

171

Musica DOMINANTI

Paleoneurologia e etnomusicologia

Diversità culturali e educazione musicale

**L'approccio plurilingue per interpretare
il mondo globalizzato**

EDT 



SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE - ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE
ANNO XLIV - N. 171 - DICEMBRE 2014 - Euro 5,00 - SPEDIZIONE IN ABBONAMENTO POSTALE - 45% - ART. 2 COMMA 20/B - L. 662 DEL 1996 - MILANO

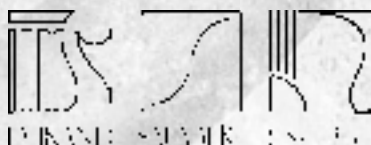


HAL • LEONARD

MGB

RICORDI

Milano, Berlin, Paris, London



UNIVERSAL MUSIC
PUBLISHING GROUP



Zanibon

Lenznick
1817

Edizioni Fervini Zanoni

de haske

DISTRIBUIAMO IN ESCLUSIVA I CATALOGHI



Editio Musica Budapest
MUSIC PUBLISHER LTD.



EDIZIONI LETTERIO CIRIACO
Roma

PRINCIPALI CATALOGHI RAPPRESENTATI

Aebersold, Armando Editore, Bärenreiter, Berben, Billaudot, Boccacini e Spada, Bongiovanni, Boosey & Hawkes, Bosworth, Bote & Bock, Breitkopf & Härtel, Carisch, Carl Fisher, Inc., Carrara, Clarius Audi, Chanterelle, Curci, Dover, EDT, Edizioni La Nota, Hal Leonard, Henle Verlag, IMC, Leduc, Lemoine, Music Sales, Novello, Peters, Progetti Sonori, Ricordi Americana - Melos, Riverberi Sonori, Rugginenti, G. Schirmer, Inc., Schott, Sher, Sikorski, Simeoli, Sonzogno, Universal Edition, Ut Orpheus, Volontè & Co., Zimmermann

**TUTTI GLI INSEGNANTI
SONO INVITATI AL NOSTRO TEACHERS DAY
“NUOVI ORIZZONTI DELLA DIDATTICA MUSICALE”
MILANO - MARZO 2015**

PER PRENOTAZIONI SCRIVERE A
MARKETING@HALLEONARDMGB.IT
OGGETTO: TEACHERS DAY 2015

a tutti i partecipanti
coupon di sconto sui cataloghi

RICORDI
DURAND-SALABERT-ESCHIG
Contattaci per conoscere le modalità

HAL LEONARD MGB
VIA LIGURIA, 4 - FR. SESTO ULTERIANO -
20098 SAN GIULIANO MILANESE (MI) ITALIA
TEL. +39 02 98813.1 - FAX +39 02 98813.4280 - EMAIL: SALES@HALLEONARDMGB.IT
www.halleonardmgb.it | per acquisti: www.musicshopeurope.it

Musica Domani
Semestrale 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 XLIV, numero 170 luglio 2014

Direzione responsabile Gianni Nuti

Redazione Monica Castellani, Manuela Filippa, Alessandro Lamantea, Sandro Marrocu, Maria Carmela Ranieri, Tiziana Rossi, Paolo Salomone, Giuseppe Sellari

Impaginazione e grafica CO:DE:sign

Segreteria di redazione

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

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 17 Via Pianeza, 10149 Torino

Amministrazione

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

Pubblicità

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

Abbonamenti e Promozione

Eloisa Bianco, EDT: eloisabianco@edt.it,
+39 011 5591831

Un fascicolo

Italia € 5,00 - Estero € 7,50 (arretrato 8,00 - 9,50)

Fascicolo doppio

Italia € 8,00 - Estero € 9,50 (arretrato 10,00 - 11,50)

La rivista è inviata gratuitamente
ai soci SIEM in regola con l'iscrizione.

Abbonamenti annuali

Italia € 10,00 - Estero € 22,00, comprensivo di due fascicoli
della rivista.

Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando
assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando
l'importo sul c.c.p. 24809105 intestato a EDT srl, tramite
carta di credito CartaSi, Visa, Mastercard, con l'indica-
zione "Musica Domani".

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche € 35,00 - Studenti € 28,00 - Soci
sostenitori da € 70,00 - Soci ordinari con quota ridotta €
25,00 - Soci Junior € 8,00 - Triennali ordinari e biblioteche
€ 100,00.

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le proce-
dure descritte al seguente indirizzo Web: siem-online.it/
siem/come-associarsi.

Iscrizione all'ISME

International Society for Music Education

Iscrizioni valide per un biennio

Socio ordinario US\$ 165;

Socio studente a tempo pieno (per un massimo di quattro
anni) US\$ 36.

Socio istituzionale/associazioni, da 175 US\$ per associa-
zioni fino a 100 iscritti a 380 US\$ per associazioni di oltre
10.001 iscritti.

Le riviste comprese nella quota di iscrizione sono:

International Journal for Music Education, SAGE Publica-
tions, 4 numeri l'anno;

ISME Newsletter 2 numeri 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:

"Testa cantante"
località La Servaz Dessous
m.s.l.m 1540
Parco del Mont Avic
Valle d'Aosta

Sommario

Suoni dall'età della pietra	5
Confrontarsi con la materia musicale: Intervista a Alessandro Solbiati	6
Dean Falk Paleoneurologia e etnomusicologia	8
Maurizio Disoteo Diversità culturali e educazione musicale	14
Sergio Pugnalin L'approccio plurilingue per interpretare il mondo globalizzato	18
Agorà - Rubriche	26
Open Sounds	27
Oltre la pergamena	28
Imparare a suonare da adulti	30
Un'esperienza di coro integrato	32
Musica e sviluppo professionale dei docenti nell'agenda del MIUR	34
Recensioni	
Musarrangiamenti	37
Processi cognitivi e rapporti interpersonali	38
Il Pianoforte	40
Filogenesi e Ontogenesi della musica	41
Giornale siem Una bella 45enne	42



Hanno collaborato a questo numero:

Alessandro Solbiati, compositore, docente, Conservatorio di Milano.

Dean Falk, antropologa evolucionista americana, docente di Antropologia, Florida State University.

Maurizio Disoteo, insegnante di musica, formatore, docente di Educazione Musicale Interculturale

Sergio Pugnalin, docente di chitarra ad indirizzo etnico, polistrumentista.

Alessandro Polito, compositore, pianista, direttore di coro, filosofo, saggista.

Fabrizio Fanticini, docente di Composizione, Conservatorio di musica, Parma.

Rossella Fois, docente di clarinetto, Associazione **Musica Aperta**, ospite del Liceo Musicale Tenca in Milano

Orietta Calasso, allieva di clarinetto presso l'associazione **Musica Aperta** ospite del Liceo Musicale Tenca in Milano

Alessandra Sasso, docente specializzata per il sostegno, Istituzione Scolastica di Istruzione Liceale e Tecnica Binel-Viglino di Pont St. Martin, Valle d'Aosta

Annalisa Spadolini, docente di flauto, membro del nucleo tecnico operativo del "Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica" presso il MIUR

Luca Marconi, docente di pedagogia musicale presso il Conservatorio "Giuseppe Verdi" di Como.

Redazione

Monica Castellani, docente di musica Scuola Secondaria di primo grado P.A.T., musicologa, direttore di coro, Trento
monicastel@yahoo.it

Manuela Filippa, dottore di ricerca in psicologia della musica, insegnante, scuola regionale di Musica, Aosta
manuela.filippa@gmail.com

Alessandro Lamantea, insegnante, tutor formatore MIUR e INDIRE, esperto di didattica con le tecnologie informatiche interattive e per i DSA, presidente SIEM Milano
lamanteaalex@libero.it

Sandro Marrocu, dottore di ricerca in musicologia, docente di pianoforte, Istituto Musicale L. Sinigaglia
sandro.marrocu@gmail.com

Maria Carmela Ranieri, direttore di Coro, docente di Educazione Musicale, Scuola Secondaria di primo grado, Cosenza
ranierimc@hotmail.com

Tiziana Rossi, docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di musica, Parma
bertolinirossi@gmail.com

Paolo Salomone, critico musicale, ex docente di educazione musicale, Aosta
paolo.salomone@fastwebnet.it

Gianni Nuti Musicista, ricercatore e professore aggregato di Didattica Generale, Università della Valle d'Aosta
www.gianninuti.it | g.nuti@univda.it



Suoni dall'età della pietra

di Gianni Nuti

In copertina non bambini, ma "Pietre che cantano". È questo il titolo di un saggio di Elemire Zolla inserito nel volume *Uscite dal mondo*, dove ricorda la figura di Marius Schneider e dei suoi studi sulla musica. In particolare, Zolla cita il lavoro del musicologo tedesco sui chiostri romanici di San Cugat, di Gerona e di Ripoll in Catalogna, quando annotò le figure effigiate sui capitelli assegnando a ciascuno un valore musicale, quindi lesse come simboli di note le singole figure, basandosi sulle corrispondenze tramandate dalla tradizione indù, e scoprì infine che la serie corrispondeva alla esatta notazione degli inni gregoriani dedicati ai santi di quei chiostri. A questo proposito Zolla dice:

"Non farà meraviglia che Schneider abbia riscontrato rapporti simbolici uguali fra le tradizioni sciamaniche siberiane, le magiche africane, le danze rituali di Spagna. Il rapporto centrale della vita è fra cielo e terra, ed è stabilito da una figura di mediatore ambiguo che appartiene all'una e all'altra sfera. Il rapporto ha modalità complicate che si esauriscono nel corso del sole attraverso le varie stazioni zodiacali, ed è patrimonio dello sciamano, di colui che ha imparato a discernere la musica occulta dell'universo e a riprodurla con la sua voce. Per virtù di asceti egli diventa cassa di risonanza, svuotato, domina il proprio respiro, e, valendosi anche di strumenti, riproduce l'atto sonoro originario, il Verbo creatore che echeggia nel rombo, nel tuono, nel mareggiare, nell'urlo belluino. Il mondo fu creato dalla morte, che canta il canto della morte creatrice, il quale si solidifica in pietre e carni. Dalla

quiete o morte originaria sorge il desiderio, la fame o brama come allo spezzarsi di un uovo la creatura: il Verbo, designato come tuono, stella canora, aurora risonante, canto luminoso. In Egitto è il sole cantante, o Thot che dà una risata settemplice; nei Veda era un inno di tre sillabe. Il suono del Verbo è il suo corpo, il senso del Verbo è la sua voce. Nella tradizione vedica si dice che il Verbo si è diffuso nel creato, cioè: ogni tono musicale corrisponde a una figura astrale, a un momento dell'anno, a un settore della natura, a una parte dell'uomo".

In principio dunque era il suono.

In questo numero offriamo ai nostri lettori un giro d'orizzonte sulla musica e le origini dell'uomo come specie animale che nasce e si sviluppa nella relazione con i suoi simili, condivide spazi e forme di contatto e di scambio, si interroga sul suo destino, cerca corrispondenze con gli altri esseri viventi che popolano la terra, insegue un'unità perduta e un pieno dominio del tempo, che invece sfugge e spegne le vite e le memorie.

Se la musica nella sua fisicità e insieme inconsistenza ci pare sia la voce del mistero che tiene insieme creature e pietre, pensieri e azioni, tempi e luoghi, allora nel suo nome impariamo e facciamo apprendere i segreti dei canti e delle corde vibranti di ogni parte della terra, penetriamo nelle loro unicità, scoviamo il tipo di umanità che incarnano, esaltiamo ciò che è diverso senza averne paura, lasciamo che i tratti universali si diffondano tra una identità e l'altra e le incollino tutte in un armonioso, entropico mosaico.



Paola Venturi

C'era una volta... la musica!

La storia della musica raccontata ai bambini

illustrazioni di Giorgio Delmastro

128 pp. ISBN 978-88-98538-29-4

collana i Narrolibri

La musica classica raccontata tutta d'un fiato come una fiaba e come una fiaba riccamente illustrata. Dai cavernicoli a John Cage passando per gli antichi Greci, i trovatori, Scarlatti, Bach, Mozart, Beethoven, Debussy e tanti altri.



I LIBRI PER CREARE

Libro+file audio

Pratici e snelli libretti spiegano come smontare e rimontare una fiaba in musica e in gruppo con giochi musicali, partiture vocali, indicazioni drammaturgiche e sceniche. Un'utile strumento didattico per insegnanti della scuola dell'infanzia e didatti della musica.

Grazia Abbà

Cantiamo insieme La volpe e il caprone di Esopo

Cantiamo insieme La volpe e la cicogna di Fedro

Cantiamo insieme La volpe e la cicala di Esopo

ISBN 978-88-98538-01-0 978-88-98538-14-0 978-88-98538-15-7

Staiano, Perugia, Brunello, Freiria

Giochiamo a Il verme Schiff da Giovanni Arpino

a cura del Centro Goitre

ISBN 978-88-98538-12-6



Staiano, Perugia, Gallo, Brunello

Insegnare musica ai bambini

La musica, il gioco, il canto

216 pp. ISBN 978-88-98538-04-1

collana i Didattolibri

Indicazioni teoriche e pratiche per l'insegnamento della musica a bambini della prima e seconda infanzia. Uno strumento di lavoro anche per chi non ha una formazione musicale. I bambini imparano divertendosi con attività ludiche e canto d'insieme.



MUSICA
PRACTICA

Edizioni
Didattica
Attiva

www.musicapRACTICA.it www.didatticattiva.it
info@musicapRACTICA.it info@didatticattiva.it
via Bianzè, 20 - 10143 Torino - tel. 011-7509622

Confrontarsi con la materia musicale

Intervista a Alessandro Solbiati

di Gianni Nuti

Se dovessi tracciare un disegno evolutivo nella tua storia di compositore, come lo rappresenteresti?

Non credo di avere subito bruschi mutamenti nella mia vita artistica, ho piuttosto tracciato una linea di sostanziale continuità costruita sul bisogno di conciliare una scrittura complessa con l'evidenza di gesti e di figure che mi hanno portato di volta in volta a privilegiare forme molto brevi o affreschi di ampio respiro secondo gli obiettivi di termine che mi prefiggevo. Se vogliamo tuttavia segnare alcune fasi, va detto che fino ai primi anni '90 non ho voluto avere alcun contatto con l'informatica musicale, poi ho vissuto una stagione di vicinanza grazie allo stage tenuto presso l'IRCAM e le esperienze in RAI come compositore elettronico; oggi ho riconquistato saldamente una dimensione puramente acustica dell'esperienza musicale dalla quale non intendo più affrancarmi. Un altro aspetto rilevante di cambiamento è legato alla mia distanza rispetto al teatro musicale marcata risolutamente fino al 2007, smentita con le mie opere recenti: prima *Il carro e i canti* andata in scena al Teatro G. Verdi di Trieste nel 2009, poi l'importante lavoro per il Regio di Torino *Leggenda*, ispirata al capitolo *Il Grande Inquisitore* de *I fratelli Karamazov* di Fëdor Dostoevskij del 2012 e infine l'opera attualmente in cantiere, *Il suono giallo*, che debutterà nel giugno del 2015 presso il Teatro Comunale di Bologna. Un ulteriore elemento di continuità è invece stata la mia costante attenzione per la didattica della composizione, che parte dal Conservatorio, prima di Bologna, poi di Milano per estendersi verso iniziative residenziali, stage e masterclasses come Sermoneta, Avignone, Parigi, Città del Messico e attualmente Tour per avvicinarmi il più possibile ai giovani di varie parti del mondo.

A proposito della didattica e in virtù della rivista che ci ospita, puoi spiegarci le ragioni per le quali attribuisce un'importanza fondamentale alla didattica?

Il comporre rappresenta una tipologia d'attività di tipo introspettivo, un cimento solipsistico: per compensazione è spesso indispensabile e vitale affiancare a questa dimensione così totalizzante un'attività estroflessa, rivolta verso il mondo esterno. Per me è l'insegnamento, perché sono certo che il contatto diretto e intenso con i giovani ci faccia apprendere molto, permetta di guardarsi allo specchio con declinazioni inedite, prospettive sempre nuove.

Negli anni, come è cambiato il profilo dei tuoi allievi?

Ho cominciato a insegnare nel 1982, da allora sono cambiate alcune modalità da parte loro di confrontarsi con la materia musicale: allora era normale portare le partiture in classe da analizzare senza accompagnarle con il suono; progressivamente l'esigenza di esaminare delle testimonianze sonore è cresciuta fino a rischiare di soppiantare il ruolo della partitura. Questo ineluttabile spostamento dal processo compositivo verso il suono è emblematico, pare quasi irreversibile e rischia di rendere prevalente quest'ultimo sulla struttura e sul processo che rende praticabile quel risultato sensoriale.

Quali indicazioni lasci loro per affrontare un mestiere così difficile oggi?

Dato per assunto che ritengo indispensabile la presenza condizionale di una motivazione forte al comporre, tutto il resto si può costruire, favorendo la maturazione di competenze artigianali solide e un'apertura sapiente verso le diversità sonore: agli studenti propongo loro di tenere in una mano la matita - virtuale se fanno uso di computer - e in un'altra la valigia, per conoscere il mondo e la sua varietà che è ricchezza e ispirazione. Un altro aspetto riguarda il mestiere in senso stretto: nei primi anni della mia vita di didatta il ruolo del docente si esauriva alla data del conseguimento, da parte degli allievi, del titolo di studio; oggi il lavoro inizia il giorno dopo, con il diploma in mano laddove si devono orientare, incoraggiare, sostenere i giovani maestri verso la professione. A chi afferma peraltro che oggi è tutto difficile e pericoloso, ricordo come siano enormi i vantaggi di questa epoca rispetto alla possibilità di comunicare, di promuovere il proprio lavoro, di far conoscere le proprie idee e far sentire una voce artistica che si distingue certamente - nonostante i clamori e gli spazi reali e virtuali così saturi - se è originale: oggi è facile come non mai "entrare in contatto con", occorre approfittarne.

In questi primi due volumi della nuova Musica Domani ci occupiamo delle radici musicali della comunicazione umana: quale legame intravedi tra il tema e la musica di ricerca, altrimenti detta "colta"?

La musica cosiddetta colta chiede sicuramente una concentrazione dedicata, una modalità specifica di fruizione e lo esige da sempre: dall'epoca dei

quartetti di Beethoven alle fughe di Bach. Ciononostante non significa che essa non vada a incarnare un bisogno profondo dell'essere umano, quello del pensiero astratto, della speculazione. L'utilità, il coefficiente di umanità che esprime non si misura attraverso il numero di persone che riesce ad avvicinare, ma al coefficiente di originalità e autenticità rivelato. Che grande pubblico aveva Haydn, che scriveva per la corte degli Esterhazy o Bach, relegato nella sua cattedrale a scrivere per pochi fedeli e in fondo quanti lettori ha avuto e ha Dante Alighieri? Eppure, quale umanità sarebbe senza questi artisti? Certo, sono avanguardie, seminatori di forme e idee che portano frutti derivati più accessibili: pensiamo a quanto Mahler troviamo nella musica di Ennio Morricone. La musica ha obbligo di continuare a indagare in profondità nell'animo umano e tutti, in misura diversa, ne ricavano benefici.

Secondo te, la didattica della musica da dove dovrebbe cominciare oggi?

Ancora oggi, purtroppo, quella poca musica che si insegna è prevalentemente relegata nella fascia delle secondarie di primo grado: è invece fondamentale la presenza sistematica della musica nelle primarie, quando i bambini molto piccoli sono liberi da rigide precategorie culturali e possono apprezzare il senso del suono nella sua purezza, ascoltare Kurtág come Beethoven, esplorare e scoprire il valore creativo della materia sonora trovando le radici profonde della musica senza i condizionamenti della moda e del commercio. Trovo poi una vergogna di portata continentale, non solo italiana ahimè, che la musica sia assente dalle scuole secondarie di secondo grado: non capisco come in un liceo classico si porti il romanticismo alla maturità senza avere ascoltato e imparato ad apprezzare Chopin o Schumann, si parli di risorgimento senza citare l'opera di Verdi con cognizione di causa. Non pretendo il reclutamento ex novo di un esercito di docenti di storia della musica, mi accontenterei di sapere che l'insegnante di lettere accompagna le sue lezioni sull'Ariosto con brani del Cinquecento, che ci si interroga su quali melodie fossero apprezzate dalle orecchie di Dante. Ciò che manca è il concetto di storia della musica, non la sua conoscenza, se nella pittura tutti sono consci del fatto che Michelangelo è nato dopo Giotto e Monet molto più tardi ancora, nella musica da Bach a Chaikovskij pare tutto appiattito dietro a un'unica coltre di muffa. Dunque, occorre da una parte riscoprire la musica quando è corpo prima di diventare pensiero, dall'altra recuperare le relazioni culturali della musica con le altre espressioni letterarie, storiche e artistiche per rendere più completa la storia dell'umanità e restituirle una polifonia di voci.

