanti per lei?

SAM: Lo stanno già facendo: utilizzano il mio lavoro. I bambini sono il mio primo pubblico, e sono gratificato, al di là di ciò che questa espressione possa significare, di sapere che le mie animazioni vengono utilizzate per introdurre i giovani a concetti come omofonia, polifonia, imitazione ecc. E dopo? Conosco in parte quello che io farò prossimamente, ma sono miope. Forse ciò che gli insegnanti dovrebbero fare per me è dirmi come procedere.

[Traduzione di Alessandra Anceschi]

Arianna Sedioli

Rulba Rulba

«Ho accompagnato la mia classe a visitare una lavanderia. Al ritorno i bambini sono talmente agitati che li lascio liberi in salone invece di chiuderli in classe. Ed ecco che, in un allegro disordine, si mettono a giocare alle stiratrici e alle lavatrici, girandosi in un senso, nell'altro, cambiando ritmo all'asciugatura, tutto in una cacofonia totale. Ci vogliono un occhio e un orecchio molto fini per distinguere in questo fracasso il racconto della nostra visita».

Così Monique Frapat [1] descrive un gioco spontaneo in cui i bambini utilizzano con entusiasmo movimenti, gesti e suoni vocali per raccontare la loro esperienza, creando un linguaggio corporeo e sonoro che traduce il piacere per la scoperta di un luogo nuovo e affascinante. Con l'aiuto dell'insegnante, le loro proposte prendono una forma coerente, trasformandosi in uno strano racconto senza parole, fatto solo di suoni. Così, dopo qualche settimana, i bambini hanno composto un vero e proprio brano musicale: i vestiti appesi al soffitto di una lavanderia si annoiano e, approfittando dell'assenza del padrone, durante la notte si mettono a fare tutte le stupidaggini possibili e mettono in moto tutte le macchine per ballare.

I bambini, già verso i due anni, accompagnano i loro giochi con invenzioni vocali e canti immaginativi, improvvisando piccole storie di suono. Sono trame elaborate individualmente con fare intimo e discreto, a volte sono dialogate con un compagno o condivise dall'intero gruppo che avvia esplosive esplorazioni ritmiche e melodiche. Queste forme musicali spontanee sono imbevute di filastrocche, scioglilingua, ninnananne, conte, lallazioni, balbettii dove «le rappresentazioni, le percezioni, le tinte sono degli straordinari paciughi, delle pappe parlate» [2]. Con la voce si inventano racconti senza parole, confusioni e stramberie onomatopeiche e magiche che non si preoccupano del senso, del lessico e dell'utilità.

Da un ascolto sensibile dei mondi sonori dei bambini e dei loro girotondi di parole strane nasce un libro straordinario, *Tararì tararera...*, scritto e illustrato da Emanuela Bussolati [3]. «Tararì tararera... sesa terù di Piripù: Piripù Pà, Piripù Mà, piripù So, Piripù Bè e Piripù Bibi. Piripù Pà, Piripù Mà, piripù So, Piripù Bè su sero gnamgnam. Piripù Bibi no-no-no: sesa ino ino ino!»

Così inizia la storia del piccolo Piripù Bibi, interamente scritta in lingua Piripù per il puro piacere di raccontare storie ai Piripù Bibi. L'autrice crea una lingua che è una sorta di *grammelot* italianeggiante, ma nella lettura ad alta voce, come lei stessa ci dice in un'intervista riportata nel suo blog [4], diventa assolutamente trasversale. I bambini di ogni provenienza ridono di gusto al *Pum pum patàm patapàm... stò!* quando Piripù Bibi, fuggendo dal leopardo arrabbiato ruzzola e capitombola, si dondolano al *Nena nina, nina nena* che accompagna la nanna di Piripù Bibi accoccolato sulla proboscide dell'elefante, rimangono con lo sguardo sospeso al *Mè Mimìa*, perché il piccolo Piripù Bibi, che si è allontanato dalla famiglia alla ricerca di avventure, quando scende la notte si sente solo. Uno dei pregi di questo libro originale e coinvolgente (che ha ricevuto il premio Andersen come migliore pubblicazione 0-6 anni) è che prevede una voce narrante partecipe. Gli adulti lettori, genitori, educatori e insegnanti, forse all'inizio potrebbero essere un po' impacciati, ma presto ritrovano il piacere per il gioco vocale che arriva prima delle parole, assaporando l'uso dei suoni come emozioni in libertà. La voce dei grandi restituisce valore alle invenzioni parlate dei bambini, le accoglie amplificandone il senso e la bellezza attraverso nuovi e sfumati alfabeti.

Il Piripù è una lingua che si impara con sorprendente velocità: *Rulba Rulba* per dire *Dai veloce, veloce*!, *Tararì tararara* sostituisce i vari *e allora*, tant'è che a Emanuela Bussolati arrivano diverse mail in lingua Piripù nelle quali i bambini propongono nuove parole, come *Oh, zifulì, oh! Cichitì*! per descrivere Piripù Bibi che corre e saltella. Il Piripù è una lingua affascinante, cangiante, che si arricchisce continuamente attraverso la complicità e la fantasia dei piccoli lettori.

Le avventure di Piripù Bibi continuano in *Badabùm*, secondo volume della biblioteca di Piripù [5]. «Questi libri, per gioco e allegria, sono scritti in lingua Piripù. È una lingua adatta a "fare le voci", a sussurrare o borbottare, a strizzare gli occhi e aggrottare le sopracciglia... una lingua speciale fatta di attenzione, di affetto e di voglia di mettersi in gioco. Una lingua adatta a un complice coinvolgimento tra gli adulti e i bambini che insieme guarderanno e leggeranno i libri Piripù» [6].

E dopo aver ascoltato le storie sonore del piccolo Piripù Bibi non ci sentiremo più *ino ino ino*.

1 Monique Frapat, *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 1994.
2 Stefano Scansani, *Giocattoli sonori*, testo introduttivo al libro *La Peppina sul comò*, Tre Lune, Mantova 2003.
3 Emanuela Bussolati, *Tararì tararara...*, Carthusia, Milano 2009.
4 emanuelabussolati.wordpress/com/
5 Emanuela Bussolati, *Badabùm*, Carthusia, Milano 2011.
6 Ho riportato le parole dell'autrice scritte nel retro della copertina dei due volumetti.

Lara Corbacchini

Educazione affettiva in musica

Una ricerca-azione illustra i risultati di un intervento educativo realizzato con un gruppo di bambine di sei-sette anni vòlto a sviluppare in modo sinergico l'intelligenza affettiva e quella musicale, utilizzando in modo strumentale le potenzialità comunicativo-relazionali del linguaggio musicale.

Tre i concetti fondamentali che, intersecandosi fra loro secondo diverse e complesse dimensioni, fanno da sfondo teorico al presente studio: emozione, intelligenza e musica.

A partire dagli anni '90 numerosi sono stati gli studi focalizzati sull'intelligenza emotiva (da qui in poi IE) definita per la prima volta da Salovey e Mayer (1990, p. 188) come «un sottoinsieme dell'intelligenza sociale che coinvolge l'abilità di controllare le emozioni e i sentimenti propri e altrui, di discriminare fra essi e di usare le informazioni per guidare il pensiero e le azioni». I due autori (1997) propongono un modello dell'IE basato su quattro differenti fattori [1]: percepire le emozioni (in noi stessi e negli altri decodificando segnali non verbali); ragionare con le emozioni (usare le emozioni per promuovere il pensiero e le azioni); comprendere le emozioni (comprendere le cause e i significati delle emozioni); gestire le emozioni (regolare le emozioni e rispondere adeguatamente a esse).

A sua volta Bar-On (2006), sviluppando un metodo per la misura del "quoziente emozionale", in analogia a quanto già fatto per quello intellettivo, delinea un modello dell'IE basato sulle seguenti competenze e abilità emozionali: consapevolezza intrapersonale e espressione individuale; consapevolezza sociale interpersonale e relazioni interpersonali; gestione e regolazione dello stress emotivo; adattabilità e gestione del cambiamento; auto-motivazione.

Passando dalla dimensione teoretica a quella educativa si rileva che negli ultimi anni questi modelli vengono sempre più utilizzati per dare fondamento a specifici modelli operativi per lo sviluppo dell'IE e la prevenzione dei disagi affettivo-relazionali, come ad esempio quello proposto da

Fedeli (2006), riferimento per lo studio riportato di seguito. In quest'ultimo il percorso di sviluppo dell'IE avviene parallelamente e inscindibilmente allo sviluppo dell'intelligenza musicale (da qui in poi IM) intesa come capacità di comprendere e creare prodotti musicali (Gardner 1987). Tale scelta di avvicinare sinergicamente le due forme di intelligenza in un unico percorso educativo si basa non solo sulla concezione poliedrica e interrelata delle abilità intellettive, ma anche sul riferimento imprescindibile alla dimensione emotiva del linguaggio musicale. Molteplici studi di diversa matrice, che si possono qui indicare solo in modo esemplificativo, sottolineano la capacità della musica di rappresentare le emozioni. Focalizzando l'attenzione sui processi cognitivi soggiacenti l'ascolto, Meyer (1956) ha messo in evidenza come la musica abbia una struttura "narrativa" che, alternando nell'evolversi temporale "tensioni" e "distensioni", genera delle aspettative negli ascoltatori: la soddisfazione o meno di tali attese da parte del succedersi degli eventi sonori costituirebbe il nucleo generatore delle emozioni. A sua volta Imberty (1986, 1990), riprendendo l'idea di musica come rappresentazione "schematica" della dicotomia tensione/distensione, caratterizza il linguaggio musicale come uno spazio semantico per la rappresentazione degli stati affettivi e dell'integrazione/disintegrazione della vita interiore. Seguendo una prospettiva marcatamente filosofica Kivy (1980) e Davies (1994) evidenziano come il potere rappresentativo del linguaggio musicale sia imputabile ad analogie strutturali o di superficie di quest'ultimo con le possibilità espressive, rispettivamente, della voce e del movimento. Proprio su queste ultime corrispondenze si basano alcune fondamentali scelte metodologico-didattiche della ricerca-azione presentata.

La ricerca [2]

Lo studio, impostato come ricerca-azione, si è svolto nell'ambito di un corso di Formazione musicale tenuto in una istituzione educativa pubblica non scolastica, il Collegio INPDAP "Santa Caterina" di Arezzo.

Si tratta di una struttura che ospita studenti di tutte le fasce di età (dai 6 ai 26 anni) offrendo servizi molteplici e integrati, sia in modo residenziale (permanenza con pernottamento nella struttura intesa come "collegio"), sia semiresidenziale pomeridiano (permanenza nella struttura intesa come "dopo scuola", pasti inclusi). La maggior parte dei bambini e dei preadolescenti fruiscono della struttura in modo semi-residenziale, ma, soprattutto in caso di disagi familiari temporanei o permanenti, anche i più piccoli possono essere ospitati in modo residenziale. Tutti gli studenti frequentano le scuole dei diversi ordini nelle istituzioni della città o, per gli universitari, anche delle città limitrofe. La struttura, oltre ai servizi tipici dello studentato (vitto, alloggio, sorveglianza), offre l'assistenza specialistica di educatori per lo svolgimento quotidiano dei compiti (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado) e, per tutti, attività formative artistiche (danza, teatro e musica) e sportive. Gli ospiti residenziali sono esclusivamente femmine, mentre nel "dopo scuola" sono ammessi anche maschi, seppur siano una parte fortemente minoritaria dell'utenza.

Lo studio ha coinvolto per un periodo di 7 mesi 14 bambine di età compresa fra 6 e 7 anni, iscritte al corso musicale caratterizzato da lezioni settimanali della durata media di 1 ora e 15 minuti. Nel gruppo erano presenti 4 bambine con difficoltà affettive provenienti da famiglie con nuclei disgregati e/o con importanti problemi relazionali fra i genitori, ospitate nella struttura in modo residenziale proprio in virtù delle difficoltà familiari. L'opportunità del soggiorno nella struttura educativa è stata individuata dalle famiglie d'appartenenza senza interventi coercitivi esterni (ad esempio sentenze del Tribunale dei Minori). La presenza di queste bimbe, preventivamente segnalata dalla direzione del collegio, ha consentito di porre per tempo le basi per la realizzazione di un percorso formativo musicale esplicitamente finalizzato, secondo strategie formalizzate, a educare all'affettività (cfr. Ianes 2007, pp. 59-63).

La ricerca-azione si è articolata in tre fasi – Osservazione, Intervento educativo specifico, Analisi dei dati – parallelamente al percorso formativo, secondo l'articolazione temporale riportata nella tabella.

Tabella 1

RICERCA									
Fase 1: Osservazione			Fase 2: intervento educativo specifico				Fase 3: Analisi dei dati		
Nov	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag	Giu	...	
6 lezioni di 45 min			16 lezioni di 1 ora e 30 min						
CORSO DI FORMAZIONE MUSICALE									

I dati sono stati raccolti mediante: test, osservazione partecipata, interviste semi-strutturate, colloqui informali.

Fase 1: Osservazione

Durante le prime due lezioni del corso, finalizzate principalmente alla conoscenza reciproca insegnante-allieve e all'introduzione ludica delle attività musicali, l'osservazione libera durante giochi musicali e per la conduzione del gruppo (Staccioli 1988; Ferrari 2002; Manes 2004) ha evidenziato in diversi momenti comportamenti problematici riferibili alla sfera dell'IE. Alcune bambine manifestavano difficoltà relative alla consapevolezza sociale e alla gestione delle relazioni con il resto del gruppo, tali da impedire lo svolgimento armonico di un qualunque gioco di relazione. Le problematicità apparivano ancor più significative tenendo conto che il gruppo-classe condivideva nell'istituto educativo spazi, tempi e attività parascolastiche già da circa due mesi.

Al fine di individuare più dettagliatamente le difficoltà

1 Una schematizzazione completa delle abilità comprese nei quattro fattori previsti da Salovey e Meyer può essere consultata *online* all'indirizzo http://eqi.org/4bmodel.htm#The Four Branches of Emotional Intelligence

2 Una prima elaborazione dei risultati della presente ricerca è stata presentata alla IV Conferenza dell'*European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (MERYC), tenutasi a Bologna dal 22 al 25 luglio 2009 (vedi anche Corbacchini 2009).

comportamentali ed emozionali emerse, è stato somministrato al gruppo il test SEDS (*Socio-Emotional Dimension Scale*, Hutton-Roberts 1994). Questa analisi si basa sulla rilevazione – da parte dell'insegnante e per un periodo di almeno tre settimane – della frequenza di specifici comportamenti, riportati dal test in griglie di osservazione e facenti capo alle seguenti categorie: evitamento dell'interazione con i compagni, interazione aggressiva, evitamento dell'interazione con l'insegnante, comportamenti inappropriati, reazione depressiva, reazioni fisiche/di paura.
Dal trattamento matematico dei dati osservativi – così come previsto dal protocollo del test attuato – è emerso che quattro bambine (genericamente denominate A, B, C, D) potevano essere classificate dal punto di vista delle difficoltà comportamentali/emozionali come "ad alto rischio" mentre altre tre (E, F, G) erano invece comprese nella categoria "a rischio"; il resto del gruppo si collocava "nella media" o non presentava alcun problema (vedi Tabella 2).

Tabella 2. Risultati della somministrazione iniziale del test SEDS

=frequentemente =occasionalmente =molto raramente =mai

AAR = ad alto rischio; AR = a rischio; NM = nella media; SP = senza alcun problema

SOGGETTI	FREQUENZA DEI COMPORTAMENTI OSSERVATI PER OGNI CATEGORIA DEL TEST SEDS						RISULTATO DEL TEST (Fase 1)
	Evitamento dell'interazione con i compagni	Comportamenti inappropriati	Interazione aggressiva	Evitamento dell'interazione con l'insegnante	Reazione despressiva	Reazioni fisiche/di paura	
A							AAR
B							AAR
C							AAR
D							AAR
E							AR
F							AR
G							AR
H							NM
I							NM
J							SP
L							SP
M							SP
N							SP
O							SP

I quattro casi "ad alto rischio" corrispondevano alle bambine ospitate in modo residenziale dall'istituto e le cui difficoltà affettive/emozionali potevano essere attribuibili alla situazione familiare pregressa e all'inserimento a tempo pieno in una struttura educativa lontana dalla città e dalle relazioni di origine. Per gli altri soggetti si è ipotizzato, in base anche all'osservazione libera in tempi e spazi all'interno della struttura (distinti da quelli del corso di Formazione musicale) e a colloqui informali con le famiglie, che le difficoltà potessero essere imputabili in parte ad alcune peculiarità della struttura educativa stessa. In essa infatti le attività (pranzo, gioco, svolgimento dei compiti, attività educative artistiche o sportive, merenda) sono svolte secondo tempi (rigidamente regolati), in spazi (non sempre ottimali per l'accoglienza dei più piccoli, derivando la struttura da uno splendido convento del 1700 di cui conserva le dimensioni maestose e la dislocazione complessa di molti ambienti) e con ritmi (piuttosto serrati senza "tempi morti"), che non sempre consentono ai più piccoli un facile adattamento al nuovo contesto, così diverso dalla scuola materna fino a poco tempo prima frequentata e dagli ambienti più familiari.

Fase 2: Intervento educativo

Il corso di Formazione musicale, così come previsto da diversi anni nell'ambito del collegio, mira attraverso un percorso pluriennale a fornire una competenza musicale di base articolata nelle diverse aree (percezione, comprensione, produzione, invenzione, notazione), favorendo lo sviluppo di un'intelligenza musicale flessibile e creativa incentrata segnatamente sull'utilizzo della voce e/o dello strumentario Orff (in dotazione piuttosto cospicua all'istituto). In particolare i percorsi rivolti ai bambini della scuola primaria si basano su un approccio al linguaggio musicale integrato e sinergico con le altre forme di comunicazione (corporea, grafica, verbale) favorito anche da un ambiente funzionale (ampio salone con grandi tavoli ai lati sempre forniti di carta e colori e "pavimentato" con un *tatami*). La dimensione formativa del percorso, portata avanti con strategie operative pedagogicamente consistenti, assume un ruolo paritetico rispetto alla dimensione educativa, fondamentale in ogni percorso musicale ma imprescindibile nell'istituzione ospitante. È risultato da precedenti analisi della fruizione delle diverse attività artistiche proposte dal collegio, che quelle musicali, a fronte di un minor numero di iscritti, erano quelle caratterizzate dalla più alta percentuale di frequenza per più anni da parte degli stessi bambini, ovvero dal maggior grado di "affezione".
Dati i bisogni educativi speciali evidenziati nel periodo di osservazione si è progettato quindi, in riferimento alla cornice teorica sopra tratteggiata, un percorso specificamente elaborato per lo sviluppo sinergico e concorrenziale dell'IE e delle competenze musicali (ovvero dell'IM).
Nell'ottica assunta, la capacità di comunicare attraverso/intorno al suono non è stata vista come il *fine* del percorso formativo musicale, ma come il *mezzo* privilegiato per un percorso di alfabetizzazione affettiva. Al fine di potenziare lo strumento a disposizione si è scelto di dare una "curvatura affettiva" marcata a tutte le attività proposte scegliendo materiali (dai giochi agli ascolti, vedi oltre) dal consistente e flessibile risvolto affettivo/emotivo. In questa prospettiva il linguaggio sonoro, per sua natura rappresentante di significati ed emozioni, diviene, attraverso un approccio strumentale e strategico, il tramite fra la percezione delle

3 Una recensione di questo volume a cura di Roberto Albarea può essere letta nel n. 143 di questa rivista.

proprie emozioni, il loro riconoscimento e la conseguente regolazione.
In particolare, assumendo i suggerimenti del quadro operativo del programma ARCA (Autoconsapevolezza, Riconoscimento, Comprensione, Autoregolazione delle emozioni) proposto da Fedeli (2006 [3], cfr. p. 75 e sgg.), le attività musicali sono state indirizzate allo sviluppo delle competenze sintetizzate nello schema seguente:

AUTOCONSAPEVOLEZZA	AC1.	Autoconsapevolezza delle emozioni di base e sociali
	AC2.	Sviluppo di più vocabolari (verbale, sonoro, grafico...) per "parlare" di emozioni
	AC3.	Discriminazione delle emozioni
RICONOSCIMENTO	R1.	Osservazione delle diverse forme di comunicazione
	R2.	Ascolto attivo delle parole altrui
COMPRENSIONE	C1.	Riconoscimento dei pattern emotivi propri e altrui
	C2.	Riconoscimento della transizione fra le emozioni
	C3.	Individuazione delle situazioni emotigene
AUTOREGOLAZIONE	AR1.	Modulazione delle emozioni
	AR2.	Risoluzione dei conflitti interpersonali
	AR3.	Atteggiamento cooperativo

Riepiloghiamo di seguito i tipi principali di attività presentate durante le lezioni, intrecciando necessariamente, anche a livello enunciativo, la descrizione dello specifico educativo-affettivo (privilegiato nell'esposizione) e di quello formativo-musicale, con brevi cenni sulle scelte attuate e i riferimenti al programma ARCA (vedi schema precedente).
Si annota che la divisione fra le attività è puramente didascalica e, nella concreta operatività (seguendo anche la creatività dei bambini), le medesime attività si sono fra loro intersecate e ibridate creando ulteriori possibilità concretizzatesi in particolare al punto 3 (vedi oltre).

1. Cosa sento?
- Esplorazione delle possibilità espressive della propria voce e dello strumentario Orff; attribuzione di significato alle diverse sonorità esplorate utilizzando e prendendo spunto da molteplici linguaggi (corporeo, grafico, verbale). In particolare sono state sollecitate esplorazioni sonore correlate alle emozioni e alle loro evoluzioni. Gli affetti sono stati esplorati nella loro dimensione sonora evitando ogni riferimento diretto alla dimensione umana del sentire ma riferendoli, su sollecitazione dell'insegnante, in modo mediato a fenomeni della natura "antropomorfizzati". Ad esempio l'evoluzione "dalla rabbia alla calma" è stata correlata dai bambini al mare, "dalla felicità alla tristezza" alle foglie di un albero nel passaggio dall'estate all'autunno.
- Sollecitazione di diverse condotte d'ascolto (Delalande 1993) attraverso "giochi" su brani registrati (cfr. Ferrari 2002, Corbacchini 2005); particolare attenzione è stata riservata alle condotte simboliche consentendo il "trasferimento" in situazioni concrete di vita quotidiana delle emozioni/storie espresse dal linguaggio sonoro. A tal fine i brani scelti, fortemente diversificati per genere, epoca e stile, sono stati accomunati dal loro rimando piuttosto chiaro e univoco a contenuti affettivi. Alcuni esempi di ascolti: Bach, *Badinerie*, Aram Khachaturian, *Adagio* dalla Suite del balletto *Gayane*, Carpi, *Pinocchio*, *Blu bell polka* (trad. irlandese), Prokofiev, *Danza dei coltelli* dalla Suite del balletto *Romeo e Giulietta*. Le principali emozioni elicitate sono state: allegria, tristezza, paura, serenità, ostilità, preoccupazione, rabbia. Si annota che l'ultima attività di ogni lezione era l'ascolto libero di un canto popolare toscano eseguito senza accompagnamento: a grande richiesta dei bambini quasi esclusivamente la ninna nanna l'*Uccellino quando imbruna*. Le caratteristiche del canto e le modalità di esecuzione consentivano ai bambini di vivere un momento di "riequilibrio affettivo" prendendo le distanze dalle emozioni vissute attraverso le attività educativo-musicali e preparandoli con una breve fase di relax a riprendere i ritmi strutturati del collegio.
- Ambiti del programma ARCA: AC1/ 2/ 3, R1/2, C2/3, AR1

2. A che gioco giochiamo?
- Attività ludiche e ludiformi basate su giochi cantati della tradizione (Staccioli 1988). I canti sono stati "giocati" e rielaborati creativamente, sia drammaturgicamente sia musicalmente. Dando particolare rilievo alla dimensione metacomunicativa e sociomotoria dei giochi (Staccioli 2008), si sono fatte ipotesi sulle possibili emozioni dei personaggi dei giochi e sulle circostanze reali assimilabili alla finzione ludica. In alcuni casi i bambini hanno proposto delle modifiche, transitorie o permanenti, alla struttura narrativa o alle regole del gioco al fine di modificare emozioni "negative". Ad esempio nel gioco *Signore della valle* (Staccioli 1988, pp. 102-103) in cui viene simulata prima l'acquisizione di una lunga "catena" di legami affettivi e successivamente il loro "scioglimento", la seconda parte del gioco è stata modificata in modo da ricostituire immediatamente dei legami affettivi di più piccola articolazione (il testo originale «Il Signore rimane solo, il signore rimane solo...» è divenuto «Nessuno rimane solo, nessuno rimane solo...»).
- Giochi individuali, a coppie e a gruppi legati alla percezione, comprensione e notazione (con scritture convenzionali e non convenzionali) dei suoni e del loro articolarsi in linguaggio in riferimento a altezza, durata, intensità, timbro, evoluzione, profilo melodico, struttura ritmica, forma (Anceschi 2007). Queste attività ludiformi, oltre a essere state selezionate in base ai contenuti musicali, sono state scelte in modo da consentire la realizzazione di molteplici modelli relazionali, evitando la sedimentazione di una sola modalità (ad esempio con una sola compagna o piccolo gruppo), permettendo anche la competizione fra gruppi (simmetrica o asimmetrica) controllata e quindi affettivamente "autoregolabile".
- Ambiti del programma ARCA: AC1/ 2/ 3, R2, C2/3, AR1/2/3

3. Teatro musicale
- Elaborazione e codificazione di azioni coreografiche articolate e pantomime strutturate a partire da storie ispirate a racconti per l'infanzia dedicati all'esplorazione della dimensione affettivo/emotiva (Franchini – Maiolo 2005) utilizzando idee e materiali sperimentati nelle attività 1 e 2.
- Ambiti del programma ARCA: R1/2, C1/2/3, Ar1/2/3

Durante le lezioni si è data massima cura a non evidenziare, né verbalmente, né con altro tipo di linguaggio, i problemi comportamentali/affettivi individuali dei singoli bambini, valorizzando di converso gli atteggiamenti di tutti più proficui per lo sviluppo della competenza sociale e della capacità di gestire le relazioni dell'intero gruppo. Anche eventuali commenti diretti da parte dei bambini su comportamenti affettivi inadeguati di alcuni non sono mai stati rilanciati. Essi sono stati lo spunto per attività musicali finalizzate ad affrontare in maniera mediata gli aspetti affettivi del problema; solo al termine delle proposte operative, dopo che attraverso le attività musicali e la mediazione di molteplici linguaggi i bambini erano giunti a una forma di rielaborazione consapevole dell'emozione (e dei comportamenti correlati) in oggetto, sono stati accolti e discussi eventuali riferimenti a comportamenti individuali. Si è così inteso che i singoli comprendessero e regolassero il proprio comportamento affettivo autonomamente in virtù del proprio benessere affettivo e di quello del gruppo e non per una azione censoria. In alcuni casi quando si è reso necessario l'intervento dell'insegnante per ristabilire l'equilibrio nel gruppo, esso, con il susseguirsi delle lezioni, si è manifestato sempre più in maniera "mediata" tramite il riferimento alle emozioni dei brani ascoltati e alle azioni dei personaggi dei giochi.