Alessandro Solbiati

Ha compiuto gli studi presso il Conservatorio "G. Verdi" di Milano dove si è diplomato in pianoforte (con Eli Perrotta) e in composizione (con Sandro Gorli). Contemporaneamente, ha studiato per quattro anni con Franco Donatoni all'Accademia Chigiana di Siena. Ha vinto, oltre a vari concorsi nazionali, il Concorso Internazionale di Torino nel 1980 (con il Quartetto d'archi) e il RAI-Paganini di Roma nel 1982 (con Di Luce per violino e orchestra). Ha ricevuto commissioni dal Teatro alla Scala, dalla RAI, dal Ministero della Cultura francese, da Radio France, dall'Università di Parigi, dal Mozarteum, dal South Bank di Londra, dalla Fondazione Gulbenkian di Lisbona, dalla Biennale di Venezia, dal Festival Milano Musica, dal Teatro Comunale di Bologna, dalla Basilica di San Petronio per il VII Centenario della fondazione, dall'Orchestra Sinfonica "G. Verdi" di Milano; i suoi lavori sono stati eseguiti nei più importanti festival nazionali e internazionali e sono stati registrati e trasmessi da molte radio europee ed americane. Tra le incisioni discografiche a lui più care si segnalano: l'Oratorio Nel deserto, il Quartetto con Lied, il Trio e un CD monografico dell'Ensemble Alternance di Parigi, contenente vari pezzi cameristici. Per la RAI ha prodotto due "radiofilm", entrambi basati su racconti di Paola Capriolo. La collaborazione con la Capriolo è continuata con la produzione di Con i miei mille occhi, ispirato all'omonimo racconto lungo pubblicato da Bompiani. Dal 1995 è docente di Fuga e Composizione presso il Conservatorio "G. Verdi" di Milano. Ha insegnato al Centre Acanthes di Avignone nell'estate del 1996 e di Metz nel 2005; ha tenuto masterclass ai Conservatori Superiori di Parigi, di Lione e di Città del Messico. Pubblica per la Casa Editrice Suvini Zerboni - SugarMusic Spa di Milano.



Dean Falk

a cura di Manuela Filippa

Che cosa può avere a che fare la paleoneurologia con la musica? Quale apporto può dare all'etnomusicologia questa relativamente giovane scienza che studia il cervello umano a partire dai fossili? Lo abbiamo chiesto a Dean Falk, un'antropologa che si è dedicata allo studio dello sviluppo del cervello umano e non. La sua interessante prospettiva getta una luce calda, profondamente relazionale sull'evoluzione della musicalità umana come esperienza, fin da subito, condivisa e portatrice di profondi significati e importanti funzioni nell'evoluzione

dell'essere umano. Di più, nel corso dell'intervista, Dean Falk ci ha parlato di felicità: profondamente in tema con alcune riflessioni attuali della SIEM, riflessioni che hanno dato origine al Meeting di Torino 2014 sulla gioia della Musica, il rapporto fra musica (ascolto, creazione e produzione) e felicità passa attraverso la prospettiva evuzionistica di una mente umana di per sé "divagante", ma che proprio nell'esperienza musicale entra nell'atemporalità dell'attimo e trova la sua concentrazione

Biografia

Dean Falk è un antropologa evuzionista americana, docente di Antropologia presso la Florida State University. Il suo lavoro si concentra sull'evoluzione del cervello umano (paleoneurologia) e sull'emergere, in parallelo, di linguaggio, musica, arte e scienza. Dean Falk ha pubblicato numerosi libri e articoli scientifici e di divulgazione, ha tenuto conferenze scientifiche e di divulgazione in tutto il mondo sull'evoluzione umana. Ha di recente pubblicato *The Fossil Chronicles: How Two Controversial Discoveries Changed Our View of Human Evolution*.



Paleoneurologia e etnomusicologia

L'evoluzione della musicalità come esperienza profonda dell'essere umano

Intervista e Traduzione di Manuela Filippa

La ben nota domanda che ha guidato le ricerche di John Blacking "Com'è musicale l'uomo" ha ispirato negli ultimi decenni numerose ricerche nei più diversi ambiti musicali. La sua prospettiva, che combina le neuroscienze con l'antropologia, ci fornisce nuovi elementi per rispondere alla domanda "Come sono musicali i primati". Ci illustra come questa prospettiva possa modificare il nostro punto di vista sull'esperienza musicale?

L'importanza che John Blacking attribuisce all'esperienza musicale come fatto universale ha posto in ombra quei contributi prodotti da una ristretta prospettiva occidentale ed ha avuto un notevole impatto sulla ricerca musicale. L'etnomusicologo Bruno Nettl osservò, fra i primi, come in tutte le società si utilizzi l'elemento musicale nei rituali e per accompagnare le danze; tutte le culture sembrano possedere musica vocale, così come strutture ritmiche. Tutte le società possiedono strumenti musicali, che possono essere elementi anche molto semplici come tamburi su tronchi d'albero. Inoltre, nelle culture tradizionali, la musica non è lasciata agli specialisti, come spesso accade

nella società occidentale; nella maggior parte delle culture, è un qualcosa che molte persone fanno. Queste osservazioni sull'universalità dell'esperienza musicale umana aprono, naturalmente, a domande sulla sua origine evolutiva: il che ci porta a considerare alcuni dei nostri cugini più stretti, i gibboni e le tre grandi scimmie antropomorfe (oranghi, gorilla e scimpanzé).

Le scimmie usano una varietà di richiami e vocalizzi melodici per esprimere le emozioni, per mantenere le distanze tra individui e gruppi, per attirare i compagni, rafforzare i legami di coppia e per comunicare la posizione di individui o di risorse. I canti dei gibboni sono particolarmente piacevoli per le orecchie umane e molti studiosi, tra cui Charles Darwin, hanno suggerito che la musica umana si sia evoluta da vocalizzazioni simili. Il fatto, dunque, che i primati usino vocalizzazioni melodiche per esprimere le emozioni getta nuova luce sulle probabili radici evolutive degli aspetti emotivi della musicalità umana. È interessante notare come una delle principali dimensioni del legame fra emozioni e musica, la struttura ritmica, manca nel canto gibbono e nei richiami melodici delle altre

Lo studio comparativo fra esseri umani e scimmie non solo contribuisce a chiarire il nostro punto di vista sugli aspetti universali dell'esperienza musicale umana, ma porta anche a comprendere ciò che la distingue dalle vocalizzazioni sociali dei nostri cugini non umani.



scimmie: non “tengono il tempo”. Ciò rende chiaro che, nonostante vi siano aspetti comuni fra la musica e alcuni vocalizzi delle scimmie, la musica umana presenta caratteristiche uniche che si sono evolute dopo che i nostri antenati si sono separati da quelli degli scimpanzé, circa sette milioni di anni fa. Queste le ragioni per cui lo studio dei “Primate musicali” può ampliare il nostro punto di vista sulle origini e l’evoluzione della musica.

Possiamo ipotizzare che nella storia dell’evoluzione umana, la musica sia stata fin dall’inizio un’esperienza condivisa? Secondo lei, come quest’esperienza antica ha potuto influenzare l’evoluzione della musica e dell’arte in generale?

Numerosi studi hanno mostrato come il feto, mentre è ancora nel grembo materno, sia in grado di ascoltare e di rispondere agli stimoli musicali, filtrati attraverso il liquido amniotico e provenienti dal mondo esterno. Il feto sviluppa una preferenza per la voce materna ancor prima di nascere e i neonati di tutto il mondo sono predisposti in maniera innata a sviluppare competenze musicali; neonati molto piccoli sono in grado di percepire le più piccole

differenze a livello melodico e temporale presenti nelle musiche di diverse culture. Le ninna-nanne sono cantate per i bambini di tutto il mondo e si tratta, ovviamente, di esperienze musicali condivise. La psicologa Laurel Trainor ha evidenziato come gli adulti, intuitivamente, esagerano i contorni melodici della struttura musicale quando cantano ai loro bambini, il che, di riflesso, aiuta i bambini a sviluppare la percezione musicale. (Lo stesso processo si presenta con l’adozione del motherese che facilita nei bambini l’apprendimento delle lingue madre, le lingue native). Queste esperienze musicali condivise tra adulti e neonati, esperienze che iniziano nel grembo materno, pongono le basi per gli ulteriori sviluppi delle abilità musicali dei bambini. Nel corso della vita, la musica resta sempre un’esperienza espressiva condivisa tra chi produce musica e chi l’ascolta. L’esperienza condivisa di ninne nanne deve aver preceduto la nascita di altri generi musicali nel corso dell’evoluzione umana. In altre parole, possiamo ipotizzare che le ninne-nanne siano venute prima... le sinfonie molto più tardi.

La musica influenza direttamente lo sviluppo di altre abilità artistiche nel corso della vita di un individuo:

Nel corso dell’evoluzione, la sopravvivenza sarebbe dipesa dalla capacità di leggere e di rispondere correttamente ai segnali vocali degli altri individui. Io credo che, in ultima analisi, sia questo il motivo per cui il “linguaggio” delle emozioni (aka music) si sia evoluto in tutte le culture.



ci sono affascinanti parallelismi nel modo con cui i bambini sviluppano la loro innata musicalità, le loro abilità linguistiche o artistiche. Semplificando, il processo di sviluppo comporta per i bambini un primo apprendimento delle unità necessarie per ciascuna di queste competenze (ad esempio, note musicali, parole o scarabocchi); dalle unità si passa poi all'apprendimento delle regole che organizzano i linguaggi espressivi nei loro significati. La ragione per cui gli esseri umani sono in grado di farlo è che la nostra specie si è evoluta con meccanismi neurologici incredibilmente complessi, specifici per questo tipo d'attività umane.

La musica sembra essere per gli esseri umani di tutte le culture un qualcosa di cui non possono fare a meno: come lo possiamo spiegare da un punto di vista evolutivo?

Ho accennato all'argomento in risposta alla prima domanda, ma vorrei aggiungere ancora qualcosa. Sembra ragionevole l'idea che la musica umana si sia evoluta nei nostri primi antenati dai richiami e dai canti, che si suppone fossero simili a quelli delle nostre attuali scimmie. Tali vocalizzi, importanti per noi come per i nostri antenati preistorici, forniscono informazioni importanti per chi ascolta e asserviscono ad alcune funzioni sociali. In particolare, la conoscenza degli stati emotivi degli altri fornisce importanti indizi sul modo migliore per interagire (o no) con loro. Tali indizi sono fondamentali: il linguaggio è, infatti, permeato di informazioni prosodiche (tono della voce), importanti per gli ascoltatori al pari del contenuto linguistico (molti biologi evolutivisti e molti linguisti non condividono ancora appieno queste riflessioni). Nel corso dell'evoluzione, la sopravvivenza sarebbe dipesa dalla capacità di leggere e di rispondere correttamente ai segnali vocali degli altri individui. Io credo che, in ultima analisi, sia questo il motivo per cui il "linguaggio" delle emozioni (*aka music*) si sia evoluto in tutte le culture.

gli "accenti" rafforzano l'identità di gruppo. In realtà, credo che la musica, se evoluta filogeneticamente dai vocalizzi delle scimmie, ha sempre svolto un ruolo importante nel motivare e rafforzare le identità di gruppo. Fra gli altri, il primatologo Thomas Geismann ha indagato i modi in cui gruppi di persone continuano a rafforzare la loro identità attraverso la musica, per esempio, utilizzando inni nazionali, musica militare, o musiche legate ad eventi sportivi.

Per approfondire: Geismann, T. (2000). Gibbon songs and human music from an evolutionary perspective. The origins of music, 103-123.

La musica, nel corso della sua evoluzione, è stata dunque universalmente utilizzata per rafforzare la separazione degli individui fra "noi" e "loro" - una divisione che ha straordinariamente profonde radici evolutive. D'altra parte, anche le ninne nanne sono fatti musicali universali, che servono, invece, come altre forme di canto, a rafforzare i legami tra gli individui. È interessante notare, in ultima analisi, che le ninne nanne si sono probabilmente evolute dai "richiami di contatto", richiami presenti in molte specie animali (non solo nei primati), di mamme e bambini in condizione di separazione. Questi esempi indicano che il linguaggio è sempre stato di fondamentale importanza per l'essere umano.

Ci può spiegare chi sono i paleoneurologi? E quali sono le più importanti scoperte in questo recente campo d'indagine che ci aiutano a interpretare l'esperienza musicale in prospettiva evolutiva?

Oltre al confronto tra la neuroanatomia funzionale del cervello di primati non umani e individui, i paleoneurologi studiano i reperti fossili di crani preistorici, che forniscono informazioni sulle dimensioni del cervello e (in parte) sull'organiz-

Il neuroscienziato Aniruddh Patel ha studiato il rapporto tra linguaggio e musica ed ha dimostrato che i due sono molto più legati, a livello neurologico, di quanto si pensasse.

Nel lungo processo in cui gli esseri umani diventano "umani", la musica ricopre un ruolo fondamentale. Potrebbe commentare per noi questo pensiero?

Come abbiamo visto, il modo con cui le scimmie utilizzano determinati vocalizzi serve a gestire le distanze nel gruppo. È interessante notare che diversi gruppi di scimpanzé producono vocalizzi diversificati, che ricordano i diversi accenti delle lingue umane. Le società umane si distinguono, oltre che per le lingue, anche per i diversi tipi di musica che essi producono. Anche in questo caso,

zazione della corteccia cerebrale. È possibile raccogliere informazioni sulla corteccia cerebrale dei nostri antenati perché il cervello a volte lascia tracce sulle parti interne del cranio, che permette agli anatomisti di studiare l'evoluzione del cervello a partire da una serie di calchi fossili della parte interna del cranio interni. Il neuroscienziato Aniruddh Patel ha studiato il rapporto tra linguaggio e musica ed ha dimostrato che i due sono molto più legati, a livello neurologico, di quanto si pensasse. Ad esempio, ha scoperto che l'elaborazione mentale del linguaggio e della musica comportano alcuni passaggi simili e che,



La musica sembra dunque essere una delle capacità creative dell'essere umano che ha un legame evolutivo con la felicità

in qualche misura, essi "condividono" alcune parti del cervello. La ricerca di Patel è coerente con l'idea che linguaggio e musica si sono sviluppati insieme nel corso dell'evoluzione umana e così anche il cervello si è evoluto "a livello globale". Questo punto di vista è diverso da quello di Steven Pinker, che considera la musica semplicemente come uno *spin off* inutile, ma piacevole (un "cheese-cake uditivo"), che utilizza funzioni neurologiche proprie del linguaggio. I risultati della ricerca

*Per approfondire:
Falk, D. (2014).
Interpreting sulci on
hominin endocasts:
old hypotheses
and new findings.
Frontiers in human
neuroscience, 8.*

paleoneurologica pubblicati quest'anno rafforzano l'idea che il cervello dei nostri antenati si sia evoluto nel suo complesso (in modo globale), e non in modo frammentario, e che parti del lobo frontale, fon-

damentali nell'elaborazione delle informazioni sia linguistiche che musicali, erano già in procinto di cambiare diversi milioni di anni fa. Per questo, credo che la musica e il linguaggio si siano evoluti di pari passo, dato che le aree di entrambi gli emisferi, destro (aree musicali) e sinistro (linguistiche), si sono ampliate e sono migliorate nel processare e fare sintesi della complessità dei

suoni musicali (emozionali) e linguistici (simbolici). Il concetto di fondo che ci aiuta ad interpretare l'esperienza musicale da un punto di vista evolutivo è che essa era altrettanto importante del linguaggio per la sopravvivenza umana. (Si ricordino le osservazioni di cui sopra circa l'importanza del cogliere gli stati emotivi degli "altri")

Il lettore italiano può leggere un suo libro che, in traduzione, si intitola *Lingua Madre* (ed. Bollati Boringhieri). I suoi lavori sulle origini dei comportamenti vocali umani hanno ispirato in Italia interessanti studi nell'ambito degli interventi precoci con bambini in età prescolare. Ci può spiegare quali sono i concetti essenziali della sua teoria sull'evoluzione dei vocalizzi umani?

Sono molto felice di sapere che siano state condotte queste ricerche in Italia.

I bambini nascono e iniziano ad acquisire il linguaggio: entro la fine del loro primo anno di vita si impossessano dei principi fondamentali della lingua, si tratta di un processo che viene supportato molto dall'adulto che utilizza il *motherese*, un "discorso musicale". Ciò che conta nel *motherese* (almeno nelle prime fasi di sviluppo del bambino) non è il suo significato linguistico, che i bambini troppo piccoli non colgono. Si tratta

piuttosto dei suoi aspetti musicali, l'esagerazione dei contorni melodici, che gli trasmettono l'amore e l'affetto dell'adulto, e che, nello stesso tempo, ne sottolineano le informazioni fondamentali per l'acquisizione del linguaggio (quale ad esempio la segmentazione il flusso di discorso). Gli studi del laboratorio di Patricia Kuhl, esperta di apprendimento nella prima infanzia, hanno dimostrato che tanto più è chiaro il *motherese* a cui sono sottoposti i bambini, quanto più saranno elevate le loro capacità di discriminazione del discorso. La valenza pedagogica del discorso musicale è, naturalmente, intuitiva per le madri che raramente sono consapevoli del fatto che le ninne nanne che cantano ai loro bambini sono utili non solo per calmarli, ma sono anche fondamentali per sviluppare la loro percezione musicale. L'implicazione più importante di questi risultati, discussi nel libro, è che più i bambini sono a contatto con il "discorso musicale", con le ninne nanne (e i giochi musicali) meglio è! Sono dunque infondati tutti quei timori dei genitori che credono che il rivolgersi ai bambini con queste vocalizzazioni speciali, musicali, possa arrestare lo sviluppo delle loro competenze comunicative adulte. Inoltre, da ricerche basate su filmati amatoriali pubblicato l'anno scorso da David Cohen ed i suoi colleghi hanno scoperto che madri e padri di bambini che in seguito hanno sviluppato sindromi autistiche hanno intuitivamente aumentato la quantità del loro discorso musicale (o parentese) nel rivolgersi ai loro bambini, aumentandone le risposte sociali. Questa scoperta è sorprendente alla luce di studi precedenti, ed ha importanti implicazioni terapeutiche.

I suoi scritti recenti sulla felicità contengono riflessioni sulla musica. Crede che, in una prospettiva evolucionistica, musica e felicità siano collegate?

Gli scritti a cui si riferisce riportano che solo gli esseri umani sembrano trarre grande soddisfazione dal concentrarsi intensamente su attività intellettuali e creative. Un meraviglioso studio sulla felicità condotto su 2250 adulti riporta che "una mente umana è una mente che divaga, e una mente che divaga è una mente infelice". Gli esseri umani hanno sviluppato una notevole capacità di essere completamente assorbiti in specifiche attività, tanto che possono perdere il contatto con ciò che sta succedendo intorno, compreso il tempo. Questo stato mentale, chiamato "flusso" o "essere nel momento presente" è frequentemente associato con l'euforia, gli stati meditativi, con la contentezza, soddisfazione o felicità. Ho sostenuto che l'anticipazione della felicità associata a tali stati era un'importante motivazione per i nostri antenati per realizzare innovazioni tecniche e creative che hanno consentito alla nostra specie di evolversi.

La musica sembra dunque essere una delle

capacità creative dell'essere umano che ha un legame evolutivo con la felicità: gli ascoltatori provano piacere a concentrarsi sulla musica e chi fa musica (compone o suona) prova grande soddisfazione, entra nel "flusso", del processo di creazione.

Secondo la sua prospettiva, i bambini e non gli adulti hanno guidato l'evoluzione umana. In una prospettiva pedagogica: questo assunto impone profonde riflessioni. Può darci un suo commento?