Fase 3: Analisi dei dati e Conclusioni

Dall'osservazione libera è emerso che durante il percorso didattico le bambine classificate "a rischio" o "ad alto rischio" mostravano gradualmente con sempre minor frequenza comportamenti emotivi inadeguati, regolando il proprio comportamento affettivo in funzione del benessere individuale e collettivo. A conferma di questa rilevazione durante le ultime tre settimane di lezione è stato somministrato nuovamente il test SEDS che ha evidenziato una sorta di "normalizzazione" dei problemi comportamentali e affettivi (vedi Tabella 3): cinque delle sei bambine classificate come "ad alto rischio" o "a rischio" erano ora "nella media", solo una permaneva nella criticità ma con un decremento di livello.

Tabella 3. Confronto fra le due somministrazioni del Test SEDS

SOGGETTI	RISULTATO DEL TEST (Fase 1)	TENDENZA	RISULTATO DEL TEST (Fase 3)
A	AAR	↓	**AR**
B	AAR	↓↓	**NM**
C	AAR	↓↓	**NM**
D	AAR	↓↓	**NM**
E	AR	↓	**NM**
F	AR	↓	**NM**
G	AR	↓	**NM**
H	NM	=	**NM**
I	NM	↓	**SP**
J	SP	=	**SP**
L	SP	=	**SP**
M	SP	=	**SP**
N	SP	=	**SP**
O	SP	=	**SP**

Al termine sono state ulteriormente intervistate le quattro educatrici che abitualmente lavorano con il gruppo o con le ospiti residenziali. Mediante un colloquio informale sono stati raccolti i commenti riferibili alla competenza affettiva/relazionale, ai comportamenti sonoro-musicali della vita quotidiana e alle connessioni con le attività musicali. Tutte le operatrici hanno rilevato un miglioramento dei comportamenti affettivi delle bambine ospitate stabilmente, sia nelle manifestazioni individuali, sia nella vita di relazione; analoghi progressi sono stati evidenziati per il gruppo inteso nel complesso, dove è stata rilevata una minore aggressività e litigiosità e il progressivo crearsi di relazioni dinamiche fra i diversi componenti. Le due educatrici coinvolte nell'assistenza pomeridiana hanno significativamente annotato che tale miglioramento era particolarmente evidente nei giorni in cui si tenevano le attività musicali (il martedì o il giovedì a settimane alterne) non solo dopo le lezioni ma anche nella loro attesa. Se alle bambine veniva ricordato che quel giorno si sarebbero tenute le attività musicali scattava una sorta di "autoregolazione" affettiva con comportamenti "sonori" riferibili alle esperienze del corso. In particolare si notava un utilizzo dell'espressività vocale più attento e modulato nella comunicazione delle emozioni. Ad esempio, in caso di litigio, qualche bambina per far abbassare i toni – riprendendo modalità di regolazione sperimentate in conseguenza di attività musicali – poteva dire: «Dov'è finita la voce di velluto? Sento solo cartavetrata!» [4]. È stato riferito che una volta, durante un momento di tristezza profonda di una delle bambine ospitate stabilmente, un gruppo di compagne le si è avvicinato abbracciandola e cantando la ninna nanna con cui venivano concluse le lezioni musicali.

Sembrerebbe che l'esperienza di alfabetizzazione affettiva portata avanti tramite il linguaggio sonoro-musicale abbia fornito competenze e abilità per la comprensione e la regolazione della dimensione affettiva e che tali effetti si manifestino tramite "copioni" (*script*, Levorato 1988) più facilmente attivabili quando vengono fatti espliciti rimandi al contesto sociale "musicale" in cui sono stati appresi. Alla ricerca di una ulteriore evidenza per questa interpretazione e volendo individuare la rilevanza dell'esperienza musicale in relazione al contributo educativo/affettivo delle altre attività artistiche presenti nel collegio, si è osservato il gruppo nel mese di maggio durante due lezioni del corso di Animazione teatrale (senza finalità esplicite legate all'IE). In tale contesto il gruppo si relazionava secondo modalità non troppo dissimili da quelle evidenziate nella Fase 1 del presente studio, nonostante la valenza genericamente educativa delle attività proposte. Tale dato avvalora l'ipotesi che solo un intervento formalizzato per l'educazione dell'IE – come quello insito nelle attività musicali proposte – possa fungere da "impalcatura" per le competenze emozionali, facilitandone l'attivazione in caso di richiamo "esterno" implicito/esplicito (vedi

4 La bambina, con questa frase, fa riferimento a una delle esperienze previste nell'Attività 1, incentrata sull'espressione vocale delle sensazioni legate all'esplorazione tattile di diversi materiali e il collegamento delle stesse con emozioni/stati d'animo.

sopra). Tale ipotesi concorderebbe con il fatto che il manifestarsi di strategie di controllo cognitivo/affettivo procede gradualmente, negli ambiti dell'interazione sociale, da modalità "eteronome" ad "autonome" (Rogoff 1995).
In conclusione si rileva il sentito apprezzamento espresso in occasione dei colloqui di fine-corso dai genitori nei confronti delle attività svolte. Essi hanno rilevato che nelle giornate in cui venivano svolte le attività musicali «i bambini erano più rilassati» e gli stessi evidenziavano il benessere psicofisico generato dalle attività. Notevole è stata la loro sorpresa nel constatare, nel corso di una conclusiva "lezione aperta", che i bambini avevano compiuto il percorso di alfabetizzazione affettiva senza limitare l'acquisizione di significative e osservabili abilità e competenze musicali.

Bibliografia

Alessandra Anceschi, *Ludus in musica. Giochi per l'attività didattica nella scuola primaria,* Carocci, Roma 2007.
Reuven Bar-On, *The Bar-On model of emotional-social intelligence (Esi),* in "Psicothema", n. 18, 2006, pp. 13-25.
Lara Corbacchini, *Prospettive d'ascolto*, in "Musica Domani", n.141, 2006, pp. 15-20.
Lara Corbacchini, *Exploring the relationship between musical activities and emotional alphabetization in educational (non scholastic) context*, in *Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children*, a cura di A.R. Addessi - S. Young, Bononia University Press, Bologna 2009, pp.145-146.
François Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazione del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna 1993.
Stephen Davies, *The Expression of Emotion in Music*, in "Mind", n. 89, 1980, pp. 67-86.
Giuliana Franchini – Giuseppe Maiolo, *Le sette paure di Ciripò*, Erickson, Trento 2005.
Daniele Fedeli, *Emozioni e successo scolastico*, Carocci, Roma 2006.
Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica d'animazione*, Franco Angeli, Milano 2002.
Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza,* Feltrinelli, Milano 1987.
Jerry B. Hutton - Terry G. Roberts, *Seds. Test dei problemi comportamentali ed emozionali*, Erickson, Trento 1995.
Michel Imberty, *Suoni emozioni significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna 1986.
Michel Imberty, *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi Unicopli, Milano1990.
Maria Chiara Levorato, *Racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, Bologna 1988.
Peter Kivi, *The Corded Shell: Reflections on Musical Expression*, Princeton University Press, Princeton 1980.
Sabina Manes, *Ottantatré giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*, FrancoAngeli, Milano 2004.
Leonard B. Meyer, *Emotion and meaning in music*, University of Chicago Press, Chicago 1956.
Peter Salovey - John D. Mayer, *Emotional intelligence*, in "Imagination, Cognition, and Personality", n. 9, 1990, pp. 185-211.
Peter Salovey – John D. Mayer, *What is emotional intelligence?*, in *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, a cura di P. Salovey - D. Sluyter, Basic Books, New York 1997, pp. 3-31.
Barbara Rogoff, *Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship,* in *Sociocultural studies of mind*, a cura di J.V. Wertsch - P. del Rio - A. Alvarez, Cambridge University Press. Cambridge, 1995, pp. 121-153.
Gianfranco Staccioli, *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica,* Carocci, Roma 2008.
Gianfranco Staccioli – Penny Ritscher, *Apriteci le porte*, Giunti e Lisciani, Firenze 1988.

SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

SCUOLA CIVICA MUSICALE ROMA XVI

La prima convenzione a Roma con una istituzione AFAM

Aperte le Iscrizioni ai Corsi Pre-Accademici in Convenzione con L'istituto Superiore di Studi Musicali "G. Briccialdi" di Terni - Istituzione Afam

www.donnaolimpia.it/preaccademici
www.briccialditerni.it/pagine.php?id=178

corsi attivati:

- Canto
- Chitarra
- Clarinetto
- Contrabbasso
- Flauto
- Pianoforte
- Sassofono
- Strumenti a Percussione
- Tromba
- Violino
- Violoncello
- Teoria Lettura Dettato Ear Training
- Secondo Strumento (pianoforte)
- Composizione e Analisi Musicale
- Storia della Musica
- Forme della Poesia per Musica
- Arte Scenica
- Musica d'Insieme strumentale
- Musica d'Insieme Vocale

Nelle commissioni d'esame verrà garantita la rappresentanza degli insegnanti della Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia
Coordinatore **Marco Cianchi**

Per informazioni ed iscrizioni

SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA
Via Donna Olimpia, 30 - 00152 ROMA
Tel 06 58202369 - Fax 06 53271878
preaccademici@donnaolimpia.it
www.donnaolimpia.it - www.orffitaliano.it
www.musicainculla.it
facebook@donnaolimpia.it
twitter on: @SPMDonnaOlimpia

Daniele Schimmenti

Giammarco Bau e gli Atropidi Sgattaiolati

Per Daniele Schimmenti – percussionista, animatore musicale, formatore e insegnante di sostegno nella scuola primaria – l'incontro tra le attività di supporto alla classe e la musica è avvenuto nel 1996 quando, durante un momento di gioco, inventò in maniera estemporanea la canzoncina Giammarco Bau*, dedicandola a un alunno che in quel momento stava camminando a quattro zampe. Questo evento ha segnato l'inizio di un percorso professionale di qualità – di seguito tratteggiato – che ha coinvolto altri colleghi diffondendo nella sua scuola l'uso della musica per l'inclusione.* [Amalia Lavinia Rizzo]

Ero al mio primo anno come insegnante di sostegno in due classi prime del Circolo didattico "Borgo Nuovo II" (oggi "Filippo Raciti") di Palermo, un quartiere popolare periferico a rischio di dispersione scolastica. C'è Giammarco – diagnosi «gravi disturbi affettivo-relazionali di tipo autistico» – che scaglia tutto fuori dalla finestra e si oppone a qualsiasi nostra proposta. Ha scarsa capacità di relazione e linguaggio carente con utilizzo della parola-frase. Mostra però buone capacità mnemoniche e alcuni momenti di attenzione se l'attività proposta lo diverte. *Giammarco Bau* ha fatto breccia sia in lui sia in altri bambini che chiedono una canzone loro dedicata. Costruiamo quindi lo spettacolo *Canzoni buffe*, in cui 50 brevi canzoni, che dipingono tutti i bambini in maniera scherzosa, vengono cantate con l'accompagnamento di una chitarra, pochi piccoli tamburi e molte grandi pentole recuperate da una collega. Inizia la nostra esperienza di laboratorio e la scuola comincia a dotarsi di un buon numero di strumenti, soprattutto tamburi, senza abbandonare le nostre pentole. L'anno seguente, Giammarco cantando come solista e suonando la "pentola tenore" interpreta la parte di Pollicione, fratello di Pollicino, in una libera interpretazione musicale della favola di Perrault.
Ormai da diversi anni, in seguito alla condivisione forte di obiettivi e strategie di lavoro, oltre a me, anche altri insegnanti curricolari attivano autonomamente nella propria classe laboratori musicali inclusivi con attività adattate a seconda delle esigenze degli alunni disabili inseriti. Da questi laboratori di classe – in cui vi è una costante attenzione a favorire la partecipazione di tutti, tanto che il "clima" diviene, a volte, più importante delle attività stesse – sono nate tante "Alchimie musicali" e anche l'orchestra della scuola "Atropidi Sgattaiolati" che raccontiamo sul sito www.musicadomani.it nella sezione "Materiali".
La metodologia scelta deriva dalla "ritmica integrale" di Laura Bassi, adattata alle nostre esigenze e ampliata con alcune nostre intuizioni. Il fondamento è quello della divisione sillabica delle parole da cui scaturiscono automaticamente piccole cellule ritmiche che, combinate, danno luogo a ritmi; come avviene in molte culture extraeuropee, i ritmi, combinati/sovrapposti/scomposti, possono diventare brani musicali articolati e autonomi, basi per canzoni, accompagnamenti per strumenti melodici o armonici. Non possiamo non pensare alla musica indiana dove i suoni delle tabla sono chiamati con sillabe onomatopeiche (*tin, ta, dha, ghe*...), al *gamala taki* della musica turca o a quella sorta di solfeggio fonetico dei percussionisti cubani per cui, ad esempio, *kupa kein pa kein ku pak pata un* è la verbalizzazione di un ritmo di *guaguanco* in 4/4.
Nel nostro caso usiamo la scansione in sillabe di alcune parole chiave (inizialmente i nomi propri dei bambini), in cui il rispetto dell'accento tonico o il suo spostamento determina il formarsi di piccole cellule ritmiche che, mischiate fra loro, formano ritmi sempre più complessi. Per esempio: Pa (diminuitivo di Paola) = una semiminima, Pèppe = due crome, Jessicà = due semicrome e una croma; quindi: *Pèppe Pèppe Jessicà Pa* è già un ritmo in 4/4, del quale i bambini sono chiamati a memorizzare anche la scrittura con le lettere dell'alfabeto. Ecco come il divertimento collegato al gioco del fare musica si lega strettamente e spesso motiva l'acquisizione della lettura e della scrittura. Dopo le parole, infatti, vengono utilizzate intere frasi verbali per scrivere, leggere e memorizzare frasi musicali più lunghe o complesse.
Le percussioni sono gli strumenti con cui prendono vita le nostre musiche in cui suonano insieme alunni e insegnanti. Tra questi, lo strumento che privilegiamo è il tamburo, strumento ancestrale che si avvicina di più al battito del cuore e al nostro ritmo vitale, adattandolo e adattandoci al ritmo del cosmo. Economico e di facile approccio per tutti è estremamente versatile per l'inclusione delle diversità anche perché, per inciso, abbiamo inventato che gli "atropidi" sono gli spiriti, benigni, che vivono dentro i tamburi. Quando i tamburi vengono suonati, gli spiriti sgattaiolano fuori e contaminano di allegria e positività suonatori e ascoltatori. E naturalmente per evocarli c'è bisogno anche di certe parole magiche. Ma questa è un'altra storia...