Nel corso dell'evoluzione, le modificazioni pelviche legate al camminare su due gambe hanno condotto a una costrizione del canale del parto, nello stesso periodo in cui l'evoluzione stava portando a un aumento costante delle dimensioni del cervello: partorire neonati con un grande cranio è diventato terribilmente difficile per le donne preistoriche. I ricercatori nel campo della biologia evolucionistica dello sviluppo ("evo-devo"), ritengono che i bambini preistorici si trovassero, dunque, in una fase fortemente evolutiva che ha modificato e prolungato la maturazione dei cervelli e dei corpi dei bambini sopravvissuti alla nascita. In particolare, i bambini sopravvissuti hanno subito un picco di crescita del cervello durante il primo anno di vita (tale accelerazione, se fosse avvenuta nel periodo prenatale avrebbe messo a rischio la nascita), dopo di che il cervello ha continuato a crescere per un certo tempo fino stabilizzarsi una volta raggiunte le dimensioni degli adulti (i nostri attuali bambini hanno ereditato questi pattern di crescita). Nel cervello in crescita di bambini e ragazzi, continuano a formarsi connessioni neurali, anche in risposta agli stimoli ambientali. Come ho descritto nel mio libro, in gran parte a causa di questo drammatico cambiamento evolutivo nello sviluppo dei neonati, il cervello del bambino è diventato molto plastico, in grado di elaborare differenti pattern di sviluppo. Un esempio lo si trova nella facilità con cui i bambini apprendono le lingue rispetto agli adulti. Il fatto che neonati e bambini siano "spugne" neurologiche porta con sé, naturalmente, implicazioni pedagogiche. Quale momento migliore per insegnare loro il mondo, compreso quello musicale?

*Per approfondire:
Cohen, D., Cassel, R. S., Saint-Georges, C., Mahdhaoui, A., Laznik, M. C., Apicella, F., ... & Chetouani, M. (2013). Do parentese prosody and fathers' involvement in interacting facilitate social interaction in infants who later develop autism?. Plos one, 8(5), e61402.*

*Per approfondire:
Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. Science, 330(6006), 932-932.*

Maurizio Disoteo

a cura di Paolo Salomone

Da quando nelle nostre aule è cominciato un significativo afflusso di giovani provenienti da altri paesi oppure di figli di coppie straniere, dice Disoteo, il confronto con le diversità culturali diventa un'inedeludibile necessità per tutti gli educatori.

Nell'articolo l'autore ci aiuta a definire i concetti e le azioni proprie di un'educazione alla diversità culturale che tenga conto dell'identità musicale degli alunni, fatta di memorie e di storie in continuo movimento, e che sappia recuperare la "mentalità orale del fare musica".

Disoteo individua strumenti concreti utili all'insegnante di musica: le indicazioni proposte dall'*informal learning*, la necessità di costruire un ampio *repertorio d'ascolto*, l'importanza dell'approccio americano della *praxial music education*, l'acquisizione del linguaggio musicale antecedente alla sua sistemazione grammaticale e, quindi, la necessaria priorità all'*esperienza* del far musica sulla *spiegazione* della musica. Il tutto rinforzato da riferimenti web e approfondimenti bibliografici.

Biografia

Maurizio Disoteo insegna musica nella scuola secondaria. Già ricercatore all'IRRSAE Lombardia e docente e formatore di insegnanti presso la Scuola Europea di Bruxelles, i conservatori di Lille e di Mons, *guest professor* di Educazione Musicale Interculturale presso le Università di Valencia (Spagna) e del Maryland, insegna Antropologia culturale presso il Centro Ertiterapie di Lecco e fa parte, dalla fondazione, del Comitato Scientifico del Centro Studi Musicali e Sociali "Maurizio Di Benedetto". Ha conseguito un dottorato di ricerca presso l'Université Libre de Bruxelles con una tesi sul trattamento delle diversità culturali in educazione musicale. E' autore di diversi testi di pedagogia della musica e di musicologia, tra cui: *Antropologia della Musica per educatori* (2001), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali* (2002, con Mario Piatti), *Il suono della vita* (2003), *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale* (2013), *Musica e nazismo. Dalla musica "bolscevica" alla musica "degenerata"* (2014). Fa parte della redazione di www.musicheria.net.



Diversità culturali e educazione musicale

Maurizio Disoteo

La complessità delle società moderne pone agli educatori in generale e a quelli musicali in particolare la necessità di affrontare, nel proprio agire pedagogico, forme sempre nuove di diversità culturale, che si sovrappongono e s'intrecciano con la diversità di provenienza nazionale o "etnica" che ha caratterizzato la storia dell'educazione interculturale nel nostro paese e in altri stati europei.

Ogni forma di *diversità* risponde, almeno in parte, a una contraddizione sociale che percorre la società in cui si manifesta. La pedagogia non è, evidentemente, al di fuori della società, delle sue contraddizioni e della politica. Se negli USA l'educazione multiculturale, come si preferisce definirla oltreoceano, ha iniziato a essere avvertita come esigenza e declinata in forme diverse dai primi decenni del novecento, come risposta alle contraddizioni aperte nella scuola e nella società dall'afflusso di un gran numero di migranti (una buona percentuale dei quali italiani), in Italia si parla di pedagogia interculturale da quando nelle nostre aule è cominciato un significativo afflusso di giovani provenienti da altri paesi oppure di figli di coppie straniere. Questa nuova presenza ha costretto a ripensare programmi e metodi d'insegnamento aprendoli a una visione pluralista e più aderente alla nuova realtà. Proprio da questa situazione è nata, in Italia, l'educazione interculturale, che conta ormai, nel nostro paese, una tradizione più che ventennale. Anche se uno dei principi dell'educazione interculturale recita che tale prospettiva pedagogica deve essere assunta nella scuola anche a prescindere dalla presenza di alunni stranieri, la storia ci insegna che, in realtà, è stata proprio la presenza di tali alunni che ha dato l'avvio alla riflessione sulla pedagogia interculturale in Italia come negli altri paesi. Alla fine, questo dato è abbastanza normale, se si riflette sul fatto che quasi tutte le grandi svolte che si sono verificate nella pratica pedagogica della scuola italiana rispetto al riconoscimento di identità e di diversità culturali sono venute dall'affermarsi di nuove soggettività che mettevano in luce contraddizioni e richieste di riconoscimento.

Per concentrare l'attenzione su quando accaduto negli ultimi decenni, si può rilevare che gli anni sessanta furono caratterizzati dall'irrompere, nella scuola, del conflitto di classe, della contraddizione sociale e dalla lotta alla selezione e a una cultura classista. Un vasto movimento che portò la scuola a mettere in discussione le sue concezioni culturali classiste e i suoi metodi elitari, che culminò nel '68 ma che ebbe i suoi prodromi in diversi movimenti di studenti e di insegnanti e un suo testo esemplare in *Lettera a una professoressa* pubblicata dalla scuola di Barbiana nel 1967. Il '68 portò nella scuola

la contraddizione principale della società capitalista, quella tra capitale e lavoro declinandola nei termini di una forte rivendicazione egualitaria. A questo movimento, in Italia, ne seguirono altri come, negli anni settanta, il femminismo, che mise all'ordine del giorno la differenza di genere e la necessità che l'educazione ne tenesse conto. In seguito fu il momento dell'emergere di altre soggettività, come quella degli omosessuali e delle persone con disabilità e successivamente quella di minoranze culturali, linguistiche, sociali di vario tipo che chiedono alla scuola un pieno riconoscimento. I mutamenti sociali e le richieste di cittadinanza di nuove soggettività si sono così sommati, nella storia della scuola italiana, alla contraddizione primaria storica di classe e tra queste si può considerare quella dell'immigrazione straniera, anche se essa ha tardato, per le sue forme specifiche, ad affermarsi.

Se la presenza di ragazzi stranieri nella scuola è stata all'origine della nascita, in Italia, dell'attenzione alle questioni dell'interculturalità, la pedagogia interculturale si è modellata quasi ovviamente sull'idea della diversità di origine nazionale o etnica e ha centrato la sua attenzione su questo tipo di diversità. Tuttavia, nella società d'oggi, è facile rendersi conto che la diversità culturale si articola in molte e diverse direzioni e non solo in quella etnica che pur ne resta una parte importante. Essere donna in Marocco significa vivere una certa condizione, esserlo in Italia un'altra, vivere in Italia essendo una marocchina migrante un'altra ancora e diversa è la situazione se quella donna appartiene a una comunità minoritaria berbera e se tale donna è di condizione sociale povera o agiata ecc. In sostanza, la diversità culturale si dispiega oggi su un ventaglio di situazioni e di appartenenze identitarie che non sono riconducibili esclusivamente a quella nazionale o etnica. In forza di tutte queste considerazioni diversi educatori, tra cui probabilmente non a caso quelli dei paesi anglofoni, in cui è stato particolarmente presente il discorso multiculturalista hanno introdotto il termine di *educazione alla diversità culturale*, intendendo in questo modo includere nel loro progetto l'intreccio tra tutte le diverse forme di diversità culturale, compresa ma non esclusiva quella della cultura di provenienza e/o di origine dei propri genitori.

Parlare di educazione alla diversità culturale significa tenere certamente conto delle memorie, delle narrazioni, della cultura e della storia collettiva cui si appartiene, ma anche del fatto che questa cultura, attraverso la soggettività e l'individualità di ciascuno, si modifica costantemente nelle situazioni e nei contesti vissuti e del fatto che ciascuno è attore e creatore della propria cultura e non recettore e trasmettitore passivo.

Un patto estetico.

Praticare una pedagogia musicale che valorizzi le diversità culturali significa, evidentemente, fare riferimento a quel corpus di ricerche e di esperienze, ormai piuttosto vasto, che centra il proprio obiettivo sulla valorizzazione e lo sviluppo dell'identità musicale dei ragazzi. Questo significa tenere conto dell'esperienza musicale quotidiana dei ragazzi e della cultura musicale che essa forma in loro, ma anche, se non soprattutto, estenderla a integrare nuove proposte ed esperienze con cui essi non entrano in contatto attraverso i media che frequentano abitualmente. L'insegnante deve formulare proposte di attività musicali esteticamente condivise che permettano, attraverso esperienze significative, di esprimere parti dell'identità musicale dei ragazzi.

A questo proposito, è decisivo che si esca dalle ristrettezze della cultura musicale scritta che domina nella didattica europea e si recuperi la mentalità orale del fare musica. La mentalità orale è la più adatta a realizzare nella scuola musiche che permettano ai ragazzi e alle ragazze di esprimere la loro identità musicale, attraverso la variazione, l'improvvisazione e la ricombinazione creativa di elementi musicali (melodie, ritmi, ostinati, bordoni, timbri). Ogni insegnante dovrebbe proporre alle sue classi un repertorio vasto e "curioso" di musiche, dalle quali estrarre alcuni elementi che possano essere liberamente ricombinati nell'ambito di performance collettive oppure progetti in cui, nell'ambito di un canovaccio comune, ogni ragazzo possa esprimersi con una propria improvvisazione. Quando scrivo di musiche "curiose" mi riferisco a proposte di ascolto che non fanno parte dell'area abituale dell'ascolto musicale dei ragazzi, provenienti dalla musica contemporanea, dalle musiche di culture non europee, dalla musica pop e da quella popolare. Uno dei compiti dell'insegnante di musica è quello di condurre i suoi allievi ad allargare l'area della loro esperienza musicale, di stimolare la curiosità e la scoperta. Evidentemente, la condizione di base per sviluppare un tale progetto, è la *condivisione estetica* tra insegnante e alunni. Ciò che intendo per *condivisione estetica* non è evidentemente l'idea di *giudizio estetico* ma una *condivisione* tra insegnante e allievi su ciò che è musica e sulla significatività delle esperienze condotte. (Bertolini e Dallari 2003, Piatti e Strobino, 2011). Se tale spazio di *condivisione estetica* non è costruito, l'insegnante che propone esperienze su musiche meno convenzionali rispetto al repertorio d'ascolto abituale dei suoi allievi sarà sempre considerato un bizzarro giocherellone, magari simpatico, ma un po' strano e il suo lavoro non inciderà profondamente sulla formazione musicale dei ragazzi.

Ricombinare i dati dell'esperienza musicale come processo creativo.

Quando scrivo di ricombinare in modo personale elementi tratti da musiche diverse penso a un processo propriamente creativo perché utilizzazione originale di dati della propria esperienza musicale, vissuta in tutti i momenti della vita, sia scolastica e sia esterna alla scuola. L'improvvisazione e l'uso creativo di strutture musicali per creare nuove composizioni permettono ai ragazzi l'espressione della propria identità musicale, nei suoi diversi aspetti, poiché in questo lavoro essi attingono a tutto ciò che hanno conosciuto e sperimentato in musica e che si è sedimentato in vissuti portatori di senso. Naturalmente, penso che queste attività possano essere realizzate in gruppo, sperimentando la cooperazione, il passaggio tra pari di informazioni e di tecniche per realizzare il lavoro, seguendo, in questo, le indicazioni che sono offerte dagli studiosi dell'*informal learning*. Tuttavia, credo che se l'aspetto cooperativo, di scambio tra pari, e la conseguente revisione del ruolo dell'insegnante che non è più necessariamente l'unico conduttore dell'esperienza che ne detta tempi e contenuti sia, tra le proposte dell'*informal learning*, un'idea fondamentale, penso anche che non sia sufficiente che i ragazzi siano invitati a lavorare esclusivamente sul materiale musicale che già conoscono spontaneamente, poiché sovente il loro repertorio d'ascolto è troppo limitato ad alcuni generi. Ecco perché insisto sulla necessità che l'insegnante cerchi di estendere il repertorio di musiche conosciute dai ragazzi, anche al fine di costituire una "cassetta degli attrezzi" fondamentale per la composizione e l'improvvisazione (vale la pena di precisare che questi due procedimenti musicali sono peraltro concettualmente separati solo nella cultura della musica "colta" europea e anche in quest'ambito non in tutti i momenti storici e in tutte le estetiche). Avere un repertorio d'ascolto vasto è necessario per la creatività.

Le musiche che si otterranno con il metodo che propongo non saranno evidentemente ascrivibili a una tradizione musicale ben determinata, saranno musiche del luogo e del momento in cui si fanno, ma saranno certamente "autentiche" nel loro senso più profondo, cioè nel fatto che siano espressione dell'identità musicale e del lavoro dei ragazzi che vi si riconoscono come autori.

Guardo, in buona parte, a un'educazione musicale che si colloca nel solco tracciato dagli autori della *praxial music education* americana, che credono "nell'importanza dell'imparare e insegnare 'musica' come una forma particolare di azione (...) finalizzata e localizzata, rivelatrice del sé di una persona e delle sue relazioni con gli altri in una comunità (Elliott, 2005, p.14)". Sempre secondo tali autori, la musica, nel mondo, è soprattutto qualcosa che le persone *fanno* nella realtà di un particolare contesto; ecco dunque chiarirsi anche il senso di un progetto di reinvenzione musicale

quale ho delineato, come ricontestualizzazione in uno specifico di idee musicali di provenienza anche disparata.

Anche a questo proposito, è utile introdurre un'altra idea che mi sembra da approfondire rispetto al metodo generalmente adottato nelle nostre scuole e che riguarda la contraddizione tra le categorie di *esplicito* e di *implicito*. Nella storia di vita di qualunque soggetto, l'acquisizione del linguaggio precede la riflessione e la sistematizzazione grammaticale. Non sono rari anche casi di persone che si esprimono in modo corretto e fluente pur non sapendo esplicitare le regole grammaticali che possiedono solo in modo implicito. La nostra didattica, al contrario, tende a sopravvalutare la presentazione sistematica della grammatica, formulata, in genere, in modo esplicito, cioè sulla base di regole che governano la creazione e l'esecuzione. Esistono tuttavia culture musicali che si basano su una teoria implicita, in cui esistono regole e criteri per stabilire ciò che è corretto in una certa situazione che tuttavia non sono formulate esplicitamente. È il caso, per esempio, di molte culture orientali e africane. Patricia Shehan Campbell cita il suonatore indiano di sarod Ali Akbar Khansahib che alla richiesta di spiegare come forma i suoi studenti all'improvvisazione risponde: "Parlare? Perché parlare? Quando mangiamo, mangiamo, quando dormiamo, dormiamo, quando facciamo musica, facciamo musica. Non c'è nulla da fare con il parlare". (Campbell, 2009, p. 127). È il caso di ricordare che tra i musicisti che adottano una teoria implicita ci sono tra gli altri numerosi musicisti popolari europei, anche di alto livello, che non avvertono la necessità di esplicitare completamente o in parte la teoria cui fanno riferimento. Probabilmente, la differenza esplicito/implicito non deve essere intesa come corrispondente a occidente/oriente o nord/sud ma come società industriale/non industriale anche con le sue implicazioni di scrittura/oralità, come sostiene John Sheperd (1977). Dal punto di vista del nostro agire concreto queste osservazioni comportano la tendenza a concepire il nostro lavoro pedagogico più come prassi che come spiegazione-esplicitazione formale di teorie e più come "parlato" che non come grammatica. Infine, una priorità all'esperienza del far musica sulla spiegazione della musica.



Bibliografia

- Bertolini P., Dallari M. (2003): "A proposito di giudizio estetico e mass media", in Addressi A.R e Agostini R.: *Il giudizio estetico nell'epoca dei mass media*, Lucca, LIM, p. 93-118.
- Campbell P.S. (2009): "Learning to improvise music, Improvising to learn music" in Solis G. e Nettl B.: *Musical improvisation*, Urbana e Chicago, University of Illinois Press, p. 119-142.
- Disoteo M. (2001): *Antropologia della musica per educatori*, Milano, Guerini e associati, 2001.
- Disoteo M. (2013): *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*. Milano, Angeli.
- Elliott D. J. (ed.), (2005): *Praxial Music Education*, Oxford University Press.
- Fabietti U. (1996): *L'identità etnica*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- Green L. (2008): *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London, Ashgate.
- Piatti M., Strobino E. (2011): *Grammatica della fantasia musicale*, Milano, Angeli.
- Schippers H. (2010): *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*, Oxford University Press.
- Sheperd J. (1977): *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*, London, Transaction Books, trad. It. di Umberto Fiori: *La musica come sapere sociale*, Milano, Ricordi-Unicopli, 1988.
- Swanwick K. (1988): *Music, Mind and Education*, London, Routledge.
- Vitali M. (2004): *Alla ricerca di un suono condiviso*, Milano, Angeli.



Sergio Pugnalin

a cura di Gianni Nuti

L'articolo propone analisi e riflessioni sull'integrazione, nella didattica musicale e strumentale, di un approccio "plurilingue", aperto alla molteplicità dei linguaggi tradizionali—i cosiddetti "repertori etnici". Dichiarando fin da subito un paradigma di ispirazione linguistica e antropologica, si parte con l'applicarlo alle discipline teoriche, ipotizzandone possibili metamorfosi e aperture: vengono portate ad esempio alcune sperimentazioni, nelle quali il corso di "teoria" diventa un contenitore di elementi ed esperienze variegata, in una prospettiva di

grammatiche integrate e comparate.

Affrontate alcune domande sui motivi di un approccio definito "glocale", si prosegue focalizzando l'attenzione sulle "questioni di stile", portando riflessioni ed esempi in campo di formazione strumentale, tanto nella pratica solistica che d'insieme.

Chiude l'articolo una serie di considerazioni di ordine metodologico e pratico, che orientino ulteriormente i lettori interessati ad avviare una propria sperimentazione in tal senso.

Sergio Pugnalin

Diplomato in chitarra, si dedica da sempre alla varietà di tecniche e stili incarnati dal suo strumento, con particolare attenzione alle chitarre acustiche e ai repertori tradizionali, sia come performer, che come didatta, oltre che in qualità di pubblicista. Ha raccolto tutte queste esperienze in un progetto articolato, denominato TravellinGuitar Project.

Ha suonato in formazioni e progetti dedicati alla musica nordamericana e latina, alla tradizione irlandese, al repertorio balcanico, al mondo arabo, alla cultura greca, alle tradizioni regionali italiane, alla cultura ebraica, alla musica antica...

Insegnante di chitarra presso svariate scuole, tiene corsi e seminari dal '93, e dal 2003 è Docente della Cattedra di Chitarra Acustica / Indirizzo etnico presso la SFOM (Scuola di Formazione e Orientamento Musicale) della Valle d'Aosta.

È stato per dodici anni Direttore didattico e artistico della Scuola di musica ad indirizzo interculturale "L'Iniziativa Musicale" di Rivalta di Torino, istituzione incentrata sulla sperimentazione e ricerca nella didattica musicale interculturale.

In coordinamento con vari enti valdostani e piemontesi, ha dato vita nel 2008 al Progetto CenTrad - Centro di Formazione su Culture, Linguaggi e Tradizioni Musicali, del quale è stato Direttore Didattico e Artistico, oltre che insegnante di Grammatiche musicali comparate e di Liuti tradizionali.