MGB HAL•LEONARD

NOVITÀ DIDATTICHE RICORDI

Un programma di studio divertente ed efficace per sviluppare la capacità di lettura a prima vista, il senso ritmico, la conoscenza delle potenzialità espressive della chitarra. CD audio

M. Liverotti
Chitarra insieme
vol. 1 NR 140088

M. Liverotti
Chitarra insieme
vol. 2 NR 140089

Un nuovo modo di avvicinarsi allo studio di brani celebri e originali o trascritti, proposti nei diversi volumi per grado di difficoltà crescente

Piano crescendo
Molto facile
(R. Cadringher)
NR 140386

Piano crescendo
Facile
(R. Cadringher)
NR 140387

Piano crescendo
Facile - Media difficoltà
(R. Cadringher)
NR 140467

Piano crescendo
Media difficoltà
(R. Cadringher)
NR 140468

Un'antologia del repertorio pianistico dai classici ai contemporanei. Un percorso progressivo - 50 brani per volume - arricchito di note esecutive e biografiche

I miei primi pezzi
per pianoforte
(A. Valentino)
vol. 1 NR 140091

I miei primi pezzi
per pianoforte
(A. Valentino)
vol. 2 NR 140327

Un metodo di ampio respiro che affronta lo studio del flauto traverso in modo sistematico. Allegato: CD audio per esercitarsi nella musica d'insieme

Weinzierl-Wächter
Suonare il flauto
vol. 1 ER 2958

Weinzierl-Wächter
Suonare il flauto
vol. 2 ER 2959

Rivolto agli studenti della scuola primaria di II grado. A corredo di un percorso didattico progressivo, preziosi cenni storico-musicali e brani celebri per due flauti o flauto e pianoforte. CD audio

A. Molinaro
Il flauto traverso
ER 2961

Con la collana *Primamusica*, particolarmente indicata ai giovanissimi, l'approccio didattico è ludico e accattivante, grazie anche all'impostazione grafica colorata e vivace. Sono scaricabili brani completi e minus one in formato mp3

Primamusica
Pianoforte
vol. 1 MLR 856

Primamusica
Chitarra classica
vol. 1 MLR 850

Primamusica
Chitarra acustica-elettrica a plettro
vol. 1 MLR 853

Primamusica
Batteria
vol. 1 MLR 859

The Best of: la collana che raccoglie il miglior repertorio dei cataloghi Durand, Salabert, Eschig per chitarra. Livello intermedio

Alexandre Tansman
en vingt-cinq morceaux pour guitare / in twenty-five pieces for guitar
édités par / edited by F. Zigante
Eschig DF 16027

Heitor Villa-Lobos
en huit morceaux pour guitare / in eight pieces for guitar
sélection de / selected by F. Zigante
Eschig DF 16029

Ricordi Library: le nuove antologie dedicate al Novecento. Livello intermedio

Compositori italiani
del XX secolo
per pianoforte
(A. Alberti)
NR 140727

Compositori italiani
del XX secolo
per violino e pianoforte
(R. Milanaccio)
vol. 1 NR 140708

Compositori italiani
del XX secolo
per violino e pianoforte
(R. Milanaccio)
vol. 2 NR 140715

Compositori italiani
del XX secolo
per chitarra
(F. Zigante)
NR 140712

Tutte le nostre pubblicazioni sono in vendita presso i rivenditori di strumenti musicali e le librerie specializzate

MGB HAL•LEONARD

Ufficio commerciale e contatti per rivenditori e librerie:
Via Liguria, 4 - Fraz. Sesto Ulteriano - 20098 San Giuliano Milanese (MI) Italia
Tel. +39 02 98813.1 - Fax +39 02 98813.4317 - Email: sales@mgbhalleonard.com

Lettere

Mariateresa Lietti

Poiché sono ancora convinta dell'importanza del confronto tra idee, credo utile lasciare questo spazio alla diffusione di una lettera aperta inviata a Luigi Berlinguer da parte di esponenti del mondo della cultura, della pedagogia e della didattica musicale e alla sua risposta. Per motivi di spazio è stato effettuato un taglio nella risposta, che potrete però trovare in versione integrale sul sito www.musicadomani.it.

Egregio Prof. Berlinguer
da tempo apprezziamo la passione con cui si dedica a far sì che nella scuola italiana venga praticata una buona e completa formazione musicale. E da sempre ci auguriamo che le sue parole vengano ascoltate da governo e parlamento al fine di predisporre atti normativi e finanziari che diano adeguata applicazione alle sue indicazioni.
Ciò non di meno ci spiace che, in alcuni interventi, non si tenga nel dovuto conto quanto tanti bravi insegnanti sono riusciti a costruire nelle loro classi e scuole, con enorme fatica e nonostante i limiti imposti da dissennate scelte ministeriali. Sembra quasi che ciò che c'è di buono per la musica sia dovuto solo all'attivazione del Comitato da Lei presieduto. È quanto si potrebbe evincere da quanto riportato ne "Il Messaggero" del 27 marzo u.s.: «... il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica che ho l'onore di presiedere è riuscito a inserire la pratica musicale nel percorso scolastico delle elementari e delle medie».
Ci pare giusto ricordare che la musica nella scuola media è presente con due ore settimanali fin dal 1979, mentre nella scuola primaria alla musica era stata data particolare attenzione già nei programmi del 1985. A ciò si aggiunga la riconduzione a ordinamento delle Scuole medie a Indirizzo Musicale (le SMIM) e l'istituzione e il finanziamento dei "laboratori musicali" per altro da Lei voluti. Ed è proprio in base a questi fatti che moltissimi insegnanti hanno potuto "praticare" la musica con i propri alunni, facendo cantare, ascoltare, suonare, danzare.
Pur riconoscendo che, come in tutti i settori, esistono situazioni deficitarie, se carenze ci sono state (e ci sono tutt'ora), ciò non dipende certo dalla incapacità dei docenti, ma principalmente dalle non scelte dei vari governi. Da decenni gli operatori dell'educazione musicale hanno fatto appelli e proposto soluzioni in merito alla formazione iniziale musicale dei futuri docenti dei vari ordini di scuola, alle dotazioni strumentali delle scuole, alle interazioni degli istituti scolastici con le risorse del territorio. Ma tutto questo ha sempre trovato, in ambito ministeriale, un muro di gomma, solo lievemente scalfito dai documenti prodotti dal Comitato da Lei presieduto. Le soluzioni adottate hanno riguardato e riguardano solo poche scuole e per un periodo limitato di tempo, rivelandosi così purtroppo un utile paravento all'inerzia istituzionale relativamente a decisioni strutturali e di sostanza.
Gli Uffici Scolastici Regionali continuano a porre ostacoli all'apertura di nuovi corsi a indirizzo musicale nelle Scuole Secondarie di primo grado; nelle Scuole Secondarie di secondo grado la musica è stata bandita dal curricolo; i pochi Licei Musicali, per i quali peraltro non vengono attivate le classi di concorso per una adeguata selezione dei docenti, non sono in grado di soddisfare la richiesta delle famiglie; molti docenti con adeguata formazione musicale e didattica sono stati costretti a ripiegare sui posti di sostegno a causa dei tagli al personale; le famiglie sono costrette a sopperire alla mancanza di fondi delle scuole per poter permettere ai loro figli di far pratica musicale, anche con i famigerati "flautini" tanto disprezzati dai vari Battistoni, Piovani, Morricone, Battistelli, Accardo, chiamati, magari loro malgrado, a giudicare cose che evidentemente conoscono poco.
Se si vuole che i circa tremila cori e i circa duemila ensemble orchestrali già presenti nelle scuole italiane (dati della ricerca promossa dal Comitato nel 2008) si raddoppino o anche più, bisogna non tanto inventare soluzioni effimere, ma promuovere un'azione forte con governo e parlamento affinché si affrontino e si risolvano i nodi essenziali, ossia: la formazione iniziale dei docenti (che fortunatamente in Italia vanta comunque una solida tradizione); l'istituzione di docenti specialistici da inserire negli organici della scuola primaria; l'attivazione di corsi a indirizzo musicale in ogni Istituto Comprensivo; il ripristino della musica nel curricolo obbligatorio delle scuole superiori con, anche qui, l'attivazione di specifici corsi a indirizzo musicale; la predisposizione d'incentivi per i privati disposti a finanziare le attrezzature per un laboratorio musicale in ogni scuola; un riconoscimento giuridico ed economico (a partire eventualmente da un accordo Stato-Regioni) del ruolo delle Associazioni Musicali del terzo settore per la loro azione sussidiaria verso le istituzioni scolastiche.
Siamo d'accordo con Lei quando scrive: «Una cosa è certa: senza la pratica musicale la scuola è come mutilata». Ma vorremmo che si superasse la fase della proclamazione delle buone intenzioni, per passare ad azioni sostanziali e strutturali. E vorremmo anche che non ci si dimenticasse che il potenziamento della "pratica musicale" non deve mettere in secondo piano una più generale e complessiva "educazione musicale di base", fattore imprescindibile per la formazione delle persone e dei cittadini.
Siamo convinti che anche Lei potrà continuare a svolgere un'azione incisiva verso questi obiettivi, magari con un'attenzione maggiore a quella che è stata la storia dell'educazione musicale in Italia, ed evitando affermazioni che rischiano di indebolire l'esistente, dando l'impressione che tutto inizi con un fatidico "anno 0" dalla costituzione del Comitato o dalla enunciazione di futuribili Piani pluriennali.
La ringraziamo dell'attenzione e inviamo cordiali saluti.