La costante ricerca nell'ambito dei linguaggi musicali tradizionali lo ha portato, inoltre, ad ampliare la gamma strumentale oltre le chitarre, scoprendo ed esplorando il mondo dei liuti tradizionali dell'area mediterranea: mandolino, laóúto, oud, laúd, saz, bouzouki...



Grammatiche musicali comparate

L'approccio plurilingue per interpretare il mondo globalizzato

di Sergio Pugnalin

L'approccio didattico multiculturale che descriverò nel presente articolo, indicato generalmente come "*plurilingue*" ovvero "*a indirizzo etnico*", è stato applicato in diversi contesti, secondo varie formule, nel corso di vent'anni di sperimentazione nel campo dell'educazione musicale e strumentale. Proprio l'*aspetto linguistico* è il cuore concettuale di questa didattica, capace com'è di ispirarne, chiarirne e orientarne tanto le motivazioni, quanto le finalità e le prassi educative.

Secondo questa impostazione, ogni fenomeno musicale viene considerato come un linguaggio, un codice convenzionale storicamente, geograficamente e culturalmente determinato. Come ha intuito ed esposto chiaramente John Blacking, è il "fare musica" ad essere universale, mentre codici e significati sono culturalmente determinati.

È proprio a questo punto che il *modello linguistico* ci soccorre, suggerendoci come procedano nella propria costituzione e trasformazione i *linguaggi musicali*, secondo fenomeni in gran parte simili a quelli verbali.

Grammatiche musicali

Se queste sono le premesse teoriche, vediamo ora quali sono le conseguenze pratiche su una metodologia che voglia essere non solo "linguistica", cioè costantemente cosciente della propria natura di codice, ma addirittura "plurilingue".

La prima riguarda la cosiddetta "teoria", che a questo punto è più appropriato definire "*grammatica*", coerentemente con il nostro modello. Se ogni mondo musicale fa riferimento ad un proprio sistema di regole e meccanismi, diventano evidenti e fondamentali alcuni aspetti:

ogni linguaggio musicale ha una propria grammatica, che ne definisce ogni aspetto "tecnico": elementi, parametri, forme, regole di composizione...;

ogni linguaggio prevede anche un "metalinguaggio", un modo di descrivere i meccanismi del codice musicale cui si riferisce: tale grammatica può anche essere formalmente ignorata dal musicista nativo, come può succedere per la madrelingua;

in questa prospettiva, non c'è una sola teoria, ma esistono tante teorie possibili e alternative, confrontabili e integrabili tra loro.

Un'impostazione che tenga conto di questi fattori, invece di suggerire una definizione univoca di una sola Teoria, può contribuire a fornire fin da subito un significato più ampio e stimolante alla disciplina.

Grammatiche comparate e integrate: alcune esperienze dirette

A proposito di formule sperimentali di corsi "teorici", che cerchino di presentare un quadro più variegato e integrato (ancorché non esaustivo) di differenti idiomi musicali, riferisco brevemente di due esperienze didattiche in questa direzione, da me condotte in diversi contesti formativi: il corso di "Formazione Musicale Generale" presso *L'Iniziativa Musicale* di Rivalta di Torino, e il modulo di "Grammatiche musicali comparate" attivato all'interno del Progetto *CenTrad*, in Valle d'Aosta.

Nel primo caso, si è trattato di un corso a tutti gli effetti permanente, proseguito per diversi anni, che ha coinvolto con continuità gruppi stabili di allievi; nel secondo, viceversa, si trattava appunto di un "modulo", inserito nei seminari invernali, organizzati con cadenza mensile per tutto l'anno scolastico.

In entrambi i casi, l'elemento caratterizzante è stato il fatto di includere elementi e suggestioni provenienti da differenti linguaggi musicali.

In particolare, si è operato come segue:

- i linguaggi musicali presi in esame, ed oggetto di confronto e integrazione, appartenevano prevalentemente allo *spazio euromediterraneo*;
- lo studio teorico era costantemente supportato da relative attività di ascolto guidato e pratica strumentale attiva, in formula di musica d'insieme;
- il metodo prevedeva una costante alternanza e integrazione tra un approccio "trasversale", comparativo, e un approfondimento in forma di "*case studies*";
- il "corso teorico" era oggetto di una programmazione il più possibile coordinata con quelli pratici strumentali, particolarmente con le attività di *ensemble*.

Nel corso di queste esperienze formative pluriennali si sono evidenziati alcuni aspetti, a mio avviso innovativi e interessanti:

- gli allievi hanno mostrato una precoce coscienza grammaticale, una notevole motivazione, e uno spiccato senso della relatività dei codici e dei parametri in gioco;

- la pluralità delle grammatiche proposte ben si accordava con la didattica strumentale messa in atto nelle scuole in questione, aperta a differenti linguaggi e generi, con un effetto di feedback positivo tra teoria e pratica;
- gli allievi manifestavano una notevole adattabilità e versatilità nel raccogliere nuovi stimoli e nell'affrontare diversi generi, differenti stili e repertori;
- risultava particolarmente vivace e fitto il collegamento tra i vari elementi appresi, continuamente confrontati per identità e differenza;
- i linguaggi musicali risultavano facilmente associati ad elementi culturali di contesto, quali luoghi, tradizioni, danze, narrazioni...

Su quest'ultimo aspetto, a propria volta elemento fortemente caratterizzante della metodologia, tornerò in seguito. Qui evidenzio, viceversa, alcune caratteristiche e criticità emerse, che potranno essere valutate, ed eventualmente compensate, da parte degli insegnanti:

- una minore specializzazione in uno specifico apparato teorico e repertorio (ad esempio nella sola musica classica e relativa grammatica...);
- una certa difficoltà nell'applicazione di regole meccaniche e mnemoniche, sostituita da una necessità di comprensione e di confronto tra i vari codici;
- un maggiore utilizzo della memoria e dell'orecchio, a scapito della specializzazione prioritaria nella lettura.

I perché di un approccio "glocale"

A questo punto, valutati *pro* e *contra* del metodo, potrebbe sorgere la domanda circa il rapporto sforzo/risultato di tale approccio: perché intraprendere questa incerta avventura? Gli obiettivi meritano le fatiche e le sfide aperte da un'impostazione di questo tipo, ancora decisamente sperimentali?

La mia risposta, per quanto di parte, è senza dubbio affermativa per diverse ragioni.

Un primo motivo attiene alla natura globale del mondo in cui viviamo. La globalizzazione ha portato – in campo culturale in generale, e musicale in particolare – a due fenomeni di segno apparentemente opposto: da un lato una potenziale circolazione estesa e capillare di *musiche locali*, con relativa conoscenza, disponibilità di materiali e commerciabilità; dall'altro, una tendenza inesorabile all'omologazione, secondo logiche schiaccianti di prestigio, economia e comunicazione.

Proprio per i motivi di cui sopra, l'approccio plurilingue mi pare il più adatto ad interpretare il mondo globalizzato: accettando la molteplicità degli idiomi e degli stili, analizzando le loro complesse dinamiche di identità e contaminazioni, questo metodo si pone in un rapporto interlocutorio, consapevole ed attivo, con la "Babele sonora" in cui siamo immersi tutti noi, insegnanti e allievi. Per usare un aggettivo a me caro, applicabile tanto al metodo che al mondo che pretende di comprendere, si tratta di una visione "*glocale*": una sintesi tra tradizioni locali, quindi, e circolazione globale.

Il solo fatto di portare a ragionare gli allievi in termini di "linguaggi diversi e paralleli", superando le facili schematizzazioni imposte dal mercato, credo sia un traguardo ragguardevole, se non fondamentale.



Il secondo motivo che spiega e giustifica il metodo è di ordine più pratico. Ogni musicista odierno, per quanto miri ad una specializzazione in un genere o uno stile, è costantemente sollecitato a confrontarsi con una grande varietà di linguaggi. L'evidenza è ormai così lampante da toccare, ad esempio, anche coloro che si dedicano alla "sola" musica classica, già al proprio interno incredibilmente variegata. Inoltre un musicista odierno, a prescindere dalle proprie inclinazioni e specializzazioni, deve saper

cogliere l'opportunità, ma direi ormai la necessità, di interpretare adeguatamente e comprendere la stratificazione sonora del paesaggio musicale contemporaneo. Ecco quindi che una formazione profondamente plurilingue, che abbia sensibilizzato l'individuo musicale alla varietà grammaticale e stilistica, e gli abbia fornito strumenti di analisi solidi quanto elastici, a mio avviso risulta la più indicata e raccomandabile, al fine di affrontare il mondo postmoderno e globale.

Esercizi di stile

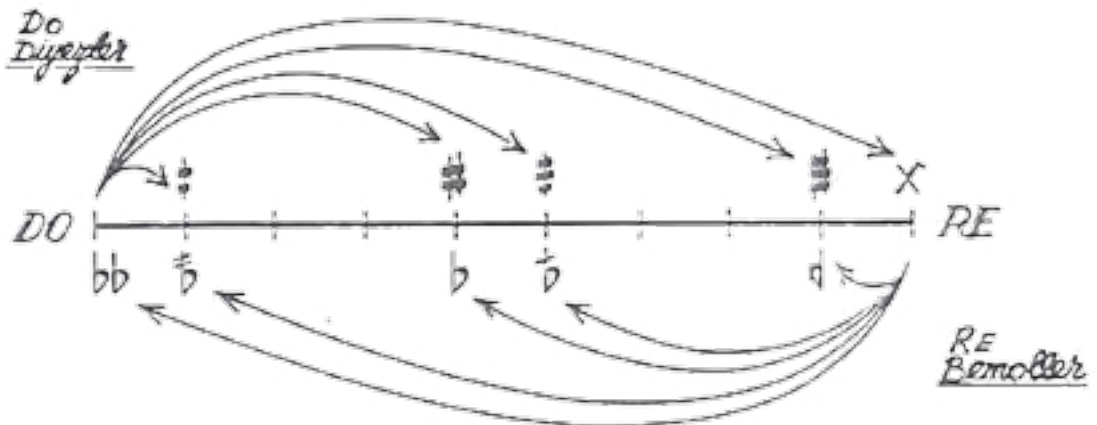
Fin qui ho insistito sull'aspetto grammaticale dei vari linguaggi musicali tradizionali. Con il proposito di essere il più possibile concreto, elenco qui di seguito alcuni elementi su cui è possibile lavorare particolarmente. Ricordo che, come detto poco sopra, le premesse adottate sono: una prospettiva comparativa circoscritta entro lo spazio Europeo

e Mediterraneo (Europa occidentale, centrale e orientale; Maghreb e Vicino Oriente); un metodo che utilizzi tanto l'approccio comparativo e trasversale, quanto quello monografico e tematico.

Alcuni dei temi affrontabili, sollecitati dall'analisi e dal confronto dei linguaggi, sono:

- questioni di intonazione: diverse divisioni dell'ottava, intervalli discreti, teorie e pratiche a confronto, riforme interne dei sistemi [esempi: sistema pitagorico a 53 comma, temperamento equabile e suoi precedenti, sistema arabo in quarti di tono, sistema anatolico popolare e ottomano, sistema greco popolare...]

fig. 1 – Grafico suddivisione tono in 9 comma, secondo il sistema ottomano



- sistemi modal: scale, regole di "comportamento" e composizione, interferenze tra i sistemi, prassi improvvisative, modifiche e rifondazioni [esempi: sistema modale medievale occidentale, sistema bizantino, musica *maqam* (*makam*) orientale, modi del *flamenco*, modi della musica tradizionale irlandese...]

fig. 2 – Esempio schema del Makam Muhayyer



- sistemi ritmici: criteri divisivi e impulsivi/additivi, *pattern* ritmici, metro binario e ternario nelle forme da danza, cicli lunghi, ritmi asimmetrici [esempi: ritmi *aksak* balcanici e anatolici, prassi percussive, sistema onomatopeico *dum-tak*, melodie ritmiche e ritmi melodici...]

fig.3 – Esempio di pattern ritmico aksak semai

Aksak Semai

Düm Te Ka Düm Tek Tek

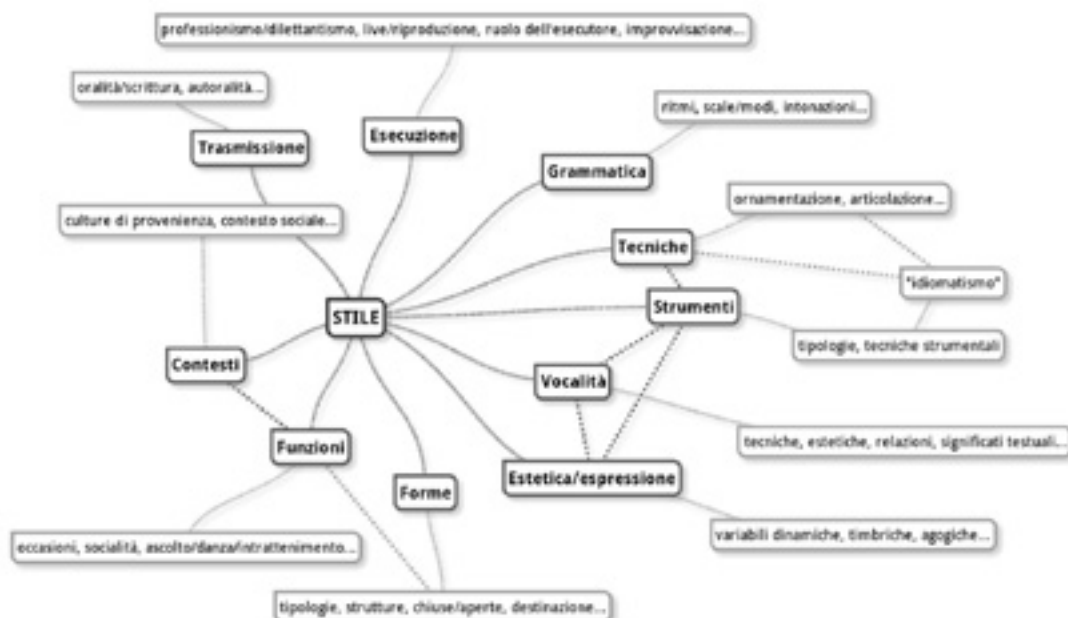
1 2 3 1 2 1 2 1 2 3

Questi alcuni dei moltissimi temi che possono essere integrati, approfonditi, confrontati e sviluppati in un corso/laboratorio grammaticale “ad indirizzo etnico”, aperto ad alcuni dei codici tradizionali dell’area euromediterranea.

A questo punto, è bene affrontare gli altri ingredienti fondamentali che, insieme alla cosiddetta “grammatica”, rendono ogni idioma singolare, originale e riconoscibile. Tale aspetto, forse ancora più di quello strettamente grammaticale, ha immediate applicazioni e ripercussioni sulla pratica strumentale. Rifacendomi anche in questo caso ad un’esperienza pluriennale, condotta in forma di Laboratorio aperto a strumentisti assortiti, presento qui di seguito lo schema che sintetizza le principali variabili in gioco, nella definizione della nozione di “stile”.

Il presente diagramma non era fornito *a priori* agli allievi, ma seguiva ad un confronto comune, in forma di *brain storming*, su tale concetto.

fig. 4 – Diagramma sul concetto di stile



Come si vede, non si tratta affatto di aspetti “accessori”, come spesso si tende ad immaginare, quando si parla di elementi di stile. Quanti di noi, oggi insegnanti di musica, durante la propria formazione si sono sentiti ripetere che prima venivano “le note”, e poi (semmai) il resto..? O che nella partitura, a ben guardare, “c’era tutto il necessario”?

Bene, se c'è una cosa che i repertori di tradizione popolare possono ricordarci, è proprio che, nella musica, grammatica e note, funzione e contesto, scrittura (perlomeno potenziale) e oralità, composizione e improvvisazione, sono fusi in un tutt'uno; e che, naturalmente, la "partitura" è un sistema di codifica come un altro, che certo non può pretendere di "contenere tutto" di un brano – nemmeno fosse nello stile per cui la scrittura musicale odierna è stata concepita. Tanto più che nella maggior parte delle tradizioni, basate sul regime di oralità, un supporto scritto è assolutamente accessorio, o addirittura inesistente!

Tra i tanti spunti, che il lettore troverà nel diagramma, e sui quali potrà eventualmente interrogarsi e ragionare, mi preme sottolineare particolarmente due aspetti, poiché evidenziati particolarmente dall'approccio plurilingue: il primo, il cui approfondimento avevo annunciato al principio, è il contesto; il secondo è l'idiomatismo strumentale.

Testi... e contesti

L'insistenza sugli *elementi di contesto*, che i lettori ne siano consapevoli, è tra gli elementi più "scomodi" del metodo. Ma sono convinto che essi siano assolutamente imprescindibili.

Personalmente sostengo l'assoluta centralità degli elementi culturali di contesto, proprio perché nel mondo a circolazione *glocale* tendono ad essere mancanti.

Se si utilizzano cioè materiali, brani e linguaggi di tradizioni *altre* – ma estenderei la raccomandazione per le *proprie* – è necessario fornire alcuni basilari elementi del mondo musical-culturale di provenienza, che sono parte integrante - e tutt'altro che accessoria - di quel brano e/o

di quell'idioma specifico. Ad esempio significati testuali e contestuali (storici, poetici, estetici...), ma anche l'appartenenza a forme ricorrenti nel repertorio, oppure il legame a funzioni e occasioni (intrattenimento, ritualità, danza...).

Va da sé che la formula migliore è il *case study*, da declinare in forma di monografia – in un testo, ad esempio – o di seminario, di *workshop*. Particolarmente produttivi, secondo la mia esperienza, i seminari residenziali estivi di una settimana: vere e proprie *full immersion* nei suoni, nella lingua, nella cultura di un angolo di mondo, condotti attraverso ascolti, video, letture, pratica vocale e strumentale, danza...

Tutto ciò risponde innanzitutto ad un principio che definirei *etico*: se mi approprio di qualcosa d'altri, cerco di restituirne il più possibile il senso, ponendomi come un *mediatore*, con tutti i limiti del ruolo, ma anche con l'autenticità della mia ricerca, con l'onestà del mio approccio e della mia passione; in caso contrario, rischio di essere un saccheggiatore di repertori, un predatore di suggestioni esotiche e strane – peraltro private della loro essenza, e quindi proprio del loro valore "alternativo".

Ma c'è anche un valore pratico: l'aggancio con gli elementi culturali apre il repertorio alle sue molteplici implicazioni, musicali ed extra-musicali, generando una rete di rimandi e collegamenti, che vanno a rinforzare e sostanziare l'apprendimento stesso.

Certamente, come qualcuno potrebbe osservare, qui si tende a toccare l'educazione interculturale, più che la sola formazione musicale in senso stretto.

Ribatterei però che questo è un ulteriore risultato, un'occasione e una risorsa, più che uno sconfinamento e un aspetto problematico, da limitare o evitare.



Idiomatismi e tecniche strumentali

L'ultimo aspetto, che chiude e completa questa rassegna degli elementi fondamentali per definire uno *stile*, è quello che si può chiamare *idiomatismo strumentale*. Ed è di particolare interesse, direi quasi illuminante, per tanti strumentisti in formazione.

L'occasione di riflettere sul rapporto tra linguaggi musicali e loro declinazione strumentale è, a mio avviso, cruciale. E i repertori tradizionali illuminano questo aspetto, ancora una volta, in maniera particolarmente nitida.

Ogni linguaggio musicale rimanda ad una serie di strumenti privilegiati, utilizzati in tradizione per declinarne i repertori, ma assegna anche ad essi una serie di criteri tecnici, estetici, espressivi, che contribuiscono a determinare in maniera univoca e riconoscibile lo *stile*. Esplorando quindi gli strumenti e le loro tecniche, sarà possibile estrapolare tanto gli elementi costanti, trasversali al linguaggio, che quelli legati alla loro specifica e singola incarnazione strumentale. Si evidenzieranno così molti aspetti importanti della "*pronuncia stilistica*", essenziali per ogni idioma tradizionale: tipi di abbellimenti e loro utilizzo, articolazioni, impasti e organici, soluzioni timbriche, tessiture eterofoniche, polifoniche o armoniche, ecc... Ciascun insegnante si orienterà sui repertori più adatti a questa esplorazione, conoscendo e valutando le applicazioni del proprio strumento a ciascuno dei linguaggi. Fatto questo, si potrà anche capire come - ed osare di conseguenza, con risultati adeguati - adattare al proprio strumento gli elementi di stile, arrangiando e restituendo i brani.