Cari amici,
ho letto con rispetto e attenzione la vostra lettera aperta, in cui si riconosce il ruolo del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica nella scuola. Ho anche letto attentamente le vostre osservazioni alle linee di fondo e alle strategie che personalmente sostengo e che il Comitato persegue, particolarmente rivolte alle manchevolezze e agli obiettivi non raggiunti. [...] Sono pienamente consapevole della modestia dell'operato mio e del Comitato e vi ringrazio di averlo precisato, certo nell'intento di migliorare il nostro lavoro. Vi ringrazio inoltre di ricordare il grande apporto di scuola e insegnanti in questo campo, apporto che ho sempre riconosciuto, specie per le difficoltà in cui questo avviene. Mi spiace di aver lasciato credere a una mia intenzione – che non ho – di sminuire in un qualche modo la storia dell'educazione musicale in Italia, e la qualità e il ruolo che nel suo sviluppo hanno espresso gli insegnanti, in condizioni quasi sempre difficili e irte di ostacoli. Ma voglio dire qualcosa di più. Mi duole che le polemiche successive all'intervento televisivo del maestro Battistoni non siano riuscite a concentrare l'attenzione dell'opinione pubblica sul grande e difficile obiettivo della musica per tutti gli studenti e sul cammino da percorrere in vista del risultato. Sono consapevole che esiste oggi una grave tensione generale, che deriva da un complessivo e progressivo impoverimento della scuola in genere, dei suoi organici e delle risorse a sua disposizione. So anche che essa, pur essendo il segno di un comprensibile disagio che ambisce a farsi proposta, di per sé non basta. Non banalizzo né sottovaluto questa tensione nei suoi vari aspetti. Tuttavia, la brevità di un testo come quello mio ospitato dal "Messaggero" (che qualche taglio redazionale ha reso ancora più breve di quello che io avevo mandato) consentiva soltanto di stare sul punto dell'attualità, e ricordare l'esistenza e il modesto lavoro del Comitato. Con il riferimento all'intervento di Morricone, mi proponevo di accentuare l'importanza dell'«inserimento della musica praticata nel curriculum dello studente». A questo mi è parso opportuno aggiungere che "anche" numerose iniziative del Comitato per l'apprendimento pratico della musica andavano in questa direzione. Ebbene, sono ancora convinto che la parola chiave per la prospettiva di una svolta nella scuola a proposito dell'insegnamento della musica a tutti sia "curriculum", cioè un percorso scolastico vero, compiuto da tutti gli studenti. Di questo, purtroppo, non si parla. Eppure questa è la linea di fondo che anima la mia azione, questa è la strategia che il Comitato da sempre persegue, instancabilmente ribadendola nei suoi documenti e nei suoi atti e che molti di voi hanno via via condiviso: e cioè la proposta "Fare musica tutti" e il recente progetto di concorso sinergico di risorse pubbliche e private – nazionali e locali – per trovare i mezzi al fine di raggiungere l'obiettivo della massima estensione possibile della pratica musicale nelle scuole, in particolare in quelle del primo ciclo. [...] Non solo parole, dunque, come in qualche modo la vostra lettera adombra, e meno che mai, all'opposto, azioni miracolistiche. Solo modesti contributi: l'indicazione cioè di prospettive nuove e di rilievo nell'ambito di una storia e di un percorso la cui importanza non può certo essere misconosciuta; e al tempo stesso il fattivo sostegno a iniziative che hanno portato centinaia di scuole e migliaia di docenti a compiere almeno un semplice passo più avanti in quella storia e lungo quel percorso. D'altro canto, la stessa natura del Comitato, organo consultivo e non organo amministrativo del MIUR e non associazione professionale, rende impossibili altre forme di intervento e non consente di veder attuato tutto ciò che pure viene proposto. Restano, fra gli atti amministrativi del MIUR, quelli che discendono dalla volontà politica dei ministri (e quindi del Governo e del Parlamento) o da precise scelte degli uffici centrali e territoriali; restano cioè aspetti che il Comitato (e anche chi lo presiede) non condivide, aspetti che non corrispondono affatto alle linee indicate nei documenti che prima ricordavo. Resta il problema della formazione iniziale dei docenti della scuola primaria (che non corrisponde neanche a quanto previsto dalle Indicazioni nazionali). Resta la costante negazione, da parte degli Uffici scolastici regionali, degli aumenti di organico necessari a far crescere le sezioni di scuole a indirizzo musicale e resta quindi impossibile far corrispondere l'offerta pubblica di insegnamento musicale con la domanda delle famiglie e dei ragazzi. Resta la cancellazione della musica dal quadro orario della scuola secondaria di secondo grado, ma – come si osserva da più parti – su quei quadri orari (quelli di tutti gli indirizzi e per tutti gli studenti) si può intervenire con atti che sfruttino gli strumenti di flessibilità dichiarati dalle Indicazioni per il secondo ciclo, anche se ancora questi strumenti non sono concretamente fruibili. Restano queste difficoltà, ma non si può certo dire che il Comitato non si sia mosso per segnalare la strada giusta. Non posso condividere, pertanto, osservazioni che si basano sulla confusione di ruoli e responsabilità di così diversi organi e livelli delle pubbliche istituzioni: una distrazione che non aiuta l'individuazione appunto delle relative responsabilità e delle misure da adottare. Nel frattempo il Comitato si sta da tempo muovendo anche verso quello che nella vostra lettera chiamate ora il «riconoscimento giuridico ed economico (a partire eventualmente da un accordo Stato-Regioni) del ruolo delle Associazioni Musicali del terzo settore per la loro azione sussidiaria verso le istituzioni scolastiche». Il mio recente incontro con il Forum per l'educazione musicale ha delineato infatti proprio questa mappa di lavoro. Spero, nel prossimo futuro, di poter contare sull'apertura e sensibilità del nuovo governo in vista di nuovi piccoli passi in avanti, di cui dovremo discutere assieme. Al di là dei riconoscimenti formali, della cui sincerità sono comunque convinto, avverto nella vostra lettera (o no?) una sfiducia di fondo nell'azione svolta da un organo istituzionale come il Comitato per riuscire in un impegno quasi temerario quale quello della musica per tutti. Ascolterò qualunque critica o indicazione. Ma non considero tali quelle che spingerebbero a usare il Comitato come sede di un'azione politica di parte, un'azione che la mia cultura istituzionale non mi consente e che ritengo costituirebbe invece un serio rischio di far fallire la prospettiva del "Fare musica tutti". Io penso che dobbiamo continuare lungo la via intrapresa, sia pure con tutte le correzioni necessarie. Valuti ognuno in piena libertà la propria scelta. Personalmente non mi sento neanche ora, con le terribili difficoltà dell'attuale crisi italiana e mondiale, di desistere dall'azione volta a far crescere nell'Amministrazione della scuola e nel Paese una cultura musicale senza la quale circolari e decreti resterebbero lettera morta. Sarò comunque felice di esser sostenuto, criticato, aiutato e – perché no? – spronato, anche da chi dovesse sentire particolarmente congeniale e imperiosa la vocazione soprattutto a spronare.

Cordialmente Luigi Berlinguer

Promuovere l'ascolto

di *Franca Ferrari*

Scuola d'ascolto, scuola in ascolto. Atti delle giornate di studio sulla didattica dell'ascolto per la scuola primaria, a cura di Silvana Chiesa, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2011, pp. 188, € 18,00.

Chissà se Fabio Fazio, conduttore della trasmissione "Che tempo che fa" in onda su Rai Tre recentemente espressosi con giudizio *tranchant* sull'educazione musicale italiana, lo sa: la pratica di organizzare concerti per le scuole, studiati appositamente per un pubblico infantile, rappresenta una consuetudine in molte città italiane, soprattutto del centro-nord. Essa riguarda – giusto per citare dei numeri, che contano fino a un certo punto, ma hanno la loro importanza – 15 conservatori italiani su 58, 4 istituti musicali pareggiati su 21, l'Accademia filarmonica di Bologna e l'Accademia "S. Cecilia" di Roma, 20 tra le 50 orchestre sinfoniche e 29 dei 73 teatri presenti sul territorio nazionale, oltre a numerosi festival e associazioni.
Entriamo nella casa della musica, il ciclo di concerti per le scuole primarie del territorio organizzato da una di queste istituzioni, il Conservatorio "Antonio Vivaldi" di Alessandria, ha compiuto nel 2011 addirittura vent'anni dal suo esordio. Di qui l'idea, concepita da Silvana Chiesa e Angela Colombo, di affiancare ai concerti del 2011 due giornate di studio dedicate al tema della didattica dell'ascolto rivolta all'infanzia, in cui i protagonisti della bella esperienza piemontese hanno intrecciato i loro racconti e le loro analisi con quelli dei protagonisti di altre importanti manifestazioni analoghe, italiane ed europee.
Il volume contiene gli atti di queste due giornate e ospita una serie di interventi tutti molto interessanti, da cui è possibile ricavare, oltre a una mappa delle istituzioni che organizzano concerti per le scuole nel nostro paese (i *chi, che cosa, come* e *con quale risposta* argomentati nell'intervento di Annamaria Bertolone), il meglio dei modelli operativi ideati in varie sedi – dal "Vivaldi" di Alessandria, per l'appunto, al Teatro Comunale di Bologna, all'*Auditori* di Barcellona – individuando al tempo stesso alcuni nodi teorici e metodologici cruciali, quali la sfida della complessità e il confronto con i repertori di tradizione orale (Gabriella Santini), il ruolo dei nuovi media nel rivoluzionare le modalità d'ascolto (Roberto Neulichedl), l'efficacia dell'ascoltare e analizzare con il corpo (Antonella Caputo), o la possibilità di intendere la didattica dell'ascolto come guida al riconoscimento di "indizi" che orientino rispetto al *continuum* del tempo musicale (Giuseppina La Face).
Il saggio di Silvana Chiesa – che è anche la curatrice del volume – dà conto in modo efficace dell'esperienza del Conservatorio "Vivaldi", nella quale sono state sperimentate, negli anni, varie strade. Quella praticata in modo più costante nel tempo, prevede una sorta di concerto guidato mediante la tecnica del dialogo diretto con la giovane platea: «Lavorando su una base euristico-guidata, le nostre conduzioni punteggiano lo svolgimento del concerto con

SCHEDA

Ruth Schmid
Ottobiscotto. Giocare con il metodo Braingym® e il segno dell'infinito
Edizione ArPA, Firenze 2011, pp. 40 con poster allegato, € 13,00

Argomento
Il segno dell'otto orizzontale, conosciuto fin dall'antichità come simbolo dell'infinito, è costituito da due cerchi collegati fra loro che descrivono un movimento in senso antiorario e un movimento in senso orario. Secondo Paul Dennison, ideatore del Metodo Braingym®, fare esperienza con questa traiettoria potenzia la connessione fra i due emisferi cerebrali, attivando l'attenzione e la presenza. Basandosi su questi presupposti teorici e metodologici, l'autrice, esperta di attività di movimento e musica e specializzata nel trattamento di bambini con deficit di apprendimento, propone in questo piccolo libro, illustrato da Elena Green, giochi per eseguire l'otto orizzontale in varie forme, con il movimento delle mani e dell'intero corpo, con nastri e fasci di luce, disegnandolo sulla sabbia o sulla carta, sperimentandolo con l'udito, con il tatto e infine... con il gusto attraverso la produzione di biscotti.

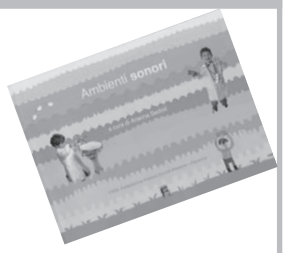
Destinatari
I giochi e le attività sono pensate per i bambini, e in particolare per quelli che presentano deficit di apprendimento, ma sono utili anche agli adulti. Diventano ancora più utili (e piacevoli) se i genitori li sperimentano insieme ai figli.

Motivi di interesse
È noto come la coordinazione corporea e specificamente quella oculo-manuale siano alla base di abilità apparentemente mentali e astratte quali la lettura e la scrittura. Il libro ha il merito di ricongiungere questi piani attraverso semplici giochi che vedono al centro la percezione spazio-temporale e la sensorialità, giochi sperimentati con successo dall'autrice lavorando con bambini che presentano difficoltà di apprendimento, ma anche con bambini normodotati e con adulti. Un musicista educatore (insegnante di sostegno, ma anche insegnante di musica o di strumento) può usare le proposte del testo per affrontare problemi ritmici, di intonazione e di lettura dei propri allievi, ma può anche variarle integrandole con esperienze sonore vocali e strumentali.

Anna Maria Freschi

SCHEDA

Ambienti sonori
a cura di Arianna Sedioli
FISM - Federazione Italiana Scuole Materne, Ravenna 2011, pp. 128, € 16,00



Argomento
Il testo raccoglie settanta percorsi-gioco realizzati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia della provincia di Ravenna coinvolgendo bambini e bambine, genitori, insegnanti, educatrici, musicisti, sotto il coordinamento di Arianna Sedioli. Ogni percorso presenta le scoperte di bambini e bambine, le loro esplorazioni, i loro suoni, le loro voci e parole; il tutto corredato da immagini, disegni e testi esplicativi che ricostruiscono in modo chiaro le ipotesi di lavoro.

Destinatari
Ambienti sonori si rivolge a chi opera nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, ma anche a genitori e insegnanti di altre fasce d'età. Sebbene non sia rivolto a loro esplicitamente, mi piacerebbe che fosse letto e utilizzato anche da musicisti e insegnanti di strumento. Credo infatti che sia importante saper mantenere questa curiosità nella sperimentazione e ricerca dei suoni e questa attenzione all'ascolto, a tutte le età e anche nell'affrontare livelli di studi musicali più specifici.

Motivi di interesse
Dalle attività emergono l'entusiasmo, la passione, la fantasia (unite alla professionalità) che abbiamo già trovato in altri lavori di Arianna Sedioli. Le proposte sono semplici da riprodurre, pur non essendo mai banali; non richiedono materiali o attrezzature costose e possono quindi essere realizzate in molte altre situazioni, basta lasciarsi coinvolgere dal piacere dei giochi.
Quello che più colpisce è l'attenzione al tempo e allo spazio, cosa sempre più rara in un mondo in cui tutto scorre velocissimo, in ambienti strapieni di oggetti, luci, colori, suoni assordanti. Sfogliando le pagine del libro si possono sentire anche i sussurri più lievi e si avverte un respiro più profondo: quasi un intervallo "ecologico" in un'esistenza stressante.
Anche la veste grafica – molto curata, con attenzione a immagini, disegni, colori, impaginazione – ci induce a prenderci il tempo e lo spazio necessari a far emergere le sensazioni più sottili e profonde.