La mia esperienza più approfondita e organica, in quanto chitarrista, si è sviluppata particolarmente intorno alle tante declinazioni tecniche e stilistiche del mio strumento, generando il Progetto TravellinGuitar.



Considerazioni finali

Lascio i lettori con un ultimo invito, che è anche un auspicio.

Da ciò che fin qui è stato descritto, si sarà compreso come questo il *metodo plurilingue* non sia affatto "chiuso", in senso magari limitato, ma anche comodo e rassicurante.

Si tratta di un modello di lavoro, di un paradigma, molto più che di una ricetta compiuta, da seguire alla lettera: ciascuno creerà il *proprio* itinerario, tagliato su di sé, sui propri interessi, sulle sue competenze, e sui personali obiettivi formativi.

Coloro che vorranno accogliere le suggestioni del Mondo nella propria didattica, quindi, dovranno farlo mettendosi in gioco essi per primi, lasciando i lidi più noti e familiari, per avventurarsi verso territori meno conosciuti; seguendo la propria curiosità, l'intuito e la passione. Proprio da lì, da se stessi, comincerà l'esplorazione...

A tutti questi, auguro di cuore "buon viaggio!"...



Agorà

Rubriche

a cura di Tiziana Rossi e Paolo Salomone

In questa sezione MD propone spazi di riflessione tematica sugli aspetti inerenti l'insegnamento e l'apprendimento della musica e le esperienze sonoro-musicali raccontate dai protagonisti.

Le rubriche intendono segnalare gli aspetti riguardanti norme e prassi dei concreti ambiti professionali, l'evoluzione delle competenze degli insegnanti e le relazioni professionali, il punto di vista dei docenti e dei discenti, le questioni e le prospettive aperte nel confronto internazionale.

I temi proposti - non sempre presenti in tutti i numeri della rivista - sono i seguenti:

Nascere con i suoni

Pratiche educative, esperienze e conoscenze sulla vita pre-natale e neo-natale.

Musica a scuola

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Insegnare uno strumento nella scuola

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nella scuola primaria, nella scuole secondaria di primo grado ad indirizzo musicale, nel liceo musicale.

L'Alta Formazione Musicale

Il percorso professionalizzante e l'incontro con l'Europa.

La musica nella vita adulta

La musica nel territorio e l'apprendimento permanente: scuole di musica, istituzioni bandistiche e corali, centri didattici, università della terza età, centri estivi e giovanili, biblioteche e ludoteche.

Musica per l'inclusione

Pratiche educative, esperienze e conoscenze nei percorsi di inclusione scolastica ed extra-scolastica.

Professione insegnante

L'evoluzione della professione insegnante tra regole e vita quotidiana.

Peer education on the internet for social sounds**Produrre e condividere musica in remoto all'interno di comunità di studio virtuali e transnazionali.**

Open Sounds è un ambiente di apprendimento 2.0, una comunità virtuale in cui studenti e docenti di paesi diversi possono creare insieme progetti musicali. Diffonde la costruzione condivisa di conoscenze, abilità e competenze in campo musicale mediante pratiche formative realizzate al suo interno.

Open Sounds compare in rete in versione sperimentale verso la fine del 2012. Esistono decine di progetti similari, ma *Open Sounds* aderisce coerentemente al mondo della rete che ha una logica opposta a quella alfabetica dei libri o mediatica di cinema e tv: nei nuovi media prevale la logica del database (o paradigmatica) rispetto a quella narrativa (o sintagmatica). Nei testi tradizionali, le parole formano delle catene di senso; in rete, invece, link, materiali, video, audio, foto, icone, pulsanti ecc. sono sempre presenti sullo schermo ed è la navigazione dell'utente a creare la narrazione. Gemma Fiocchetta, coordinatrice scientifica del progetto, finanziato con il sostegno della Commissione europea, ha fatto di *Open Sounds* la killer application del portale della *Rete dei Licei Musicali e Coreutici italiani*.

Cosa ci si può fare?

I campioni, i loop, la musica degli utenti costituiscono il database cui attingere - rispettando le creative commons scelte dagli utenti stessi - per costruire e sollecitare suggerimenti, integrazioni, miglioramenti all'interno della community. Faccio un esempio pratico: un insegnante o un allievo lanciano una idea su *Open Sounds* e attendono che qualcuno si iscriva (ma un insegnante può "obbligare" la sua classe a partecipare in vista di una esercitazione). A quel punto, l'autore dell'idea apre un progetto e fa partire la collaborazione in modalità asincrona: ciascuno lavora con i mezzi che ha a disposizione e, poi, carica sulla piattaforma il suo elaborato. La pagina del progetto di *Open Sounds*, così, conterrà: il file di partenza caricato dal responsabile del progetto, i files (spartiti o audio) via via aggiunti dal team creativo e, infine, il file finale mixato.

Cosa ho fatto io

Nel 2013, gli allievi del Liceo Musicale Passaglia di Lucca hanno composto e interpretato le musiche per lo spettacolo *Bonjour, Monsieur Don Juan!* - scritto dagli allievi del Liceo Machiavelli-Capponi di Firenze che erano anche protagonisti in scena - per il ridotto del teatro del Maggio Musicale Fiorentino. Lavorando con ragazzi alle prime esperienze compositive e, soprattutto, con un testo teatrale che era solo un canovaccio *in fieri*, dopo aver tenuto un corso di analisi del *Don Giovanni* mozartiano, mi sono occupato di stendere un progetto musicale

di massima che comprendesse una pianificazione dettagliata degli interventi musicali, del loro carattere (atmosfera, durata, velocità/ballabilità) e della strumentazione già definitiva. Ho scelto, poi, le prime battute di alcuni temi del *Don Giovanni* e li ho distribuiti agli allievi affinché li sviluppassero secondo la loro sensibilità. *Open Sounds* - che abbiamo sperimentato per primi in Italia - ha permesso ad allievi provenienti da cinque classi di lavorare a distanza con lo stesso insegnante. Man mano che gli studenti caricavano i brani sulla piattaforma, io stampavo l'elaborato, correggevo, scansionavo e inviavo al mittente le mie osservazioni. Nel giro di poche ore o, al massimo, di un paio di giorni, trovavo un file pronto per una nuova revisione. La piattaforma ha permesso a tredici giovani compositori di seguire l'evoluzione del proprio lavoro, di confrontarlo con quello dei compagni e, a me, di amalgamare tutto molto più facilmente. Solitamente, le versioni parziali e non definitive di ciò che un compositore scrive, finiscono nel cestino della spazzatura: solo la versione finale viene conservata. La piattaforma *Open Sounds*, invece, ci ha permesso di conservare la memoria di tutti i passaggi che abbiamo fatto e resta una lezione di composizione congelata nel tempo. Per tutti.

Il metodo compositivo adottato con gli studenti fa riferimento al testo: P. Alessandro Polito, *Herr Kompositor. Scrivi una canzone!*, Edizioni Curci, Milano 2013

Il progetto *Bonjour, Monsieur Don Juan!* si può trovare su *Open Sounds*: <http://www.opensounds.eu>



Oltre la pergamena

Fabrizio Fanticini

Arriva il Diploma Supplement per studiare e lavorare in Europa

Per far sì che *trasparenza* non sia un termine da utilizzare come una bandiera vuota di contenuti ma un mezzo di evoluzione sia per i processi formativi che per le prospettive occupazionali, occorre che Ministero e Istituzioni s'impegnino nella effettiva attuazione delle indicazioni fornite dalla Commissione Europea. Con *trasparenza* s'intende concretamente un insieme di strumenti, metodologie e pratiche che, sebbene siano da realizzare nella loro individualità, possono avere una tangibile efficacia solo se attuati nella loro complessità. Il Diploma Supplement è un'importante tessera di tale mosaico ed è proprio di questo documento che voglio parlare.

Chi come me ha terminato gli studi musicali in tempi ormai lontani, ricorderà la lunga attesa per ottenere l'agognata *pergamena*; una volta ottenuta alcuni la incorniciavano per appenderla come fosse un Burri, altri (come il sottoscritto) la dimenticavano in un cassetto per poi passare giorni alla sua disperata ricerca nel momento in cui, dopo anni, occorreva presentarla per l'immissione in ruolo; più seriamente, essa oltre al voto finale non contiene alcuna informazione utile ad individuare il percorso formativo concluso e le sue specificità, con un evidente danno per la spendibilità del titolo soprattutto a livello internazionale. La CE ha affrontato questo problema realizzando un documento comune ai Paesi dell'Unione e oggi diffuso in tutto il mondo: il Diploma Supplement appunto, che fornisce in modo completo e dettagliato quelle informazioni utili a qualificare il corso seguito e l'Istituto presso cui è avvenuta la formazione, definendo così in termini particolareggiati la figura professionale del diplomato accademico, favorendo la spendibilità internazionale del titolo conseguito e consentendone il riconoscimento, l'eventuale prosecuzione degli studi in altri Paesi e la portabilità di voti. Oggi il DS deve obbligatoriamente essere rilasciato in tutta Europa ad ogni studente di I e II livello del nuovo ordinamento in modo automatico e gratuito al momento del conseguimento del titolo; fortunatamente, anche grazie al lavoro degli Esperti di Bologna, il DS, sebbene a volte perfezionabile, è oggi fornito ai diplomati di molti Istituti del settore AFAM.

Vediamone principali peculiarità e contenuti. Prima caratteristica fondamentale è il divieto assoluto di modificarne struttura, ordine e numerazione delle informazioni, oltre all'obbligo di rispondere ad ogni punto, senza lasciare campi non compilati. Dopo un preambolo che definisce la fisionomia del diplomato accademico, la prima sezione ne elenca i dati anagrafici mentre la seconda le informazioni sul titolo conseguito, l'area disciplinare, l'Istituto che

lo ha rilasciato, la lingua o le lingue ufficiali d'insegnamento. Nella terza sezione il DS precisa il livello della qualifica conseguita, la sua collocazione nel *Quadro europeo dei titoli*, durata e crediti formativi necessari al conseguimento, nonché i requisiti di ammissione allo stesso. Nella quarta, la più corposa, si richiede di delineare in modo chiaro e trasparente i requisiti per il conseguimento del titolo, ossia ciò che lo studente realmente saprà al termine del corso e non ciò che dovrebbe sapere o vorremmo sapesse. Purtroppo la genericità e spesso approssimazione con cui vengono espressi questi requisiti, almeno per i corsi ordinamentali, danneggiano non poco l'immagine di serietà che internazionalmente si vuole far giustamente rilevare; è auspicabile che il MIUR provveda urgentemente ad una revisione di questi testi. A seguire, il DS delinea il curriculum seguito dallo studente attraverso una tabella contenente il piano di studi con il nome dei docenti delle singole discipline, i crediti relativi, i risultati degli esami e la data del loro superamento. A riprova della trasparenza con cui il DS definisce l'iter formativo, nel caso sia stata attuata una mobilità Erasmus, le attività seguite dallo studente all'estero verranno indicate in una nuova tabella con gli stessi criteri della tabella precedente. Sono poi esplicitate la modalità, il contenuto della prova finale, eventuale tesi e programma della parte esecutiva, il sistema di valutazione, la distribuzione statistica dei risultati della formazione espressa attraverso le due tabelle ECTS dei voti ottenuti agli esami del corso e della prova finale, il voto e la data del conseguimento del titolo.

Poiché ne ho già accennato nel mio precedente articolo¹, non mi dilungherò sulla fondamentale importanza delle due curve ECTS di distribuzione statistica dei voti che consentono la conversione da un sistema di valutazione nazionale ad un altro.



EU Commissioner for Culture and Education Ian Figuel, Fabrizio Fanticini.



Prof.ssa Teresa Marasca ABA Macerata, EU Commissioner for Culture and Education Ian Figuel, Maestro Massimo Parovel Direttore Conservatorio Trieste, Maestro Fabrizio Fanticini Conservatorio di Parma, Prof.ssa Anna Verducci Direttrice ABA Macerata.

Oltre ad una quinta sezione d'informazione sull'ambito di utilizzo del titolo, una settimana di certificazione e una ottava di definizione del sistema nazionale dell'alta formazione che chiude il DS, voglio richiamare l'attenzione sul punto sei, ovvero le informazioni aggiuntive. Credo che questa parte esprima al meglio la filosofia che sta alla base del documento: qui verranno inserite tutte le notizie utili a qualificare le peculiarità caratterizzanti la figura del diplomato accademico, ovvero tutte quelle attività extracurricolari interne o esterne all'Istituto seguite dal diplomato e dall'Istituto riconosciute, come master, attività laboratoriali, ma anche discipline non previste nel piano di studi ma seguite volontariamente dallo studente, che non produrranno modifiche nel voto finale e nel computo dei crediti ma che, oltre ad aver influito certamente sul livello di conoscenze e competenze, determinano una caratterizzazione degli interessi specifici.

Da quanto appena detto credo emerga evidente come il DS per il diplomato accademico possa essere strumento efficace al fine di proporsi sul mercato del lavoro dichiarando in modo certificato le competenze e capacità in suo possesso. Naturalmente, essendo un documento trasparente, evidenzia tanto il positivo quanto il negativo; è indispensabile quindi che gli istituti lo realizzino con estrema attenzione e precisione, poiché un'eventuale compilazione approssimativa balzerebbe immediatamente all'evidenza, con grave danno per il diplomato ma ancora di più all'immagine dell'Istituto che lo rilascia e persino al sistema nazionale cui esso fa capo. Anche solo una traduzione imprecisa o addirittura scorretta nuoce gravemente; come pure produrrà la perdita di credibilità di un corso il leggere roboanti denominazioni differenti, magari tra DS rilasciati da uno stesso Istituto, di attività

formative dai contenuti del tutto identici. Credo sarebbe buona pratica terminare questo esercizio creativo praticato soprattutto nei primi anni di attivazione del nuovo ordinamento, andando verso definizioni chiare e comuni per attività del tutto simili; anche questo è trasparenza. Sempre nell'ottica di favorire la spendibilità del titolo, è buona norma che gli istituti, pur preoccupandosi di fornire un aspetto grafico dignitoso al documento, facciano più attenzione alla qualità delle informazioni che all'eleganza: il DS deve avere un formato grafico che faciliti la sua immediata lettura, quindi sinteticità e portabilità saranno apprezzabili attributi; inoltre, sebbene in termini non esclusivi, il suo maggiore utilizzo sarà all'estero dove la lingua italiana frequentemente non è parlata. Di conseguenza, sebbene debba essere consegnato nella doppia versione in italiano e inglese, quella italiana è quasi sempre inutilizzata all'estero; si sconsiglia perciò il formato riportante la traduzione inglese a fianco di quella italiana, fatto che produce un appesantimento del Diploma Supplement e ne ostacola l'immediatezza di lettura, a favore del rilascio di due distinti documenti.

Spero che dalla lettura di questo breve contributo possa risultare come il DS differisca da un semplice certificato ma favorisca efficacemente e in maniera trasparente la spendibilità in ambito occupazionale del titolo conseguito quanto la prosecuzione degli studi a livello nazionale come internazionale e che, grazie ad una sua accurata e particolareggiata realizzazione da parte degli Istituti possa fornire una immagine veritiera della formazione musicale italiana, caratterizzandone anche internazionalmente la giusta connotazione qualitativa che, a volte, viene offuscata da informazioni approssimative o false mitologie.

1. Studiare in Conservatorio oggi: più vicini all'Europa, in "Musica Domani", 170, 2014, pp. 34-35.

Rubriche

Imparare a suonare da adulti

Rossella Fois e Orietta Calasso

Riflessioni di un'insegnante

Da qualche decina d'anni, una o due sere la settimana, dopo una giornata di lavoro e studio, esco col mio clarinetto e alcuni metodi di base per lo strumento e la teoria musicale. L'appuntamento è con circa quindici-venti allievi che portano con sé curiosità ed entusiasmo, malgrado anch'essi provengano da una giornata di lavoro e studio. Per strada tutti dimentichiamo la stanchezza.

Incontro questi allievi presso enti che hanno fatto dell'educazione musicale degli adulti la propria *mission*, attualmente presso l'associazione Musica Aperta ospite del Liceo Musicale Tenca in Milano.

Ma il contesto è relativamente importante, ciò che determina la qualità e il valore dell'esperienza è la motivazione degli allievi e, in funzione di quest'ultima, la motivazione dell'insegnante. La domanda di musica da parte di soggetti adulti è cambiata rispetto agli anni Ottanta, quando ho iniziato questa mia attività didattica? La risposta che riesco a darmi è che è cambiata in superficie, anche in relazione alla cornice culturale del periodo, ma al fondo è probabilmente radicata sugli stessi desideri. Negli anni Duemila l'offerta di attività culturali e ricreative è satura di proposte di ogni tipo e praticamente tutto è stato messo alla portata di tutti: viaggi avventurosi, sport estremi, discipline autoeducative, saperi. L'adulto di mezza età di oggi si è formato in un contesto sociale e culturale che ha posto la formazione permanente al centro di un ampio mercato di offerte educative e ricreative che rispondono (stimolandoli al contempo) a quei bisogni che Demetrio colloca nella cosiddetta "domanda espansiva", caratterizzata dal desiderio di crescita personale. Questo cambiamento culturale porta molti più adulti (e non solo "giovani adulti"), oggi, a voler intraprendere lo studio della musica. Certo, la realtà scolastica del nostro Paese, con le sue limitate offerte in ambito musicale, ha privato di fatto la maggioranza della popolazione (soprattutto quella più avanti negli anni) di una vera competenza musicale: sia intesa come abilità di suonare uno strumento, sia come conoscenza teorica della musica oltre i rudimenti dell'alfabetizzazione appresi nella scuola dell'obbligo. Questa percezione dell'essere esclusi da un ambito così importante del sapere è infatti l'altra componente fondamentale, e forse la più profonda, che crea nell'adulto la motivazione allo studio musicale, esprimendo un bisogno che Demetrio definisce come appartenente alla "domanda compensativa", rivolta appunto all'estinzione dei propri "analfabetismi".

Infine, nella motivazione che muove l'adulto verso un progetto di apprendimento musicale, credo

non vada ovviamente sottovalutata la componente legata ai vissuti emotivi suscitati dalla musica.

Per chi insegna ad allievi adulti, a partire da questa analisi e definizione della motivazione, è forse possibile avere qualche elemento in più per comprendere come lavorare su queste sue componenti: per incentivarle o per prevenirne e arginarne le "cadute". Se infatti la motivazione più legata all'autosfida, al desiderio di mettersi alla prova in un'abilità così complessa come quella del suonare, è quella che rischia di smorzarsi più rapidamente di fronte alle oggettive difficoltà e soprattutto alla necessità di impegno e investimento di tempo (che spesso non c'è), ecco che l'insegnante deve essere preparato a sostenere l'allievo in queste difficoltà e avere un repertorio di strategie comunicative e didattiche per convincerlo che è possibile superarle. Fondamentale, ad esempio, far leva sulle capacità organizzative dell'allievo adulto coinvolgendolo nella costruzione di un percorso e di un metodo di studio adeguato alle sue possibilità; o anche spostare la sua attenzione sulla struttura musicale (per quanto elementare) di ciò che sta suonando, distogliendolo da una concentrazione eccessiva (e controproducente) sui soli aspetti prassici. Le consolidate strategie cognitive dell'adulto ci consentono di mettere in campo tecniche didattiche che sarebbero improponibili e inutili con i bambini. Un'altra chance notevole al riguardo (utile a tutte le età) è data dalla lezione collettiva, dove l'apprendimento imitativo, non nei confronti dell'insegnante ma dei compagni, è una "molla" motivazionale molto forte; in questo caso il contesto in cui si svolge il lavoro didattico può davvero fare la differenza.

Lavorare sulla motivazione dell'allievo adulto alla scoperta di un nuovo sapere è ancor più coinvolgente, per esempio nell'insegnamento della teoria musicale, in tale frangente la motivazione si autoalimenta. È evidente la soddisfazione dell'adulto che finalmente riesce a dare un nome e una spiegazione a esperienze percettive che lo accompagnano da una vita, velate però da un alone di opaco mistero. E la soddisfazione che arriva di rimando all'insegnante è altrettanto gratificante. Tuttavia in questa attività è l'insegnante che deve raccogliere una sfida: quella di dimenticare lo stile accademico di insegnamento della teoria musicale, quasi "apodittico", per reinventarsi lezioni che chiamino in causa storia della musica, etnomusicologia, varietà di repertori, in modo da contestualizzare culturalmente le nozioni e cominciare a dare strumenti critici che portino oltre abitudini d'ascolto talvolta limitate. Peraltro il coinvolgimento dell'allievo deve passare



anche attraverso la valorizzazione dei suoi repertori e la proposta di dividerli, ad esempio come spunto per ascolti analitici. La difficoltà dell'insegnamento teorico così impostato è quella di dover far addentrare l'allievo nella complessità del nostro plurisecolare sistema di regole musicali (di cui il suo orecchio musicale è comunque già completamente – e inconsapevolmente – intriso), ma indicandogli allo stesso tempo di portare lo sguardo fuori da quello stesso sistema, poiché esso è appunto solo

“un sistema fra molti”. E il “mistero” o il valore della musica non si esaurisce lì.