Mariateresa Lietti

consegne d'ascolto, spunti per l'osservazione di dettagli musicali, giochi di commutazione ideati allo scopo di favorire l'apertura a spazi di "micro-analisi" da svolgersi in diretta sulla base delle risposte provenienti dalla sala» (p. 25). In questa soluzione, grande attenzione viene attribuita ai tempi (brani brevi, di massimo cinque minuti) e al lessico utilizzato nel corso della guida all'ascolto.
Un'altra strada riguarda la «performance nutrita di *teatralità*» (p. 27), ovvero l'ipotesi – mutuata da Dallari e altri – che la comprensione dell'opera possa giovarsi di una fascinazione prodotta dall'impatto con l'*inatteso* e l'*inaudito* e, dunque, che l'esperienza dell'arte abbia in qualche modo a che fare con lo *stupore*.
Di grande interesse l'intervento di Rosalba Deriu, in cui l'autrice analizza gli aspetti centrali dell'esperienza condotta dalla SIEM, dal 1988 al 2008, in collaborazione con i

servizi per la scuola del Teatro Comunale di Bologna. Tra i criteri chiave – assunti già all'inizio di quel percorso, anch'esso ventennale – risulta la decisione di «evitare di spiegare *prima* dell'esecuzione quel che il pubblico avrebbe ascoltato *poi*. Invece, *prima* dell'ascolto avremmo posto interrogativi, suggerito prospettive per esplorare l'oggetto musicale, messo in moto la curiosità... *Dopo* l'ascolto avremmo raccolto impressioni, ipotesi su sensi, funzioni, contesti e organizzazione del brano. Grazie all'animatore, vero fulcro del nostro progetto, ogni volta il pubblico avrebbe imparato a cogliere uno o più aspetti della musica e i termini corretti per nominarli... E noi avremmo ulteriormente sostenuto queste nuove competenze con una scheda distribuita al termine della lezione-concerto e da usare al ritorno in classe» (pp. 48-49). Il testo fornisce e descrive un modello pedagogico, messo a punto negli anni dalle referenti dell'esperienza bolognese, ben costruito e di grande interesse, sintetizzato nella tabella riportata a p. 53 del volume. Il modello, centrato sull'opzione di *assumere il punto di vista del pubblico,* consta di 8 punti chiave: favorire il contatto visivo e la possibilità di interagire (mai gruppi di più di 80 persone; 50 se i bambini sono piccoli); coinvolgere e affascinare (con la scelta dei contenuti, ma anche con il ricorso a tecniche teatrali); valorizzare il contributo di ciascuno; attivare la curiosità; affermare il primato dell'esperienza percettiva; progettare un percorso d'ascolto adeguato; far vivere un'esperienza musicale qualitativamente alta; assecondare e sostenere la voglia di far musica con i musicisti (cantare, battere ritmi, drammatizzare...).
Di grande stimolo ho trovato l'intervento di Assumpciò

Malagarriga, referente dei servizi didattici dell'*Auditori* di Barcellona (consiglio le pagine *Auditori educa* nel sito www.auditori.cat). Il testo è denso di frasi che suonano come slogan di un manifesto, tutto da sottoscrivere (le citazioni che seguono sono state minimamente rielaborate per facilitarne una presentazione consequenziale e argomentativa): «Il nostro obiettivo più importante è *favorire la presenza della musica di qualità nella vita di ogni persona e gruppo sociale* [...]. *Educare è accompagnare*. Vogliamo *suscitare un interesse molto forte*. [...] Cerchiamo che il nostro pubblico possa *sperimentare per sentire*. [...] Agevoliamo l'apprendimento attraverso la formazione e i materiali [messi a disposizione prima e dopo i concerti], perché l'altro obiettivo è *imparare per amare*. [...] *Un concerto è sempre un progetto*, nel senso che comporta anche la formazione per i maestri e per le famiglie, la preparazione di un dossier pedagogico, di un programma di sala molto elaborato e di materiali audiovisivi molto più approfonditi e completi della semplice registrazione del concerto. Per creare ogni progetto formiamo un'équipe di lavoro composta da un direttore musicale, un regista o un coreografo, un pedagogista, un illustratore, uno scenografo, oltre a un tecnico e alla direttrice del Servizio educativo. Il processo di elaborazione del progetto dura circa un anno. [...] I concerti sono il centro di ogni progetto. [In essi] la musica è l'unica protagonista. I bambini non hanno bisogno di racconti, pagliacciate o proiezioni per sentire la musica... [...] Ogni concerto ha un repertorio variegato, composto da brani corti, di una durata dai 45 secondi ai 3 minuti circa. [...] Si interpreta *a memoria*: il musicista deve guardare gli ascoltatori [...]. I musicisti si muovono mentre eseguono: quello che si muove attira l'attenzione e si guarda, e quello che viene guardato viene ascoltato [...]. [Fondamentale è la *qualità* della performance, come se i destinatari non fossero bambini]: lavoriamo solo con interpreti riconosciuti e con molta esperienza scenica [...]. Importantissimi sono i *momenti di collegamento* tra un brano e l'altro [...]. Cerchiamo l'ascolto continuativo, in ogni concerto ci proponiamo *che risulti difficile smettere di ascoltare*» (pp. 68-72).

Il modello di Barcellona – impressionante per la rete che riesce ad attivare con le scuole e con il territorio, nonché per le ricadute cercate sul lavoro degli insegnanti in classe – è confrontabile con quello di progetti ugualmente complessi e a lungo termine, come *Opera domani* dell'As.Li.Co., o come *Tutti a "S. Cecilia"*, il settore *educational* dell'Accademia "S. Cecilia" di Roma, con cui condivide l'impostazione da grande imprenditoria aziendale illuminata.

In definitiva, il testo costituisce uno strumento veramente utile in relazione all'organizzazione di eventi musicali per l'infanzia. Credo occorra dar plauso al Conservatorio "Vivaldi" e ai suoi docenti per aver prima organizzato e poi così ben documentato questa iniziativa.

DA NON PERDERE

di *Elisabetta Piras*

Giuseppe Sellari – Maria Grazia Bellia – Mario Baroni, *La percezione della forma musicale nei bambini*, in "Rivista di analisi e teoria musicale", anno XVII n.1-2, pp. 203-218.

L'articolo proposto è contenuto nell'ultimo numero della "Rivista di analisi e teoria musicale" (Ratm), periodico dell'associazione Gruppo di Analisi e Teoria Musicale, e indaga sul pensiero formale nei bambini fra gli otto e i dieci anni. Gli autori dapprima espongono e analizzano i riferimenti teorici più pregnanti e utili ai fini del discorso, successivamente le ricerche – a partire dagli anni Novanta – di Irène Deliège e colleghi (Bigand, Krumhansl, Imberty, Snyder e Koniari). Dal *background* teorico emerge che l'attenzione è rivolta alle capacità di percezione di segnali strutturali e alla capacità di individuare relazioni tonali. Lo studio proposto in questa sede è invece incentrato su diversi aspetti della segmentazione di un brano musicale all'ascolto, in particolare: 1) la capacità di suddividere il brano sulla base della percezione dei vari segnali di segmentazione; 2) la capacità di cogliere simmetrie proporzionali e di capire se alcune parti ne contengano altre; 3) la capacità di individuare la presenza di ripetizioni; 4) la capacità di ricordare la collocazione delle parti principali del brano.

L'ascolto di due brani musicali (la *Contraddanza* WoO 14 n. 3 in Re maggiore di Beethoven e il *Minuetto* Bwv Anh. 114 in Sol maggiore dal *Libro di Anna Magdalena* di Bach) è stato proposto a tre gruppi frequentanti diverse attività musicali (lezioni di pianoforte, coro e ritmica Dalcroze), a un gruppo di danza classica e a un gruppo "di controllo", che non svolge attività musicali specifiche; in questo modo si è potuto osservare quanto e come attività coreutiche e musicali possono eventualmente avere influenza sulla capacità di percezione formale. I riscontri della segmentazione all'ascolto sono stati segnalati dai bambini anche con il supporto di un software creato appositamente da Fabio Regazzi dell'Università di Bologna, che consente la visualizzazione del brano secondo un'immaginaria "linea del tempo" in cui, con il cursore, si possono indicare gli elementi desiderati. I dati ottenuti sono stati analizzati secondo i "paradigmi" di Jean-Jacques Nattiez, quindi considerando come livello gerarchico inferiore le cellule motiviche (una o due battute), e come livello gerarchico superiore le frasi e i periodi musicali. I risultati sono di natura quantitativa, e consentono agli autori riflessioni e considerazioni. Da questi emerge infatti che i bambini che frequentano danza classica hanno dimostrato di non avere particolare capacità di percezione della struttura fraseologica del brano, mentre questa è spiccata nei bambini che frequentano lezioni di ritmica Dalcroze e di pianoforte. Questi ultimi, inoltre, sembrano avere una facoltà matura di percezione della proporzione e di memoria formale, probabilmente per il tipo di competenza musicale già acquisita.

Considerati i risultati contingenti alla ricerca, che possono mostrare eventuali punti di forza e debolezza del pensiero formale in relazione alle attività specifiche svolte abitualmente, nel contributo proposto, la ricerca è funzionale alla didattica, e il fine manifesto è quello di stimolare la formulazione di strategie didattiche efficaci per il tema specifico, in linea con un circolo virtuoso tra ricerca e didattica.

SCHEDA

Maria Teresa Nardi
La relazione sonora. Suoni, voci e rumori dal concepimento al nido
Editrice La Scuola, Brescia 2009, pp. 160, € 13,50

Argomento
Il testo si propone come un viaggio attraverso il variegato materiale sonoro-musicale nel quale il neonato, dalle fasi della vita nel grembo materno fino all'accoglienza all'asilo nido, è immerso. Il *focus* è la costruzione della relazione sonora che, dapprima, avvolge mamma e bambino e che poi si sviluppa anche con le altre persone che intrecciano rapporti con il piccolo.
I capitoli accompagnano il lettore in un percorso che presenta, contemporaneamente, da un lato una prospettiva teorica sullo sviluppo musicale e dall'altro una serie di schede operative che suggeriscono attività o brevi esercizi di approfondimento.

Destinatari
Il libro si rivolge a genitori (in particolare alle mamme invitate a sperimentare e familiarizzare con il materiale sonoro/musicale già in gravidanza), educatori, insegnanti, musicisti, operatori musicali e a tutti coloro che si occupano più generalmente della crescita e formazione di bambini da zero a sei anni. Infatti, pur trattando il testo principalmente della prima infanzia, anche un educatore della scuola dell'infanzia può trovarvi stimoli e risposte per svolgere al meglio il proprio lavoro.

Motivi di interesse
Viene dato il giusto risalto al principio che il "fare musica" fin dalla primissima età, contribuendo allo sviluppo delle potenzialità di ogni individuo, può e deve essere un patrimonio di tutti. La costruzione di legami sonori, infatti, rappresenta un'attività profondamente insita nella natura umana: praticata in circostanze diverse è strumento personale e collettivo di comunicazione. Sperimentare precocemente le possibilità offerte dal linguaggio sonoro-musicale incrementa significativamente lo sviluppo cognitivo del bambino, la sua capacità di relazionarsi e di trovare soluzioni espressive e creative personali.
In questo testo si incontrano storie sonore, giochi vocali, rime, onomatopee, filastrocche, canti giocati, suoni conosciuti e inconsueti, ambienti sonori, "capriole di note", musiche di diverse epoche e generi. Il materiale musicale che concorre alla costruzione della relazione sonora è messo in evidenza, sottolineato e ricercato; in alcune schede operative si suggeriscono semplici attività nelle quali si possono cimentare anche i genitori più inesperti.
Gli educatori del nido sono invitati a osservare, sostenere e rilanciare gli "oggetti sonori" di cui ciascun bimbo è portatore e mediatore, favorendo contesti di apprendimento nei quali l'identità sonora di ciascuno si possa esprimere creativamente raggiungendo il benessere personale e il senso di appartenenza alla piccola comunità.
Apprezzabile, infine, la scelta di intercalare nel testo le citazioni bibliografiche. In appendice una piccola antologia di filastrocche e canti.

Cecilia Pizzorno

La voce per l'educazione globale

di *Rossella Targetti*

Lara Corbacchini – Lorenzo Donati, *Appesi a un fil di voce. Percorsi creativi alla scoperta del suono, della voce, del canto e del teatro musicale,* Ets, Pisa 2011, pp. 104, € 20,00.

Il testo, come si evince dal titolo particolarmente accattivante, tratta esclusivamente di voce e arricchisce un settore in cui, più che in altri, c'è richiesta di idee, di supporti didattici e di materiali.
L'educazione vocale nella scuola dell'obbligo si identifica ancora troppo spesso con l'esecuzione di qualche canzoncina, magari da cantarsi su basi pre-registrate. Manca, talvolta, la consapevolezza dell'importanza di un lavoro con la voce che porti a confrontarsi con le proprie emozioni, il proprio corpo, nel rapporto fra sé e il gruppo. Dovrebbe essere compito fondamentale della scuola, a partire dalla scuola dell'infanzia, insegnare a usare la voce intessendo percorsi che vadano oltre la musica e coinvolgano tutte le aree disciplinari.
Appesi a un fil di voce è un testo operativo che ci propone sei percorsi per lavorare con la voce ponendola, giustamente, al centro di un progetto educativo globale rivolto a bambini dai 5 ai 12 anni.
Come esaurientemente illustrato nell'introduzione le attività sono leggibili e fruibili a più livelli, quindi adatte a contesti diversi per età e per genere, a partire dalle ludoteche sino alla scuola primaria e un po' oltre. Di conseguenza parla a insegnanti di musica ma anche a insegnanti di base senza una preparazione musicale specifica.
È un testo ricco di idee e di materiali, in parte reperibili all'interno del libro e in parte scaricabili dal sito www.appesiaunfildivoce.it. Nel Cd audio allegato si trovano esecuzioni dei brani, possibili realizzazioni dei progetti e delle partiture proposte, oltre a materiali sonori evocativi pensati per suggerire una serie di attività di esplorazione e creazione. I materiali reperibili sul sito, alcuni un po' elementari e non sempre accattivanti, agevolano però l'uso

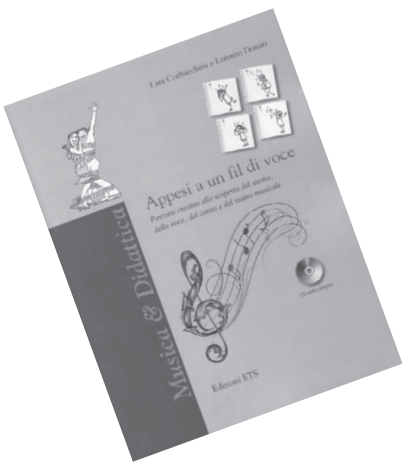
della lavagna interattiva multimediale che sta gradualmente entrando a far parte del corredo tecnologico delle nostre scuole. In apertura, una guida dettagliata per l'insegnante rappresenta un valido supporto per comprendere la struttura del testo e i diversi possibili usi.
L'elasticità suggerita dagli stessi autori nell'uso di questo lavoro è sottolineata proprio nella guida all'insegnante a conferma del carattere di canovaccio, di testo aperto pronto a piegarsi alle esigenze di ogni operatore che ne farà uso. Anche i brani appositamente scritti presenti nel volume, precisano gli autori, possono essere pensati come materiali sonori da elaborare, integrare, manipolare, escludendo fra le finalità quello di un'esecuzione precisa e rigorosamente attenta alla partitura.
Ognuna delle sei unità didattiche, in linea con quanto detto, presenta spunti diversi di ascolto, improvvisazione, lettura, riproduzione, attività con il linguaggio verbale e corporeo. Particolare attenzione è posta al suggerimento di stimoli uditivi, una sorta di paesaggio sonoro che troviamo nel CD, che arricchisce la vasta proposta di stimoli visivi e narrativi. Questi paesaggi introducono ogni capitolo e rappresentano una sorta di "filo conduttore" che accompagna nella dimensione affettiva necessaria per affrontare le attività proposte.
Nella prima unità didattica dal titolo *Le parole che suonano* (quasi una citazione da Murray Schafer), la parola perde il suo significato a favore del suo contenitore, il suono. Sganciati dal significato, giocando con il suono delle parole, si possono creare strutture musicali ricche di dettagli e sfumature, dall'intensa carica espressiva. Fra le "parole che suonano" si incontrano le parole onomatopeiche e il *grammelot*, antica tecnica teatrale che permette il riconoscimento di senso attraverso l'aspetto sonoro – la dimensione prosodica – di una lingua immaginaria.
Proseguendo oltre, il lavoro si concentra sul ritmo della parola e si suggeriscono le prime esperienze polifoniche a partire da semplici sovrapposizioni di suoni e di ritmi fino ad arrivare al repertorio tonale con canoni e facili brani polifonici originali. Non manca un'unità didattica sul rapporto suono-segno, dunque sulla notazione grafica, in cui troviamo icone sonore (disegni che rappresentano un evento preciso e il suono corrispondente) e richieste di trascrizione libera da suono a segno. Al suono in movimento è dedicato uno spazio interessante: qui l'elemento centrale, oltre alla produzione, è l'ascolto di sé, degli altri, dei suoni che si muovono e che cambiano col mutare della loro collocazione nello spazio. Anche per questa sezione sono previsti brani originali da eseguirsi dislocando i gruppi all'interno dello spazio. Conclude il percorso l'unità *Comporre e scomporre*, ideata per scoprire e utilizzare i meccanismi che regolano l'invenzione musicale.
Il materiale presentato, sebbene abbondante, forse avrebbe potuto maggiormente arricchirsi attraverso qualche ulteriore rimando bibliografico all'ampio terreno degli studi sulla vocalità, orientando anche a repertori stilisticamente differenti e magari suggerendo qualche apertura ai rapporti che la vocalità ha intrecciato, soprattutto nel Novecento, con le altre espressioni artistiche.
Appesi a un fil di voce è comunque un testo interessante, da consultare, da seguire. Particolarmente adatto a insegnanti curiosi, interessati e consapevoli dell'importanza che riveste l'educazione vocale nella scuola, ma che non hanno una preparazione specifica tale da consentire loro di ideare percorsi ricchi di contenuti.

Generale versus specifico: punti di vista sulla formazione strumentale

di *Anna Maria Freschi*

BRIGITTE BOUTHINON-DUMAS, *Mémoires d'empreintes. L'enseignement du piano,* Cité de la musique, Paris 2001, pp. 127, € 10,06.
CLAUDE CROUSIER, *Le musicien et le groupe,* Cité de la musique, Paris 2001, pp. 117, € 10,06.
XAVIER GAGNEPAIN, *Du musicien en général... au violoncelliste en particulier,* Cité de la musique, Paris 2001, pp. 113, € 10,06.
JEAN GEOFFROY, *La classe de percussion: un carrefour,* Cité de la musique, Paris 2000, pp. 121, € 10,06.

Points de vue è il nome della collana che il Dipartimento di Pedagogia e Documentazione musicale della *Cité de la musique* di Parigi pubblica da circa 15 anni. Si tratta di volumetti di dimensioni ridotte e di agile lettura (nonché di modico prezzo) che affrontano temi relativi all'insegnamento della musica e dello strumento riferiti non tanto alla scuola dell'obbligo, quanto al settore che potremmo definire della formazione vocale e strumentale di base, in Italia "disperso" fra SMIM, scuole di musica, licei musicali e corsi pre-accademici dei conservatori. Uno dei primi testi pubblicati è stato quello di Arlette Biget, *Une pratique de*



la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental (1998), che ha ispirato la riflessione sviluppatasi in Italia sulla lezione collettiva, riflessione di cui abbiamo spesso dato conto su questa rivista. Fra gli altri volumi usciti negli anni successivi, ci soffermiamo qui su quattro che a nostro parere ben rappresentano il taglio della collana stessa e che potrebbero non solo offrire spunti ai docenti, ma rappresentare modelli per analoghe pubblicazioni di autori italiani.

Il primo aspetto significativo è che ciascun volumetto è scritto da un insegnante di strumento (pianoforte, clarinetto, violoncello e percussioni), ma la lettura si rivela interessante e utile non solo per chi lavora con quello specifico strumento. Come può accadere questo piccolo miracolo?

Il fatto è che i temi affrontati, pur declinati da ogni autore in relazione al proprio strumento, hanno sempre profonde radici in problemi musicali ed espressivi di carattere generale.

Bouthinon-Dumas parte ad esempio dal rapporto fra esperienza sonora ed esperienza tattile, ponendo l'accento sul problema del controllo e della stabilità del suono anche nella velocità. Nel solco di questa tematica, sviluppa la riflessione attraverso considerazioni sulla memoria tattile, sulla gestione della linearità sonora tramite l'articolazione, sulla paura del pubblico, sul rilassamento, sulla respirazione e sulla concentrazione.

Gagnepain si propone di sfatare l'idea comune che le *défaillances* ritmiche e di intonazione non si possano risolvere o che non siano di pertinenza dell'insegnante di strumento (che vorrebbe trovarsele già risolte) e mette al centro della sua riflessione i problemi di "orecchio" che un esecutore di musica da camera si trova ad affrontare. Descrive i processi fondamentali della percezione melodica e armonica, del senso ritmico, dell'organizzazione sensomotoria e offre idee e metodi di lavoro a chi volesse migliorare le proprie abilità percettive.

Il testo di Crousier inizia tracciando il profilo del musicista nella realtà contemporanea per dimostrare il valore formativo della lezione collettiva di strumento, chiamata *pédagogie de groupe* per distinguerla dalla lezione di musica d'insieme. Come ben sanno i lettori della Biget, la distinzione fra i contesti diventa anche distinzione metodologica: la lezione collettiva si caratterizza per uno stile di conduzione cooperativo e problematizzante, in cui l'insegnante ha il compito di catalizzare e rilanciare il confronto di idee che nasce dall'attività di gruppo.

Geoffroy, infine, pone problemi pedagogici fondamentali che travalicano l'insegnamento delle percussioni (come e

SCHEDA

Marina Masiero
Quaderno di esercizi tecnici giornalieri per giovani pianisti
Edizioni Goliardiche, Trieste 2010, pp. 115, € 18,00

Argomento
Il volume si propone come un sussidio per la pratica quotidiana al pianoforte. Un capitolo è dedicato alla corporeità con attività per l'equilibrio della posizione al pianoforte; seguono esercizi per la scioltezza delle dita, quindi le scale e gli arpeggi. A chiusura del volume si trovano tre brevi compendi sulla scrittura contemporanea, sugli accordi di tonica e sugli accordi di dominante.

Destinatari
Il metodo è rivolto a studenti di pianoforte delle scuole medie ad indirizzo musicale, dei corsi di pianoforte complementare dei conservatori di musica, dei corsi di secondo strumento dei licei musicali, adolescenti e adulti dei primi anni di studio.

Motivi di interesse
L'autrice raccoglie suggerimenti di studio sulla base dell'esperienza maturata con allieve e allievi e adotta una scrittura semplice e chiara. Le "formule" proposte per esercizi e scale prevedono dapprima il lavoro di agilità con una sola mano, quindi un'alternanza di movimento e infine la contemporaneità delle due parti. Scale, arpeggi e accordi vengono presentati in modo ordinato. Alla base del testo c'è la convinzione che un apprendimento consapevole diventa anche snello e piacevole. Si tratta di un testo utile per gli spunti metodologici offerti al docente. Se il lavoro quotidiano al pianoforte è un lavoro creativo ed espressivo , l'esercizio tecnico è uno dei momenti in cui poter costruire l'attenzione alla qualità del suono.

Adriana Mascoli

che cosa insegnare a un allievo? come motivarlo? qual è il ruolo dell'insegnante? quali repertori e tecniche utilizzare?), ma al tempo stesso valorizza al massimo le risorse che la classe di percussioni può offrire alle altre classi di strumento proprio grazie alle sue peculiarità: la sua intrinseca polistrumentalità, il carattere necessariamente interculturale dei repertori, delle tecniche e degli approcci didattici, la sua relazione costante con la musica contemporanea e la produzione dei compositori, il carattere "costituzionalmente" collettivo degli strumenti a percussione e quindi l'inevitabile centralità della musica d'insieme. Tutto questo fa di essa appunto *un carrefour*, un incrocio nel quale possono incontrarsi le classi di una scuola di musica o di un conservatorio, un luogo di scambio e di progettazione, di incontro e di rilancio delle esperienze.
L'attenzione verso i contesti formativi, e in particolare verso gli aspetti organizzativi che contribuiscono a migliorarne l'efficienza, è un altro aspetto che accomuna tutti i testi in questione, ma soprattutto gli ultimi due. Come organizzare la lezione collettiva di strumento, come gestirne le dinamiche interne e i problemi di orario, come coinvolgere i genitori e assicurarsi la loro collaborazione, come organizzare la classe, lo spazio e i materiali di lavoro, come progettare i corsi, come comunicare e interagire con le altre classi, sono altrettanti problemi concreti che gli autori non disdegnano di affrontare. Anzi, emerge la convinzione che la concretezza dell'organizzazione sia estremamente funzionale all'efficace dispiegarsi delle finalità formative. Altrettanto concreti sono i consigli per la soluzione di problemi tecnici ed espressivi e i riferimenti ad attività, esercizi motori, giochi collettivi che, pur riferiti allo strumento in questione, sono facilmente importabili in altri contesti con piccole varianti.
Proposte operative, riflessioni pedagogico-metodologiche e indicazioni organizzative sono dunque compresenti e spesso correlate, aspetto raro nella produzione editoriale italiana in questo settore, che vede ancora in prevalenza l'uscita di "metodi" per strumento contenenti unicamente esercizi e repertori, oppure la pubblicazione di riflessioni che – seppure interessanti – non offrono spunti concreti per l'azione didattica. Sarà forse una certa esterofilia a condizionarci, ma avvertiamo sullo sfondo di questi testi la presenza di un sistema formativo musicale coerente e organizzato (livelli codificati per lo studio strumentale, strutture e organizzazione dei corsi), una sorta di "impalcatura" che sorregge gli insegnanti, li motiva e li aiuta a sviluppare una ricerca personale e a inventare forme di collaborazione e progetti. Il lavoro educativo in Italia è certamente meno sorretto sul piano istituzionale, ma non perdiamo la speranza che gli insegnanti di strumento sappiano ugualmente trovare energie per sviluppare e comunicare la propria ricerca didattica.

RASSEGNA PEDAGOGICA

di *Roberto Albarea*

Ceri-Ocse, *Apprendere e innovare*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 213, € 17,00.