L'emozione facilmente è presente, fin dall'emissione dei primi suoni sullo strumento, quasi sicuramente alle prime esperienze di suonare con qualcun altro. È un aspetto motivazionale potente, su cui far leva quando gli altri possono venir meno. Per lavorare in questo ambito non occorre fare granché, anzi bisogna imparare a “non fare”, e lasciare spazio alla musica.

Rossella Fois

Riflessioni di un'allieva

A volte mi chiedo: chi me lo fa fare? Molto meglio sarebbe poltrire sul divano a leggere o a guardare un bel film dopo una faticosa giornata di lavoro d'insegnante di Scienze motorie, di madre-moglie-casalinga.

Invece alle 19:00 circa, dopo aver trangugiato qualche cosa trovata nel frigo o in dispensa, raccolgo i miei spartiti e l'organetto, mi imbacucco, perché ho sempre freddo, ed esco dalla mia casa nel paesello di periferia per raggiungere Milano dove frequento il corso di musica presso l'associazione “Musica Aperta”.

Fin da bambina ho avuto il desiderio di imparare la musica e di suonare uno strumento, ma i miei genitori a quei tempi non avrebbero potuto sostenere la spesa di un corso di musica né tanto meno di lezioni private. Il sogno è stato riposto in un cassetto in attesa di momenti propizi.

Così, alla “tenera” età di 45 anni, ho pensato che mi sarebbe piaciuto imparare a suonare uno strumento che mi ha sempre affascinato: l'organetto. Questo strumento, chiamato anche fisarmonica diatonica, è diffusissimo nella musica folk; poiché per anni mi sono dedicata con passione allo studio e alla pratica delle danze popolari, ad un certo punto mi è sembrato uno sbocco naturale avvicinarmi all'organetto.

Non sapendo proprio da dove cominciare mi sono informata e ho scoperto che a Milano sono attive associazioni che hanno come finalità l'insegnamento della musica agli adulti. Mi sono iscritta e ho cominciato a studiare la teoria musicale e contemporaneamente a suonare lo strumento.

Le difficoltà che ho incontrato e che tuttora continuano a presentarsi sono molte e di non facile superamento:

ritrovarsi a scuola dopo tanti anni a cercare di memorizzare note, concetti, teorie; imparare la complicata tecnica necessaria a suonare lo strumento che ho scelto; trovare ritagli di tempo tra gli innumerevoli impegni per studiare ed esercitarsi; scoraggiarsi per gli insuccessi; constatare che il risultato di lunghi e considerevoli sforzi non è che un microscopico progresso. Per non parlare delle

performances davanti al maestro e ai compagni: a casa sembra che i brani siano pronti, che le dita si muovano bene, che il risultato sia accettabile; non appena ci si esibisce in pubblico (anche davanti al gatto che entra all'improvviso nella stanza), ecco che si fanno un sacco di errori e viene tutto male. Allora ritorniamo alla prima domanda: chi me lo fa fare?

La risposta la trovo nel sostegno della mia famiglia che “sopporta” con benevolenza le esercitazioni e i tentativi musicali, la mia euforia quando vedo i miglioramenti e la depressione quando non funziona niente; la trovo nell'ammirazione, nella stima e nella fiducia riposta negli insegnanti che ho incontrato nel corso degli anni e con cui ho a che fare attualmente: con infinita pazienza hanno saputo e sanno attivare le strategie migliori per trasmettere a me e agli altri allievi il loro sapere, ci sostengono nei momenti di scoraggiamento e ci gratificano per i nostri successi.

Da ultimo, ma non in ordine di importanza, la trovo nei compagni di “scuola” con cui condivido questa bella esperienza: suonare con gli altri è coinvolgente, ti senti parte di un insieme che può essere fonte di emozioni e sensazioni sempre nuove; inoltre condividendo con me le difficoltà e gli ostacoli, mi aiutano a proseguire con impegno e costanza.

Ormai sono trascorsi 6 anni da che è iniziata questa meravigliosa avventura; ora sono in grado di suonare qualche pezzo per far ballare i componenti della mia numerosa famiglia (compresa la nonna quasi centenaria): il problema è riuscire ad insegnare le danze popolari e contemporaneamente suonare. Anche grazie a questi momenti di grande soddisfazione, la passione non è ancora persa, anzi è andata aumentando col passare del tempo; l'esecuzione tecnica dei miei pezzi è ancora molto lontana dalla perfezione ma l'entusiasmo, l'emozione e la soddisfazione che provo mentre suono mi ripagano delle difficoltà e dei sacrifici che si presentano puntuali e inesorabili ogni lunedì.

Orietta Calasso



Rubriche

Un'esperienza di coro integrato

Alessandra Sasso

L'espressività artistica degli alunni con disabilità come risorsa per tutto il coro

Nell'anno scolastico 2010/11 entra in vigore la riforma Gelmini che sancisce la nascita dei licei musicali ma, per contro, l'eliminazione della disciplina "musica" da tutta l'istruzione liceale. Per rimediare, almeno in parte, a tale grave limitazione nella formazione culturale degli alunni, nell'Istituzione Scolastica di Istruzione Liceale e Tecnica Binel-Vigliano di Pont St. Martin in provincia di Aosta, nasce il coro *Nota Collettiva*. L'idea riscuote da subito l'interesse e la simpatia degli alunni della scuola che, dislocati su tre sedi distanti tra loro parecchi chilometri, hanno visto nella proposta anche un'occasione di incontro e di condivisione.

Il progetto da me coordinato, in quanto insegnante con competenze nel campo musicale e in quello della disabilità, contempla, sin dall'inizio, la collaborazione di altri insegnanti, di operatori di sostegno e anche di personale non docente. Il lavoro prevede un rientro a scuola pomeridiano di un'ora e mezza tutti i venerdì da ottobre a maggio, con l'obiettivo di preparare un programma corale da presentare in esibizioni e concerti. L'idea iniziale, e tuttora centrale, è quella di offrire a tutta l'istituzione, non solo agli studenti, un momento di socializzazione e di benessere, nonché di formazione culturale, attraverso l'uso della musica e in particolare della voce. Tutti coloro che si iscrivono vengono accolti, non esiste alcun tipo di selezione, spesso i ragazzi sono alla loro prima esperienza di coro. Il repertorio viene scelto in modo da consentire a tutti di partecipare

alle esecuzioni e, durante le prove, viene dedicato ampio spazio al lavoro sull'educazione dell'orecchio, della voce e ritmica. Sin dal suo nascere il coro ha avuto tra i suoi iscritti alunni con disabilità, ma con sufficienti abilità musicali che, con opportune strategie, hanno potuto partecipare alle prove e alle esecuzioni come coristi a tutti gli effetti.

Dopo due anni il progetto si amplia. Ha inizio una sperimentazione per consentire la partecipazione al progetto anche agli alunni con disabilità che, in ragione della loro patologia, non sarebbero riusciti a cantare in coro. Il progetto iniziale si è quindi allargato, sia come proposta aperta a tutti gli studenti - alla musica si sono aggiunti l'immagine e il linguaggio corporeo -, sia come finalità.

Tutto è nato dalla passione di M., alunno con sindrome di Down, che voleva a tutti i costi partecipare all'avventura. La necessità di trovare le strategie per permettergli di portare un suo contributo attivo e sostanziale si è rivelata una via per allargare la visuale e rendere più completo e articolato l'intero progetto. Le difficoltà non sono mancate: durante la prima parte delle prove, dedicata ai vocalizzi e alla tecnica vocale, era davvero difficile conciliare le esigenze di un lavoro mirato sulla voce per tutti e la voglia di partecipare di M.. Abbiamo quindi provato a dedicargli del tempo con attività individualizzate, ma senza risultati significativi: la sua estensione vocale rimaneva limitata a poche note e il suo eloquio, non sufficientemente fluido, non gli permetteva di tenere



il ritmo di brani anche lenti. L'idea di accompagnare l'esecuzione con strumentini a percussione non lo soddisfaceva e, devo ammettere, non soddisfaceva neanche noi. La sua capacità espressiva era nota, così come la sua simpatia. Così, per alcune prove, abbiamo provato ad osservare e ipotizzare come potevamo renderlo davvero parte del gruppo. Tutto è avvenuto con naturalezza: lui ascoltava, imparava, commentava le esecuzioni dei compagni denotando un buon orecchio e traduceva spesso in gesti o solo in espressioni mimiche quanto sentiva. Alla fine dell'anno per il concerto conclusivo, abbiamo quindi aggiunto a qualche brano, con la collaborazione di alcuni compagni della sua classe, una parte più coreografica che è stata apprezzata dal pubblico e dagli stessi coristi.

Nell'elaborare il progetto per l'anno successivo siamo quindi partiti tenendo conto di quanto sperimentato con M., più pronti ad accogliere eventuali alunni che non potessero o non volessero cantare. È nato così il coro integrato *Nota Collettiva*, integrato perché aperto a tutti i linguaggi e a tutte le proposte artistiche. La scelta di non uniformare le richieste, ma di cercare di far emergere in ognuno le proprie risorse e le proprie competenze, è risultata vincente. Utilizzare la musica insieme a tutte le altre forme espressive ha permesso ai nostri allievi di sperimentare che è possibile creare situazioni in cui ogni partecipante, ciascuno con le proprie potenzialità, si senta protagonista e possa contribuire con le proprie personali capacità e attitudini per il raggiungimento di un obiettivo comune. In quest'ottica, l'alunna che non ama esibirsi su un palco, ma che possiede evidenti doti artistiche, è diventata la scenografa del gruppo; il ragazzo disabile con una buona musicalità è diventato riferimento per il compagno meno musicale; il ragazzo espressivo e disinibito, ma che riesce a cantare solo qualche nota, è diventato attore, tessera insostituibile del gruppo: quando manca nessuno ha le capacità per sostituirlo nelle performance e si percepisce che il gruppo non è al completo!

Certo le nostre esecuzioni non sono perfette e il nostro repertorio è limitato a causa di un organico non proprio canonico, ma sicuramente chi partecipa cantando si emoziona, gioisce, cresce in esperienze e umanità e trasmette tutto ciò al pubblico. Un commento frequente dopo le nostre esibizioni è: "C'era proprio un bel clima" oppure: "Mi avete fatto emozionare!". Come sosteneva Fosco Corti, uno dei più grandi maestri di coro italiani: "O la musica commuove, o annoia, non c'è verso." Un'alunna, nel questionario finale di valutazione, ha scritto: "Questo progetto mi ha dato la possibilità di esprimere come sono dentro; sono riuscita ad aprire il mio cuore per ciò che amo di più. Questa attività mi rilassa e mi ha permesso di superare limiti che non credevo sarei mai riuscita ad affrontare."

Nel corso del 2014, il coro è stato presentato nell'ambito del programma realizzato dalla sede RAI della Valle d'Aosta dal titolo *Une journée à l'école* e si è esibito in alcuni concerti sul territorio

locale. Ha partecipato alla rassegna *64ème Assemblée Régionale de Chant Choral*, organizzata dalla Regione Autonoma Valle d'Aosta, proponendo il progetto *Tante voci, tanti linguaggi: un solo coro* che ha ottenuto il premio come miglior progetto tra tutti quelli presentati dai cori scolastici, giovanili, popolari e polifonici partecipanti. La motivazione allegata al premio è stata la seguente: "Progetto valido, originale, buona qualità di esecuzione – preziosi momenti musicali suggellano l'esperienza umana e culturale dando vita ad un unico progetto. La realizzazione è risultata di particolare pregio sia per l'aspetto esecutivo che per l'interazione con altre forme espressive, creando un'atmosfera poetica e coinvolgente".



L'organico di Nota Collettiva

22 alunni (19 femmine e 3 maschi!), molti alla loro prima esperienza, di cui 6 con disabilità: due con disabilità sensoriale, una con disturbi relazionali e 3 con ritardo cognitivo, di cui una con tetraparesi spastica;

5 strumentisti – una flautista, una clarinetista, un pianista, un percussionista e un fisarmonicista - che con i loro strumenti hanno sostenuto e aiutato le voci;

4 ex-alunne che hanno chiesto di poter continuare a far parte del coro: esse apportano la loro esperienza universitaria o lavorativa al gruppo e collaborano mettendo a frutto le competenze che stanno acquisendo (L., che studia lettere, è diventata l'addetta stampa);

1 alunna che non canta, ma impreziosisce l'esecuzione con scenografie, si occupa dei manifesti e dei depliant;

3 insegnanti, che hanno condiviso le finalità e il progetto, ma soprattutto la passione per il canto e per la musica;

2 operatori di sostegno che hanno accompagnato gli alunni con disabilità più gravi, portando anche le loro competenze specifiche nel laboratorio espressivo-teatrale;

2 segretarie appassionate di coro che, oltre a dare una mano nell'organizzazione, contagiano i ragazzi con il loro entusiasmo.

Musica e sviluppo professionale dei docenti nell'agenda del MIUR

Annalisa Spadolini

Formare gli insegnanti per stimolare negli studenti la capacità di creare, di innovare e di partecipare

In Italia il corpo docente è tra i più numerosi e più vecchi d'Europa, con un'età media che supera ampiamente i 50 anni e senza possibilità di un vero rinnovamento a causa di vincoli economici. Con tempi medi di attesa per l'entrata in ruolo di circa 10 anni, il sistema non riesce ad attrarre così giovani laureati di valore. La sporadicità e l'inefficienza dei concorsi per l'immissione diretta ha fatto sì che l'accesso alla professione avvenisse, di fatto, sulla base del solo criterio dell'anzianità di servizio, senza che il docente fosse mai valutato sotto il profilo professionale o dei comportamenti. La stessa formazione iniziale è spesso ancora inadeguata perché privilegia eccessivamente i contenuti disciplinari a discapito delle metodologie didattiche e degli aspetti motivazionali, inoltre la formazione in servizio non è stata finora una priorità per il MIUR.

L'innovazione didattica e la professionalità dei docenti è stato un argomento affrontato frequentemente nell'agenda politica degli organismi europei. La Dichiarazione del Consiglio d'Europa (2006)¹ indica nella «motivazione, conoscenze e competenze» degli insegnanti e nel «continuo sviluppo professionale» due elementi fondamentali per raggiungere nella scuola risultati di qualità; la Comunicazione della Commissione europea al Parlamento e al Consiglio (2007)² individua la necessità di migliorare la formazione degli insegnanti; il progetto OCSE³ al quale partecipano venticinque paesi di diversi continenti, tra i quali l'Italia si sofferma sulla necessità di «Attrarre, sviluppare, e trattenere insegnanti competenti». Le conclusioni del Consiglio d'Europa "Education, youth, culture and sport Council meeting" (2014)⁴ affermano che è fondamentale rafforzare la formazione degli insegnanti.

Queste ricerche internazionali hanno dimostrato come alti livelli di autonomia scolastica soprattutto nella definizione dei contenuti del curriculum conducano ad un miglioramento nel livello di apprendimento degli studenti. Su questo tema, però, l'Italia si presenta in sostanziale ritardo. Nonostante le spinte verso l'autonomia il MIUR rimane ancora una struttura centralistica e burocratica che ha come scopo primario la complessa gestione del personale scolastico (1 milione di dipendenti) a discapito delle funzioni di indirizzo strategico e di valutazione. Lo stesso bilancio del MIUR è assorbito per la gran parte

dalle spese correnti senza lasciare spazi per investimenti, per la ricerca e verifica o valutazione dei risultati.

Anche se il Regolamento DPR 275 del 1999⁵ ha sancito l'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, la realtà dei fatti è ben diversa. Le scuole, infatti, sono ancora vincolate a organici, discipline e orari rigidamente predefiniti. Gli stessi organi collegiali, i Consigli di classe e il Consiglio di istituto non si assumono, di fatto, le responsabilità a loro assegnate. Su queste difficoltà istituzionali si innestano resistenze dei docenti e delle loro rappresentanze, tutt'oggi molto indifferenti alla dimensione organizzativa e, in assenza, se non in rari casi distribuiti a macchia di leopardo nel territorio italiano, di volontà di ricerca, di condivisione di idee, di materiali e di risorse.

Il modello curricolare italiano, fondato su una concezione gerarchica dei saperi è il risultato in una pericolosa dicotomia tra sapere e saper fare che cristallizza la separazione delle conoscenze. Recuperare la complessità del reale significa, invece, immaginare un'articolazione delle diverse discipline secondo un modello a rete caratterizzato da molteplicità e vere correlazioni tra esse.

Nel prossimo futuro si svilupperanno nuove forme di organizzazione del lavoro basate sulla capacità dell'uomo di svolgere attività a maggiore contenuto creativo che richiederanno strategie per uno sviluppo professionale continuo. Bisogna quindi ripensare basi e portata della formazione individuando un "logos formativo" diverso, in grado di fare sintesi dei nuovi modelli umani e sociali per i prossimi decenni e che tenga conto di una reale democrazia partecipata e non più di saperi gerarchici.

La formazione professionale dei docenti deve diventare lo strumento per stimolare nei ragazzi la capacità di creare, di innovare e di partecipare. È stato ampiamente dimostrato come buoni ordinamenti, contenuti curriculari all'avanguardia, impiego di strumenti, tecnologie innovative e risorse finanziarie aggiuntive, di per sé siano inefficaci senza personale qualificato. I fattori chiave che fanno la differenza con riguardo alla qualità e all'efficacia dell'insegnamento sono proprio i Dirigenti e il corpo Docente. Paradossalmente, tuttavia, il MIUR non ancora

riesce ad adottare una moderna cultura di gestione delle risorse umane (formazione iniziale, selezione, reclutamento, formazione in servizio, valutazione dello sviluppo professionale, incentivi e carriera).

Le metodologie didattiche, che nella ricerca sono state profondamente ripensate, nelle pratiche didattiche di ogni giorno, stentano a diffondersi. La trasmissione di contenuti, pratica didattica ancora prevalente nelle classi italiane, deve lasciar spazio allo sviluppo di competenze pratiche e problem posing and solving, per permettere agli studenti di affrontare autonomamente problemi reali sempre più complessi e integrare via via le loro conoscenze e abilità. Lo stesso ambiente di apprendimento non è tuttora concepito come un sistema capace di includere le opportunità più diverse, anche quelle non formali e formali, così da realizzare uno sviluppo culturale continuo. In questo senso sarebbe auspicabile un modello educativo di personalizzazione dei percorsi di apprendimento, modello inteso come guida verso una corretta definizione degli obiettivi, delle modalità e dei tempi di apprendimento, delle attitudini e propensioni personali, il tutto utilizzando una didattica che aiuti alla cooperazione e alla collaborazione fra pari.

In una rinnovata visione della scuola, a mio parere, l'insegnante dovrà necessariamente sviluppare nuove capacità di ricerca, di condivisione di idee e di percorsi. Il docente è chiamato ad accompagnare gli studenti nella realizzazione del proprio percorso personale di apprendimento e promuovere in loro il piacere della conoscenza, della curiosità e della partecipazione ai processi di costruzione del sapere. In un contesto di apprendimento creativo, cooperativo e critico, inoltre, è necessario che i luoghi virtuali e i social network, così ampiamente frequentati dai ragazzi siano accolti, considerati e utilizzati. Una didattica centrata sul fare e sulla produzione di risultati è anche promotrice di motivazione: rende evidente il piacere dell'apprendimento e lo trasforma da obbligo ad occasione per valorizzare le proprie potenzialità.

L'utilizzo critico poi della tecnologia digitale gioca un ruolo fondamentale all'interno della via nella costruzione del sapere assicurando una propagazione veloce ed estesa della conoscenza stessa. Essa costituisce un valore aggiunto anche per l'apprendimento trasformando le lezioni da frontali ad interattive e valorizzando le competenze già in possesso degli studenti.

Questo è lo scenario in cui si andrà necessariamente a collocare nel prossimo futuro l'azione degli insegnanti italiani. Come cambia la professionalità docente alla luce di queste sollecitazioni? E i docenti di musica che ruolo hanno all'interno di questo paesaggio dove sembra che le arti non abbiano spazio o respiro?