Si tratta del terzo volume, edito a cura della Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, uscito dopo i primi due recensiti nei numeri precedenti della rivista. Il tema di quest'ultimo contributo (che è una traduzione ridotta di una pubblicazione internazionale in lingua inglese) è quello di studiare lo sviluppo di contesti di apprendimento innovativi.
Il presupposto, derivante dalla logica interna all'Ocse e dalla sua critica ai sistemi educativi occidentali, si basa sulla convinzione e sulla constatazione – come ben evidenzia Giorgio Ostinelli nell'*Introduzione* all'edizione italiana – che le istituzioni, tra cui la scuola, devono vincere l'inerzia che è data dalla permanenza al loro interno di modalità organizzative e culturali consolidate nel tempo. L'evoluzione dei sistemi (culturali, economici, organizzativi, gestionali, istituzionali ecc.) segue in genere ritmi e tempi diversi: ci si trova in una situazione in cui alcuni settori della realtà economico-sociale attuale evolvono in modo più rapido rispetto ad altri, che tendono invece a conservare più a lungo certe modalità operative consolidate. La scuola appartiene a questo secondo gruppo.
Il risultato di tale evoluzione asimmetrica è che in alcune società sorgono bisogni formativi e di apprendimento che la scuola, mantenendo le modalità didattiche che la contraddistinguono attualmente, non è in grado di soddisfare adeguatamente.
In secondo luogo, lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione porterà alla scomparsa di determinate professioni e alla comparsa di altre: la necessità di educare persone che siano in grado di *gestire* macchine intelligenti, senza esserne gestite e dipendenti, appare in tutta la sua portata epocale. In tale quadro gioca molto una concezione positivistica della realtà, derivante dalla modernità ottocentesca: il fatto di pensare che la realtà sia definibile una volta per tutte, in termini di evidenza e verità (convinzione su cui è inciampato anche lo stesso Pisa-Ocse nell'evidenziare i dati raccolti, che non si pongono in prospettiva dinamica, situata e contestuale).
In terzo luogo, la conseguenza inevitabile a questo stato di cose, in cui si registra una certa inadeguatezza e ritardo della scuola, è che l'accesso alla comprensione viene lasciato all'iniziativa dell'alunno, nel bene come nel male, e una sempre più ampia fascia di popolazione studentesca va a cercare "fuori" le risposte alla propria situazione esistenziale (quando le cerca). In un certo senso si è aggravato il fenomeno a cui ci si riferiva negli anni Settanta-Ottanta con l'espressione "scuola parallela".
In quarto luogo, una scuola che si ponga il compito di far crescere gli allievi, conducendoli a comprendere ambiti di apprendimento e situazioni caratterizzate da una certa complessità, non può prescindere dal possesso, da parte di questi ultimi, di conoscenze e procedure di base. Si richiedono competenze specifiche indispensabili nella società contemporanea: da un lato la capacità di interagire criticamente, in modo produttivo e creativo, all'interno di contesti di gruppo e di relazione, pianificando, ripartendo, verificando in modo collaborativo le attività e comunicando in maniera appropriata; dall'altro quella di saper scegliere adeguatamente strategie nella gestione di problemi e orientarsi in situazioni nuove e inconsuete.
Il primo capitolo si pronuncia a favore di una nuova visione centrata sulla costruzione della conoscenza e sulla attribuzione di significato alle situazioni da parte dei soggetti in formazione. Tuttavia non è sufficiente proporre l'innovazione senza specificarne, almeno a livello generale, contenuti, modalità e obiettivi che non siano fondati in modo rigoroso. Da qui il senso del secondo capitolo, che focalizza l'apporto delle scienze dell'apprendimento. La ricerca in ambito cognitivo ha studiato le opportunità migliori mediante le quali bambini e adolescenti conservano i contenuti insegnati e sono in grado di trasferire quanto appreso a una più ampia gamma di contesti: si tratta di conoscere in modo integrato e applicabile.
Il terzo capitolo si concentra sulle innovazioni conseguenti alla ricerca educativa, enunciando le cinque dimensioni (antinomiche) relative alle *best practices*, con interessanti sviluppi in prospettiva pedagogica.
Nel quarto capitolo si riportano alcune tipologie di scuola alternativa: un paesaggio frammentato che ha come base comune una metodologia didattica focalizzata sulle esperienze e sulla riflessione, sul curricolo integrato e sull'attenzione riservata all'apprendimento indipendente e personalizzato, combinato con la valutazione formativa.
Infine il quinto capitolo si pone l'interrogativo di come sia possibile andare oltre la pura e semplice adozione marginale di alcune metodologie o di pratiche didattiche, facendo sì che anche la visione di fondo che sta alla base dei contesti di apprendimento significativi possa essere adottata dai sistemi scolastici pubblici, nel quadro di quello che si può definire un reale cambiamento di paradigma educativo.
In tutto il volume una questione che ritorna a più riprese riguarda l'uso di test standardizzati: non si intende in tale sede aprire un dibattito che a volte ha assunto toni piuttosto accesi; in rapporto a ciò si rimanda alla lettura del testo. Basterà dire che il volume manifesta una posizione equilibrata e pluralistica, collegandosi anche alla professionalità dei docenti.
Per concludere, due osservazioni critiche si impongono.
La prima riguarda l'assunto secondo il quale un sistema non progredisce se non è sottoposto a continui cambiamenti e revisioni. Tale affermazione va rivista e ridimensionata, in favore di una analisi dei contesti, in modo che si tenda a esaminare i sistemi educativi in equilibrio (sostenibile?) fra tradizione e riforma. Molti aspetti positivi dell'educazione, ad esempio in Corea del Sud e in Finlandia, sono il risultato di alcuni elementi di tradizione educativa, come si evince dall'ultimo numero della *Revista española de Educación comparada* (autunno 2011).
La seconda osservazione riguarda gli investimenti di risorse sull'educazione: si tratta di scelte politiche, delle quali sinora, almeno in Italia, non si sono avute prove, anzi.

Rossana Gesuato

Creazione, crescita, trasformazione

La SIEM sezione territoriale di Venezia è nata il 1° maggio del 1992, si è occupata non solo di formazione e aggiornamento ma anche di percorsi laboratoriali sia per bambini che per adulti.
Possiamo ricordare alcuni percorsi svolti in partecipazione con enti pubblici o con associazioni del territorio: in collaborazione con il Servizio Ludotecario del Comune di Venezia Servizi Educativi P.I. Laboratori di Animazione Musicale per bambini negli anni dal 1994 al 1999; Atelier Musicale per i bambini dell'Asilo Nido "Girotondo" di Cavallino (luglio 1998); Atelier Musicale rivolto ai bambini dell'Asilo Nido "Trilli" di Mestre (febbraio-aprile 2000). Nel 2003, in collaborazione con l'associazione culturale "Peter Pan", è nata a Cavallino-Treporti (VE) la Scuola di musica "Suoni in valigia", un progetto educativo di crescita e di formazione attraverso la musica per valorizzare le persone, le culture e tutte le forme di comunicazione e di espressione artistica.
Dal 1998 al 2004 la SIEM collabora con il Comune di Venezia per attività di animazione presso case di riposo, centri di riabilitazione e di recupero, strutture sociali della città; nel 2001 è stato realizzato un corso di formazione per operatori sociali.
Nel 2010 la sezione aderisce al progetto "Nati per la Musica", progetto per la diffusione della musica da 0 a 6 anni promosso dall'Associazione Culturale Pediatri (www.acp.it) in collaborazione con il Centro per la Salute del Bambino (www.csbonlus.org) e la SIEM, creando laboratori in collaborazione con le biblioteche del Comune di Venezia-Mestre e Marghera.
Dopo venti anni di attività la SIEM del territorio di Venezia, sollecitata da un corpo docente che ama il proprio lavoro ed è desideroso di crescere, ha sentito l'esigenza di un momento di riflessione per osservare e analizzare le nuove esigenze e richieste del territorio. Sicuramente la scuola è cambiata, gli alunni hanno nuove conoscenze, nuove abilità, ma anche molte fragilità e diverse domande, a cui la nuova didattica è chiamata a rispondere. La SIEM del territorio di Venezia ha cercato di raccogliere e vagliare le richieste da parte degli insegnanti, desiderosi di formazione e aggiornamento per avere nuove strategie metodologiche nel campo dei linguaggi non verbali.
Ricordiamo Émile Jaques-Dalcroze che concepiva l'azione educativa come un momento dove la persona impegna tutte le sue facoltà fisiche, emotive, intellettuali che attraverso l'esperienza interagiscono tra loro facendo nascere così una pedagogia attiva, di cui il linguaggio musicale e il linguaggio del movimento fanno sicuramente parte. «Sogno un'educazione musicale in cui il corpo svolge il ruolo di intermediario tra i suoni e il nostro pensiero, divenendo lo strumento diretto dei nostri sentimenti» (Émile Jaques-Dalcroze).
Si percepisce l'esigenza non più di una metodologia e una didattica settoriale, ma di una interdisciplinarietà a largo spettro, quindi non solo musica fine a se stessa, ma condivisione con altre tematiche importanti. SIEM di Venezia sta lavorando per creare eventi, convegni, ricerche che possano unire docenti esperti non solo nel campo nella didattica musicale, ma anche nel campo della psicologia, della disabilità, della danza, della letteratura, dell'arte.
Ci saranno degli appuntamenti di formazione-aggiornamento per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria; per quei docenti che percepiscono l'importanza di poter stimolare e potenziare l'aspetto creativo del bambino nella sua crescita globale. In questo modo sarà possibile creare una rete di condivisione e di scambio tra scuola, insegnanti e formatori.
Creazione, arricchimento, condivisione, ricerca, professionalità: sostantivi per iniziare un nuovo percorso dopo i primi vent'anni dalla costituzione della SIEM Venezia.
Una buona musica a tutti!

Da oggi puoi essere aggiornato sulle attività SIEM anche su **facebook**!

Dirigente Scolastico
Dott.ssa Daniela Di Piazza

L'Istituto Comprensivo Statale ad Indirizzo Musicale
"Gabriele D'Annunzio" di Motta S. Anastasia (CT)
organizza

2° Edizione Concorso Nazionale

"Maggio in Musica"- *Note di Primavera*

per Ensemble
Scuole Secondarie di I grado a indirizzo musicale

Teatro Sangiorgi (CT)
13-14 Aprile 2012

Teatro Massimo Bellini (CT)
15 Aprile 2012

Premiati

1° premio - Ensemble dell'Istituto Comprensivo "Graziano Da Chiusi"di Chiusi (SI).

2° premio - Orchestra della Scuola Sec. di 1 grado "Salvo D'Acquisto" di San Salvo (CH)

3° premio ex aequo - Scuola Sec. di 1 grado "Paolo Emiliani Giudici" di Gela (CL) e Istituto Comprensivo " Vitaliano Brancati" di Catania (CT).

Premi speciali

"Vincenzo Bellini" e "Salvatore Distefano" consegnati al Coro di voci bianche "V. Bellini"diretto dal M° Daniela Giambra dell'I.C.S. "G. Parini" (CT).

"Premio Etnico":
Ensemble della Scuola Sec. di I grado "Camillo Benso di Cavour" (CT).

Giuria

Nino Manuli, Paolo La Delfa,
Salvatore Daniele Pidone, Nunziata Perdicaro,
Alessandro Spinnicchia.

Il coordinamento dell'evento, promosso dalla Dott.ssa Daniela Di Piazza, è stato curato da Davide Distefano.

INFO: davidistefano@tiscali.it | 329 152 764 8

SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

Ente Accreditato alla formazione per il Ministero dell'Istruzione

Scuola Civica Musicale
ROMA XVI

Le nuove conoscenze comportano problemi. Ma le vecchie ignoranze non ci aiutano certo a risolverli.
(Salman Rushdie)

Aggiornamento 2012/2013

All'Ombra dell'Orff

Corso Estivo Residenziale sulla metodologia Orff-Schulwerk in collaborazione con l'Istituto Superiore di Studi Musicali G. Briccialdi, OSI Orff-Schulwerk Italiano e con l'Associazione Culturale Sintonie
www.donnaolimpia/orffestivo

Terni – 2/7 Luglio 2012

Docenti Giovanni Piazza, Ciro Paduano, Francesca Angeli, Mario Camporeale, Mascia Dionisi, Federica Galletti.

XXI corso nazionale sulla metodologia e pratica dell'ORFF-SCHULWERK

con **Giovanni Piazza**
in collaborazione con l'OSI Orff-Schulwerk Italiano - www.donnaolimpia.it/orff

Roma
1° Grado (44 ore) e **3° Grado** (60 ore)
Sabato 20 domenica 21 Ottobre 2012, 3/4 Novembre, 24/25 Novembre, 15/16 Dicembre, (12/13 Gennaio 2013 per il solo terzo grado)

Roma
2° GRADO (56), SEMINARI STRAORDINARI dal 12 Gennaio al 14 Aprile 2013

X corso nazionale di MUSICA IN CULLA

diretto da **Paola Anselmi**
in collaborazione con la rete nazionale Musica in Culla® - www.donnaolimpia.it/musicainculla

Roma
1° Livello (70 h) – Novembre 2012, Maggio 2013
2° Livello (50h) – Gennaio, Maggio 2013

XVII corso nazionale di DIDATTICA PIANISTICA

diretto da **Walter Fischetti**
www.donnaolimpia.it/pianistica

Roma
Corsi base e pratico Dicembre 2012, Maggio 2013

Docenti dei corsi: ANNARITA ADDESSI, PAOLA ANSELMI, MARIA GRAZIA BELLIA, BETH MARIE BOLTON, ALBERTO CONRADO, ANITA DAULNE, MARCO DI GENNARO, CARLA DI LENA, MARIELLA CATTARUZZO DORIGO, FRANCA FERRARI, MANUELA FILIPPA, MICHAL HEFER, DIEGO MAUGERI, CHIARA OSSICINI, CIRO PADUANO, GIOVANNI PIAZZA, MARCELLA SANNA, FRANCESCA SCAGLIONE, ANTONELLA TALAMONTI, ADALGISA TURRISI.

Per informazioni ed iscrizioni SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA
Via Donna Olimpia 30 00152 ROMA - Tel 06/58202369 fax 06/53271878
info@donnaolimpia.it - www.donnaolimpia.it www.orffitaliano.it www.musicainculla.it
facebook@donnaolimpia.it - twitter on: @SPMDonnaOlimpia