Gli insegnanti di musica italiani hanno avuto scarse opportunità di frequentare corsi di formazione in servizio organizzati dall'Amministrazione centrale: l'autoformazione o la frequenza di corsi di formazione esterni al MIUR sono state le uniche attività di ricerca personale quando essa era sentita dai docenti stessi.

La Direzione Generale per il personale scolastico del MIUR dal 2011 ad oggi, ha deciso di investire sulla formazione progettando e realizzando ben 20 corsi nazionali di formazione in servizio (6 di questi in doppia edizione) in collaborazione con Università, Istituti di Alta Formazione Musicale, Associazioni ed esperti, destinati a circa 8000 docenti di musica di ogni ordine e grado. Sono stata referente nazionale di questi progetti di formazione, di alcuni anche autrice e promotrice, in una costante e intensissima attività che mi ha dato modo di conoscere una realtà nazionale molto variegata, ricca e piena di energie nella richiesta di rinnovamento. Una comunità educante che desidera migliorare e chiede attenzione.

Per motivi di sintesi non è possibile analizzare nel dettaglio le finalità formative di ogni progetto, ma il percorso attivato nella macro progettazione dei corsi ha tenuto conto delle principali metodologie storiche e d'avanguardia, valorizzando le didattiche disciplinari e la ricercazione. E' indubbio che, in tutto questo movimento di ricerca, l'azione del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, presieduto da Luigi Berlinguer, del quale mi onoro di far parte, stia lasciando un'impronta forte, per tentare di cambiare una mentalità culturale resistente e conservatrice. "Fare musica tutti" è lo slogan del Comitato, ma anche un progetto di ridefinizione dell'educazione alla musica e attraverso la musica per tutti e per ciascuno studente a partire dalla scuola dell'infanzia.

In questa dimensione di annunciato rinnovamento, oltre ai corsi di formazione, il MIUR negli ultimi anni ha investito molto in nome e in favore della musica nella scuola. La settimana della musica a scuola⁶ è ormai un appuntamento importante alla quale centinaia di scuole aderiscono con entusiasmo. Più di 100 convegni e seminari nazionali e regionali sono stati organizzati dall'Amministrazione centrale e dagli Uffici Scolastici Regionali. Concorsi nazionali⁷ per cori e orchestre giovanili sono stati promossi, sono stati firmati diversi protocolli d'intesa con Associazioni musicali⁸, Bande e Scuole di musica. Sono state realizzate due indagini nazionali di ricerca. Da qualche anno è stata istituita la figura del referente per la musica in ogni Ufficio scolastico regionale. Mentre scrivo il comitato nazionale per l'apprendimento pratico della Musica per tutti gli studenti sta presentando al governo e al Ministero dell'Istruzione una proposta di "Piano nazionale Musica nella scuola e nella formazione del cittadino"⁹.

L'ultima sfida è in via di realizzazione: il D.M.8/11¹⁰ stabilisce la possibilità di organizzazione di corsi di pratica musicale nella scuola primaria con docenti adeguatamente formati e competenti. Con il consenso unanime della parte sindacale, nel Contratto collettivo sulla mobilità è stato inserito l'articolo 6 ter¹¹ che permette ai docenti di essere utilizzati nella scuola primaria per l'insegnamento della musica ai sensi del Decreto stesso. Grazie alle attività della Direzione Generale del personale scolastico del MIUR, alla pubblicazione delle Linee Guida¹², alla diffusione nei territori di alcune direttive di interventi, nell'A.S. 2014-2015 circa 1000 scuole primarie o istituti comprensivi attueranno il decreto con l'obiettivo di potenziare l'insegnamento curriculare della pratica musicale nella scuola primaria con docenti specializzati.

Questo richiamo dal basso delle scuole, le consultazioni e le idee scaturite dai gruppi di lavoro ai quali ho partecipato attivamente al Ministero hanno certamente contribuito a far sì che nel documento "La buona scuola"¹³ dell'attuale Governo, la musica nella scuola primaria ricevesse una attenzione particolare. Mentre scrivo si sta svolgendo la consultazione pubblica

che porterà alla definizione delle linee attuative. L'obiettivo è quello di coinvolgere le quasi 5000 scuole primarie italiane e di assicurare in ogni scuola la presenza di almeno un docente di musica, senza però trascurare e con l'impegno di garantire che la musica sia adeguatamente presente anche nella scuola del secondo ciclo dove attraverso un intervento normativo inspiegabile e inaccettabile la musica è sparita dagli ordinamenti.

E' un cammino impervio, in salita, ma con il contributo di tutte le forze musicali e non di questo paese, chiamando a raccolta il mondo civile e la società nel suo complesso, il "fatto musicale" può e deve diventare di tutti. Lo dobbiamo ai nostri ragazzi e al loro futuro. L'impegno è quello di dialogare, confrontarsi, di trovare una sintesi possibile, di coniugare senso ideale e senso di realtà, di assumersi responsabilità personali e collettive in nome di un bene comune. Questo è ciò che perseguo da anni nel mio lavoro e secondo me è l'unico impegno vincente che ogni operatore della scuola dovrebbe assumere per contribuire alla realizzazione di una scuola nuova, con il necessario e forte appoggio della "buona politica".

NOTE:

1. Comunicazione della Commissione europea al Parlamento e al Consiglio, Bruxelles 18 Dicembre 2006. [LINK](#)
2. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo del 3 agosto 2007 «Migliorare la qualità degli studi e della formazione degli insegnanti». [LINK](#)
3. OECD, "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", 2005. [LINK](#)
4. "Education, youth, culture and sport Council meeting", Bruxelles 20 Maggio 2014. [LINK](#)
5. DPR 275/99 Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della Legge 15 marzo 1999, n.59. [LINK](#)

6. Settimana della musica a scuola, Nota DPTI n. 558/14. [LINK](#)
7. Concorso "indicibili incanti". [LINK](#)
8. Protocollo MIUR Forum per l'educazione musicale. [LINK](#)
9. Piano nazionale Musica nella scuola e nella formazione del cittadino. [LINK](#)
10. D.M. del 31 Gennaio 2011. [LINK](#)
11. CCNI 2014-2015 sulle utilizzazioni ed assegnazioni provvisorie del personale docente, educativo ed A.T.A. [LINK](#)
12. Nota DPTI n. 151 del 17 Gennaio 2014. [LINK](#)
13. "La buona scuola". [LINK](#)

CENTRO STUDI MUSICA & ARTE 2014-2015

Riconosciuto dal M.I.U.R.



Via Pietrapiana 32 - 50121 Firenze
tel-fax 055/3860572 cell. 335/7294972
centromusicarte@musicarte.it
www.musicarte.it



1° Corso riconosciuto Dalcroze in collaborazione con Associazione Italiana Jaques-Dalcroze

Con lo scopo di sviluppare in modo integrato mente, corpo, sfera emotiva ed estro creativo, Jaques-Dalcroze elaborò il metodo oggi chiamato Ritmica Dalcroze, nel quale il principio pedagogico fondante è l'uso del movimento inteso come tramite per una interiorizzazione creativa ed espressiva della musica.



Seminari di Didattica strumentale e vocale

Didattica del Flauto traverso

Docente: *Andrea Oliva*

Didattica del Clavicembalo

Docente: *Marco Gaggini*

La Musicoterapia oggi

Docente: *Ferdinando Suvini*

Il Cantante consapevole

Docente: *Anna Chierichetti e Susanna Guerrini*



Corso di perfezionamento pianistico Musica da camera

Docente **Pier Narciso Masi**

Dieci lezioni individuali di 90 minuti a cadenza mensile; oltre al corso base è possibile iscriversi al progetto Concerti per pianoforte e orchestra.

Musarrangiamenti

www.musarrangiamenti.it

Gianni Nuti

Intendiamo qui recensire un sito in luogo di un libro perché ci interessa registrare un fenomeno nuovo, figlio dei social network da una parte, e del nuovo mercato editoriale elettronico, che apre una strada per far circuitare idee tra operatori, didatti e compositori/arrangiatori di musica.

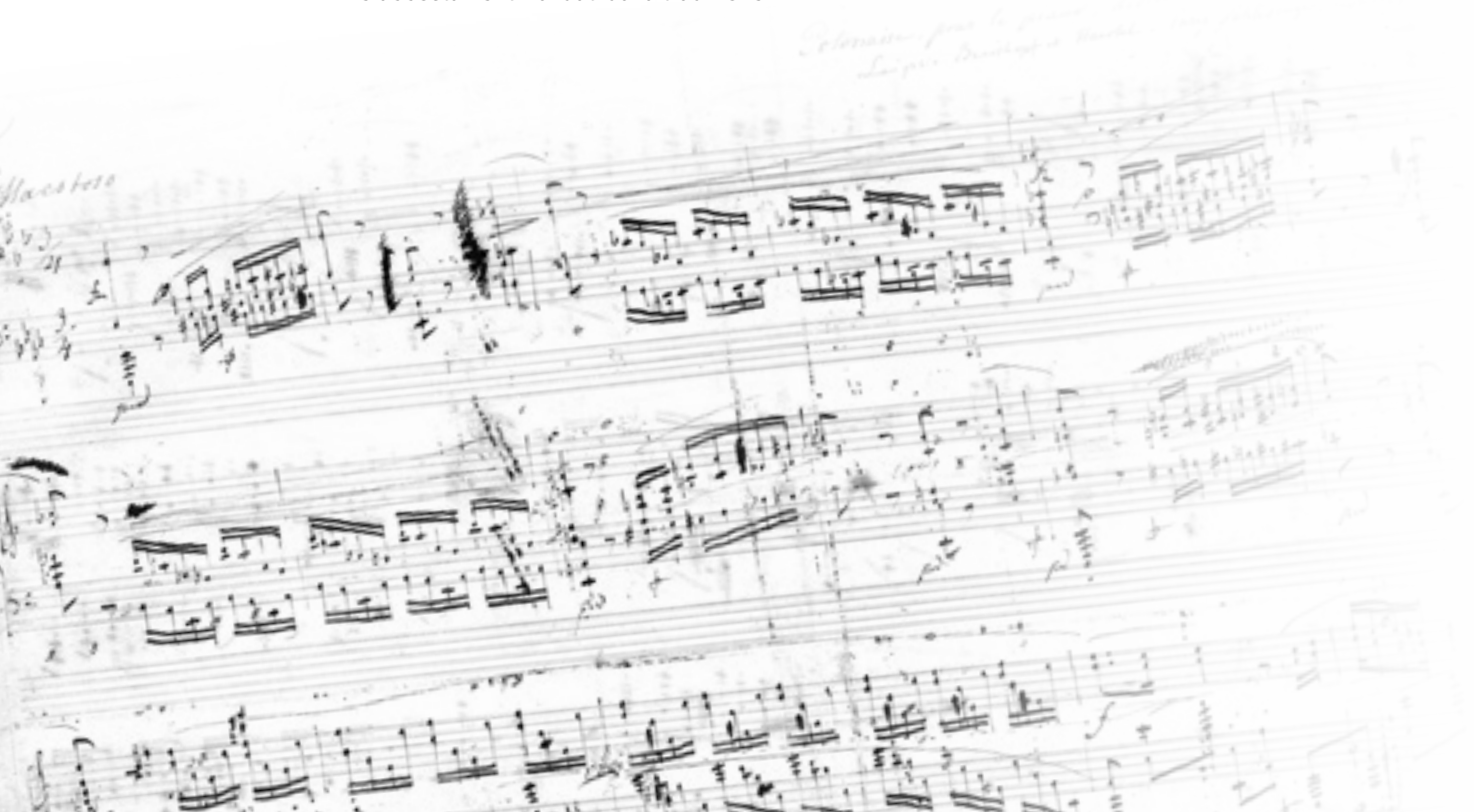
Musarrangiamenti (www.musarrangiamenti.it) è uno spazio web nato per iniziativa di due giovani musicisti/insegnanti per rispondere a un'esigenza pratica, quella di offrire arrangiamenti di brani appartenenti a ogni genere musicale per gli organici cameristici o orchestrali presenti nelle scuole medie a indirizzo musicale. Come è noto, nelle secondarie di primo grado le classi di strumento sono attivate secondo i gusti dominanti della potenziale utenza, le sensibilità dei promotori, le caratteristiche storico-culturali che il territorio di appartenenza esprime, ma non certo per costituire compagini orchestrali e cameristiche iscritte nel solco della storia della musica occidentale. Peraltro, gli obiettivi orientativi propri di questo ciclo di studi non permettono di appiattare i repertori esplorati sul solo fronte eurocentrico, al contrario devono preparare i cittadini di domani ad assumere atteggiamenti intellettuali cosmopoliti, inclusivi ed eclettici, recuperando la dimensione popolare della musica e valorizzando quella tendenza dell'arte a meticcicare i codici linguistici e gli stili connotativi di terre e comunità di uomini solo apparentemente distanti tra di loro.

Inoltre, le combinazioni tra strumenti con sound, potenziali di intensità e storie diverse di primo acchito incompatibili stimolano gli ingegni a sperimentare combinazioni compositive inedite, a manipolare la materia senza asservimenti predeterminati a impasti e accostamenti validati dalla tradizione.

Il sito è una piazza dove si incrociano la volontà di musicisti arrangiatori e compositori di diffondere e promuovere i loro lavori collaudati sul campo, spesso calzati su gruppi di strumentisti in carne ed ossa ma trasferibili, a volte con alcuni adattamenti, a situazioni analoghe, non identiche eppure altrettanto concrete con il bisogno di didatti che operano nella scuola dell'obbligo come nelle scuole di musica, nelle realtà bandistiche e corali di utilizzare materiale accessibile, d'impatto, didatticamente funzionale.

Anteprime sonore e di testo permettono di effettuare una selezione e di verificare la qualità dei brani pubblicati, si possono interpellare gli autori per chiarimenti o per commissionare modifiche, o anche nuovo materiale confezionato ad hoc. Queste modalità accorciano la distanza tra scrittura e produzione, infrangendo le barriere certo garantiste, ma anche limitanti imposte dagli editori tradizionali, adottano un approccio libero alla materia musicale senza dogmatismi e finte sacralità, permettendole di trasformarsi continuamente per avvicinare i ragazzi al suono concreto, che deve scaturire dalle proprie mani con la massima naturalezza possibile. Solo in questo modo la pratica strumentale diventerà un cemento familiare e sarà pronto per diventare teatro di approfondimento, di speculazione intellettuale, di ricerca.

Chi vorrà navigare in questo spazio di idee avrà la sorpresa di scovare, tra esempi di buon artigianato, lavori così raffinati da aggiungere valore alle musiche dai quali hanno origine e da suggerire ai "compositori laureati" soluzioni espressive inaudite.



Processi cognitivi e rapporti interpersonali

Luca Marconi

Recensioni

I saggi qui segnalati affrontano la relazione tra i processi cognitivi in musica e la sua dimensione sociale.

Secondo lo studioso britannico Nikki Moran, se da tempo il "cognitivismo tradizionale", che considerava i processi mentali a un livello computazionale, troppo astratto, è stato sostituito dal paradigma della "cognizione incorporata", spesso questa viene indagata solo nei rapporti interpersonali "individualistici" (all'insegna del culto del genio) della musica colta occidentale scritta, trascurando altri contesti sociali molto comuni (musicoterapie, interazioni musicali dei bambini tra loro o con adulti, canti di lavoro o rituali, pratiche orali o popolari). Analogamente, è più sviluppato lo studio cognitivo del suonare, ma viene spesso trascurata la sua dimensione interattiva a favore dei rapporti con lo spartito.

In alternativa, Moran auspica opportunamente un approccio ispirato a quello di Paul Watzlawick o di Justine Cassell sulle interazioni faccia a faccia: tra gli scritti che lo esemplificano viene citato "Sensorimotor communication in professional quartets", pubblicato nel 2014 da Antonio Camurri e altri ricercatori italiani nel numero 55 della rivista *Neuropsychologia*.

Lo scritto dello studioso svedese Ulrik Volgsten è consigliabile soprattutto a chi si interessa dell'applicazione alla musica delle teorie di Daniel Stern; come nelle indagini di Michel Imberty (del quale viene citato nei riferimenti bibliografici solo un breve articolo in inglese), tali teorie fondano la distinzione delle funzioni delle esperienze musicali nel corso dello sviluppo di un essere umano: nella prima fase, quando si fa esperienza di un "senso del sé emergente", ogni profilo melodico percepito, soprattutto se prodotto dalla figura materna, viene sentito affettivamente, codificato e ricordato riconducendolo a una categoria di base, costituendo alcune delle prime "isole di coerenza" organizzate temporalmente che si contrappongono a ciò che per il neonato è caos indifferenziato; nella fase successiva, l'esplorazione senso-motoria di oggetti produttori di suoni fa acquisire il sentimento di essere agente di alcuni eventi, e dunque un "senso del sé di fronte all'altro"; le acquisizioni successive saranno quelle del "senso del sé con l'altro", grazie alle interazioni sonore con altri soggetti, del "senso del sé soggettivo", praticando dialoghi musicali, individuando una loro dimensione espressiva e sintonizzandosi affettivamente, quella di "involucro protonarrativi" (legati spesso a pratiche culturali), applicando diversi schemi temporali nel corso dell'ascolto e della produzione musicale; infine, il partecipare ad attività musicali simboliche e/o dotate di una componente

propriamente narrativa aiuta ad acquisire un "senso del sé verbale" e a concertarlo con gli altri sensi del sé precedentemente acquisiti.

Se Volgsten considera l'ontogenesi delle funzioni della musica, il neuroscienziato statunitense Leonid Perlovsky si concentra sulla loro filogenesi, a partire da una riflessione sulle differenze tra lo sviluppo del linguaggio verbale e quello della musica vocale: il primo è consistito in un sempre maggiore distacco dall'espressione delle emozioni, a favore della concettualizzazione, mentre nel secondo il mantenimento di un maggior legame con l'espressione delle emozioni è prevalso sulla concettualizzazione. Cruciale è poi la distinzione tra due "meccanismi" cognitivi: se la "differenziazione" crea concetti più specifici e dettagliati, mentre la "sintesi" fa comprendere situazioni tra loro diverse e concetti astratti riconducendoli a principi che li accomunano, nel corso della storia delle culture umane la comunicazione musicale, privilegiando la sintesi piuttosto che la differenziazione, ha costantemente permesso loro di compensare l'accumulazione di differenziazioni ottenuta grazie allo sviluppo della comunicazione verbale, che rischia di distruggere l'unità primordiale della psiche. L'ipotesi è stimolante, specialmente per gli educatori musicali che, come è stato ricordato nell'editoriale del numero 170 di *Musica domani*, cercano di rivendicare l'importanza dell'insegnamento della musica nei confronti di quello del linguaggio verbale. Sarebbe anche interessante approfondirne i collegamenti con l'idea di Volgsten che una delle funzioni delle esperienze musicali ontogeneticamente più evolute sia far sì che il senso del sé verbale si inserisca in un concerto "speciale" con i sensi del sé precedentemente acquisiti, piuttosto che prevalere su di loro come avviene in altre esperienze (specie quelle più 'scientifiche'). Però, per sostenere la sua ipotesi, Perlovsky fornisce una narrazione dell'evoluzione parallela della musica, delle culture e delle coscienze umane troppo sbrigativa per essere convincente.

L'ultimo scritto qui segnalato è diverso dagli altri soprattutto in due aspetti: affronta un problema più specifico e non si limita a esporre teorie, ma presenta una ricerca empirica. Ho scelto di presentarlo per concentrarmi sul tema seguente: indagare la relazione tra i processi cognitivi musicali e i rapporti interpersonali è necessario per rendere conto del funzionamento della musica in modo da ricavare principi che guidino la pratica dell'educazione musicale; ma, per compiere rilevamenti utili su tali relazioni, e soprattutto su quelle che hanno a che fare con rapporti interpersonali non individualistici, i metodi di raccolta dei dati

oggi adottati sono spesso poco efficaci e richiedono dunque uno sviluppo che risolva i limiti di quanto al momento si è provato a fare.

Ad esempio, la ricerca condotta da Hauke Egermann e altri studiosi della Hannover University of Music and Drama, preso atto che finora sono state condotte poche ricerche che confrontino esperienze emotive d'ascolto musicale vissute da soli con altre vissute in gruppo, aveva l'intenzione, indubbiamente lodevole, di realizzare un tale confronto: 7 frammenti di musica colta per orchestra, 2 di musica da film e 1 di musica new age, ciascuno della durata di un minuto, sono stati scelti, ricavandoli da una precedente ricerca, condotta da uno degli studiosi del team, che aveva rilevato la loro capacità di provocare brividi, e sono stati fatti ascoltare a 14 membri di un'orchestra amatoriale, con un'età che andava da 22 a 63 anni, facendo in modo che ogni frammento fosse udito sia durante un ascolto solitario che insieme a 6 colleghi. Ogni volta, l'ascoltatore era sottoposto a un rilevatore della conduttanza cutanea, premeva un bottone quando sentiva brividi o sensazioni di pelle d'oca e compilava un questionario con risposte chiuse sulla dimensione emotiva della propria esperienza d'ascolto.

Nei rilevamenti fisiologici, i partecipanti mostravano un'eccitazione e avevano un'attività cutanea maggiore di quella vissuta ascoltando in gruppo; analogamente venivano segnalati più brividi negli ascolti solitari; quindi, in questa condizione sono state vissute emozioni più intense di quelle vissute ascoltando in gruppo, anche se non sono state trovate differenze significative nelle valutazioni dei partecipanti sulle loro emozioni durante l'ascolto. Questi rilevamenti sono indubbiamente interessanti; ma numerosi aspetti rendono gli ascolti considerati piuttosto diversi dalle pratiche più diffuse nella vita quotidiana: quando ascoltiamo da soli musica registrata, non sono frammenti di un minuto di brani più ampi, e non abbiamo addosso rilevatori della conduttanza cutanea; e in gruppo, da adulti, a parte chi frequenta corsi con ascolti, udiamo musica registrata non per orchestra, ma semmai elettronica, oppure colonne sonore, ma guardando simultaneamente anche le immagini dello stesso testo audiovisivo.

Per ottenere rilevamenti utili alla riflessione sulle esperienze emotive e sui processi cognitivi che caratterizzano gli ascolti in contesti sociali meno 'artificiali' sarà necessario sviluppare altre metodologie di raccolta dei dati in grado di applicarsi a tali contesti. E forse anche i lettori di Musica domani potranno fornire utili contributi, con indagini sulle loro esperienze d'ascolto solitario e in gruppo e su quelle dei loro studenti.

Bibliografia

Nikki Moran, "Social implications arise in embodied music cognition research which can counter musicological 'individualism'", *Frontiers in Psychology* 5, 2014, leggibile gratuitamente in questo indirizzo: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/>

Hauke Egermann, Mary Elizabeth Sutherland, Oliver Grewe, Frederik Nagel, Reinhard Kopiez, Eckart Altenmüller, "Does music listening in a social context alter experience? A physiological and psychological perspective on emotion", *Musicae Scientiae* 15 (3), 2011, pp. 307-323.

Leonid Perlovsky, "Cognitive function, origin and evolution of musical emotions", *Musicae Scientiae* 16 (2), 2012, pp. 185-199.
Ulrick Volgsten, "The roots of music: Emotional expression, dialogue and affect attunement in the psychogenesis of music", *Musicae Scientiae* 16 (2), 2012, pp. 200-216.



Il Pianoforte

R. Prosseda

Curci - Milano - 2013

Sandro Marrocu

Giunto ad arricchire la collana *Lezioni Private*, ideata e diretta da Filippo Michelangeli per le edizioni Curci, *Il Pianoforte* di Roberto Prosseda è un agile strumento di consultazione, un libro divulgativo indicato per un pubblico di non specialisti, il cui principale obiettivo è di «proporre al lettore informazioni, idee e punti di vista che possano favorire un ascolto più coinvolgente del repertorio pianistico» [Prosseda 2013, p.5]. Questo, senza pretesa di completezza alcuna [ibid.]. Il libro di Prosseda non è, infatti, una storia della tecnica o della musica per pianoforte; tantomeno è «un catalogo del repertorio pianistico» [ibid.]. E non si aspetti, il lettore, un libro dal taglio enciclopedico, magari concepito quale ritratto del complesso e articolato mondo del pianoforte, di per sé legato ad una molteplicità di prassi interpretative ed esecutive specifiche di generi, nonché epoche, tra loro anche molto differenti. Insomma il volume non dà informazioni in merito allo strumento, alle scuole od alle tecniche; piuttosto, “racconta” di alcuni dei principali compositori che, con le loro opere, hanno reso il pianoforte un protagonista assoluto della musica colta d’Occidente.

L’ordine alfabetico rende la consultazione semplice e rapida permettendo di scorrere con facilità l’ampia selezione che, da Albeniz a Webern, passa in rassegna i grandi europei ed americani (da Beethoven a Brahms, da Chopin a Ravel, da Copland a Gershwin) includendo, oltretutto, alcuni dei massimi esponenti del contemporaneo (seppur limitatamente ai nati prima del 1930, da Berio a Scelsi, da Schonberg a Boulez e senza dimenticare musicisti quali, ad esempio, Joplin, Morricone o Rota).

A completare la proposta editoriale, in allegato, un audio CD che propone dei pregiati estratti da alcune grandi opere, filtrate dalla sensibilità di leggendari pianisti; una selezione di registrazioni storiche, un’occasione per avvicinarsi a «capolavori tratti da tre secoli di letteratura pianistica» ma anche per assaporare l’arte dei virtuosi «che hanno fatto la storia dell’interpretazione al pianoforte» [ibid. p.294].

Dunque una pubblicazione per chi desidera un compendio, vuole “avvicinarsi” all’opera per pianoforte dei maggiori compositori d’Occidente e vivere con «maggiore pienezza l’esperienza irrinunciabile dell’ascolto in concerto o su disco» [ibid., p.3].



Filogenesi e Ontogenesi della musica

A cura di: G. Avanzini, T. Longo, M. Majno, S. Malavasi e D. Martinelli
Franco Angeli - Milano - 2012

Gianni Nuti

Non si poteva chiudere il numero di Musica Domani e il primo anno del nuovo corso con una recensione più pertinente.

Il volume edito da Franco Angeli *Filogenesi e Ontogenesi della musica* raccoglie i contributi di naturalisti, musicologi, neurofisiologi e fisici esperti del suono che si interrogano, ciascuno a partire dalle proprie ricerche e dai propri paradigmi epistemologici di appartenenza, attorno al tema a noi caro delle radici della comunicazione sonora tra uomini e altre creature che popolano la terra. Si tratta di una raccolta di articoli presentati a un convegno tenuto nel giugno 2011 per iniziativa delle Fondazioni G.E. Ghirardi e Pierfranco e Luisa Mariani nella Villa palladiana Contarini-Camerini di Piazzola sul Brenta, antico luogo di intense produzioni musicali, dall'acustica eccellente e aduso ad accogliere iniziative culturali su argomenti di scienza e arte. La raccolta curata da Giuliano Avanzini, Tito Longo, Maria Majno, Stefano Malavasi e Dario Martinelli è tripartita e indaga sui comportamenti umani e animali rispetto al fenomeno musica, sotto il profilo individuale (*ontogenesi*) e nella sua dimensione storica (*filogenesi*). La sfida è quella di cogliere nella natura, nell'evoluzione biologica di ogni singolo uomo e della specie alla quale appartiene, nel suo processo di adattamento al mondo delle relazioni e dei paesaggi, un ruolo insostituibile della musica come sistema di suoni organizzato in modo intenzionalmente comunicativo ed espressivo.

La prima delle tre parti ospita cinque relazioni di zoomusicologia, disciplina nata negli anni '80 che indaga sulle manifestazioni musicali proprie del regno animale: una vera avventura nel paesaggio sonoro che la natura esprime in multiformità e pienezza emotiva. Si indaga dunque su aspetti rituali e ricorrenti e sugli apprendimenti canori dei vertebrati in evoluzione rispetto ai differenti ambienti vissuti a partire da basi neurobiologicamente comuni, distinguendo processi comportamentali che favoriscono la complessità e la variegatezza delle forme sonore da altri che la limitano. Questo a controprova della trasversalità che la comunicazione musicale possiede tra esseri viventi dove coesistono aspetti innati e altri adattivi, fattori biochimici e biologici endogeni e scambi trasformativi con l'ambiente circostante. La terza parte si occupa della maturazione delle competenze musicali nell'uomo dalla vita neonatale a quella adulta con una lente neuroscientifica aggiornata che rafforza la tesi secondo la quale praticare la musica non rende solo più competenti

nel padroneggiare il linguaggio dei suoni, ma contribuisce in modo significativo a sviluppare capacità di comprensione, a prendere coscienza e regolare la propria emotività e, soprattutto, a maturare una intelligenza sociale duttile e vivace.

Tra le due aree principale fungono da intermezzo due articoli solo apparentemente alieni. Il primo è un interessante contributo tecnico sull'analisi quali-quantitativa di informazioni sonore attraverso l'uso di differenti analizzatori computerizzati sottolineando l'importanza di scegliere quelli più appropriati rispetto all'obiettivo informativo che ci si prefigge. Tra questi, di particolare interesse ci paiono gli *Auditory models*, che forniscono una rappresentazione del segnale come viene percepito dall'orecchio attraverso l'adozione di *cocleogrammi*, ovvero misuratori di risposta da parte della coclea e delle operazioni che, a livello corticale, avvengono sugli stimoli di natura neurale. Il secondo ricorda ai giovani la storia dell'uccellino della RAI - e ancor prima dell'EIAR - che ha accompagnato le vite di generazioni di italiani e persino attirato l'attenzione di un compositore come Peter Schaeffer il quale, nel 1950, compone un *morceau de genre* dal nome *L'Oiseau RAI* manipolando e sviluppando il materiale sonoro originale con tecniche elettroacustiche. In quattro versioni utilizzate un tempo, a partire dal 1936, negli intervalli di trasmissione in onde medie e onde corte per dare tempo ai tecnici di commutare i ponti radio tra stazioni emittenti diverse (per esempio da Roma a Milano). I cinguettii erano generati da un congegno totalmente meccanico azionato a molla delle dimensioni di una scatola portagioie, oggi esposto presso la sede Rai di Torino, ma nell'immaginario collettivo erano il segno sonoro della presenza di un uccellino immaginario che faceva capolino dalla finestra di ogni casa italiana per farci una confidenza breve tra una notizia e l'altra del radiogiornale, tra una canzone e una cronaca sportiva, per ricordarci che alle origini di tutte le forme di comunicazione che l'uomo ha creato potenziando in modo esponenziale le sue povere possibilità individuali resta il dialogo diretto con le creature della terra, con le quali si condivide una storia molto breve e un unico destino: tra un impegno e l'altro, una scadenza e un adempimento dovremmo ricordarcene anche oggi ascoltando con più attenzione i salvifici suoni del mondo.

Giornale SIEM

Maurizio Sciuto *Presidente della SIEM*

Una bella 45enne

Proprio così, la Siem è una bella signora di 45 anni che continua ad affascinare per le proposte che sa offrire ai propri soci e non solo a loro. Ne è dimostrazione il Meeting nazionale della Siem svoltosi a Torino lo scorso ottobre a cui hanno aderito più di duecento partecipanti intorno al tema "La gioia della musica". Un successo oltre le aspettative testimoniato dai molti docenti che ci hanno scritto della loro voglia, rientrando dal convegno, di portare in classe l'entusiasmo vissuto grazie alla Siem. Gli interventi dei vari relatori sono stati una sintesi di sostanza pedagogica e di concreta operatività didattica che, grazie anche ai workshop realizzati nella seconda giornata, hanno reso l'incontro sulla gioia anche un incontro da vivere "con gioia". Mi piace segnalare l'apprezzamento dimostrato da alcuni ex presidenti nazionali presenti al convegno, tra questi il papà della nostra 45enne: Carlo Delfrati, di cui abbiamo voluto diffondere un documento intitolato "Venti ragioni per l'educazione musicale del cittadino", un documento del 1999 ma di estrema attualità rispetto alle politiche intorno all'educazione musicale e che ho personalmente voluto valorizzare anche nel dibattito intorno alle nuove iniziative governative in cui la Siem è in prima linea insieme al *Forum Nazionale per l'Educazione Musicale*. L'attività della sezione di Torino, in particolare della sua presidente Gemma Voto, ha dimostrato come le sezioni territoriali siano il sale dell'associazione non soltanto per l'efficienza organizzativa ma anche per la saggezza con cui (come nel caso in questione) possono prendere parte alla preparazione scientifica del convegno. Oltretutto, la sezione torinese ha dimostrato (come già la sezione milanese per il precedente convegno) di poter riuscire a non far gravare alcun costo sulle casse della Siem grazie all'entusiasmo peculiare del buon volontariato, nella migliore tradizione della Siem.



L'entusiasmo è, tra l'altro, tematicamente legato a quelle ragioni del cuore intorno a cui ci si è incontrati e che si sono rivelate affatto delle enunciazioni retoriche quanto, al contrario, una dimensione umana di cui si sentiva effettivamente bisogno per ripartire con il lavoro di educatori musicali e per dare ulteriore coesione all'associazione.



La nostra bella signora ha un animo davvero giovane, non solo per la presenza di molti giovani soci, ma anche per iniziative innovative riguardo alla comunicazione con i soci ed alla produzione culturale: mi riferisco in particolare al nuovo sito della Siem ed alla rivista *Musica Domani*. Riguardo al sito, si possono già riscontrare le novità, non solo grafiche, realizzate dal nuovo segretario nazionale Luca Bertazzoni con l'aiuto di alcuni soci esperti della sezione di Macerata da lui stesso presieduta. E' già possibile, ad esempio, iscriversi alla Siem direttamente attraverso il sito ed altre potenzialità saranno presto messe in atto per i soci e per le sezioni territoriali. Giovane è anche la redazione che da circa un anno sta curando *Musica Domani*, che prossimamente sarà pubblicata on line non solo per ragioni di opportunità economica ma anche per maggiori opportunità derivanti dalla nuova dimensione telematica, in mutuo rapporto (oltre che con il sito della Siem) con il sito della rivista attualmente curato dalla stessa redazione di *Md*. Un particolare grazie, infine, ad Andrea Primiani che ha curato fino ad oggi tutta parte telematica della Siem e del quale avremo la continua collaborazione in particolare per il sito di *Musica Domani*.



© IStock, scanrai

Registrati alla newsletter del gdm

su www.giornaledellamusica.it/registrazione/
compila il modulo e riceverai direttamente alla tua e-mail
news e informazioni sulle nostre iniziative editoriali

oppure completa e spedisce questo modulo via posta o fax a:
il giornale della musica via Pianeza 17, 10149 | TORINO; fax 011 2307035



DATI PERSONALI

cognome*

nome*

indirizzo*

cap* località*

prov.* anno di nascita*

e-mail*

lavori nel campo della musica? SI NO

specificare

in che modo ci hai conosciuti? (scuola di musica, accademia, ecc...)

specificare

*campi obbligatori

Informativa sulla Privacy - D.Lgs. n. 196/2003

Si prende atto dell'informativa resa ex art. 13 del D.Lgs. n. 196/2003 e si autorizza al trattamento dei dati personali indicati da parte di EDT S.r.l. - Via Pianeza 17 - 10149 - Torino, la quale tratterà i dati come autonomo titolare del trattamento. I dati resi saranno trattati, con modalità prevalentemente elettroniche, ed utilizzati, previo consenso, per l'invio gratuito di newsletter, periodici ed informazioni commerciali. L'inserimento dei dati contraddistinti da (*) sono obbligatori, la mancata indicazione degli altri dati non pregiudica il diritto di ottenere quanto richiesto. I dati resi verranno, altresì, utilizzati anche per attività di profilazione del cliente. I dati raccolti per finalità di profilazione o di marketing verranno conservati per un periodo non superiore, rispettivamente a 12 mesi o 24 mesi dalla loro registrazione, salvo la richiesta di un nuovo consenso ovvero la loro trasformazione in forma anonima. Per l'elenco dei Responsabili del trattamento contattare privacy@edt.it. Le categorie di incaricati che tratteranno i dati per le finalità suddette sono gli addetti all'elaborazione dati, all'attività di marketing, alla composizione dei messaggi e-mail, alla promozione di nostri servizi. I dati potranno essere comunicati a terzi al fine di effettuare la stampa e la spedizione del materiale di cui sopra. Inoltre, previo consenso, i dati saranno comunicati a partner commerciali del titolare, per loro autonomi utilizzi aventi le medesime finalità. Ai sensi dell'art. 7, D.Lgs. n. 196/2003 potrà esercitare i relativi diritti fra cui consultare, modificare o cancellare i dati, richiederne la trasformazione in forma anonima od esercitare il diritto di opposizione al loro utilizzo per fini di invio di materiale pubblicitario o di comunicazione commerciale interattiva scrivendo al titolare al suddetto indirizzo o inviare una e-mail a: privacy@edt.it.

DO IL CONSENSO NEGO IL CONSENSO

Per presa visione dell'informativa

(firma)

Ho preso visione dell'informativa

Acconsenti all'invio di newsletter e informazioni commerciali EDT srl? SI NO

Acconsenti all'utilizzo dei dati per l'analisi dei gusti, preferenze e abitudini? SI NO

Acconsenti che i tuoi dati siano comunicati a partner commerciali di EDT srl e da questi utilizzati per le finalità e secondo le modalità illustrate nell'informativa? SI NO

CLASSICA
JAZZ
POP
WORLD
gdm
il giornale della musica



Maria Angela Ciurleo
CANZONI, FILASTROCCH E DANZE
Per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo della scuola primaria.
RE 10165, pp. 40 + CD



Maria Angela Ciurleo
MUSICHE DAL MONDO

Viaggio interdisciplinare attraverso tradizioni, usi e musica di: Cina, Russia, Egitto, Congo e Perù.
RE 10190, pp. 72



A. Ballabio, L. Cappelletti, M. G. Gremes, A. Maltagliati, Y. Polla
FAI FESTA CON NOI
Entra nel libro di Ciccio Pasticcio.

Il BANS come strumento educativo nelle più svariate situazioni.
RE 10237, pp. 88 + DVD

DSA - L'APPRENDIMENTO E I SUOI DISTURBI



Sheila Oglethorpe
DISLESSIA E STRUMENTO MUSICALE
Guida pratica
Un viaggio nel mondo della dislessia attraverso l'esperienza di un insegnante e musicista.
RE 10216, pp. 278



Mauro Montanari
DISLESSIA A QUATTRO MANI
Un nuovo approccio con la realtà dell'apprendimento e le terapie psicologiche a sostegno di questo apparente svantaggio
RE 10235 pp. 106



Mauro Montanari
DISLESSIA NOTA PER NOTA
Manuale sulla pratica dell'allievo dislessico allo strumento musicale
RE 10242 pp. 196



Anna Pace e Monica Maccaferri
LA VOCALITÀ NELL'ABUSO
Dallo svelamento all'armonizzazione del sé
Un approccio innovativo per la cura dei bambini vittime di abusi
RE 10221, pp. 114



Barbara Eleonora Pozzoli
PERCORSI D'ASCOLTO
Architetture sonore e sviluppo della percezione di sé
RE 10202, pp. 168



B. E. Pozzoli - P. Guasconi
LA MUSICA PER PARLARE
Libri di suoni e parole
RE 10226, pp. XVI + 60 con CD



Thomas Krämer
Manfred Dings
LEXIKON
Il lessico della teoria musicale
Ed. italiana a cura di E. Sergio Mainoldi e M. De Faveri
RE 10206, pp. 336



A cura di Amalia Lavinia Rizzo e Mariateresa Lietti
MUSICA E DSA
La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio
RE 10240, pp. 265



T. R. Miles & J. Westcombe
MUSICA E DISLESSIA
Aprire nuove porte
Ed. italiana a cura di Matilde Bufano
Insegnanti, ricercatori e musicisti dislessici, in un percorso fra esperienze personali e successi raggiunti.
RE 10196, pp. 142



Wieland Ziegenrucker
ABC MUSICA
Manuale di teoria musicale - con esercizi
Ed. italiana a cura di Ernesto Sergio Mainoldi
RE 10115, pp. 310



Carlo Marengo
MANUALE DI ARMONIA
Ad uso dei Conservatori, degli Istituti e Licei musicali, dei Corsi Universitari ad indirizzo musicale.
RE 10105, pp. 264



Lesko Vilmos
LE FORME DELLA MUSICA STRUMENTALE
Dall'esperienza didattica dell'autore, rivolto a studenti e musicofili, è un manuale di facile consultazione sulle forme musicali.
RE 1088, pp. 184



Loretta Martinez
IL METODO VMS
Manuale di tecnica vocale per il canto moderno
RE 10232, pp. 120

CANTO CORALE

