

Musica DOMANI



SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO XLIX | DICEMBRE 2020



ANNI SUONATI

n. 183

Indice

MUSICA DOMANI:
50 ANNI SUONATI

EDITORIALE

Musica Domani

compie mezzo secolo

Alessandra Anceschi ■ p. 3

Musica Domani: Anno L

Luca Bertazzoni ■ p. 6

Insegnare la musica: arte del design, assi di risonanza, impalcature per lo sviluppo

Franca Ferrari ■ p. 7

La creatività nella didattica dello strumento: una “alienazione spettacolare”

Donatella Bartolini ■ p. 18

Il paesaggio corale: osservazioni sul canto dei bambini

Tullio Visioli ■ p. 28

La didattica della Storia della musica: dall'informazione alla formazione

Claudia Galli ■ p. 35

Una storia in ventisette puntate

Johannella Tafuri ■ p. 41

RILETTURE

Musica Domani: testimoni nel tempo

a cura di Mariateresa Lietti,
con contributi di: Carlo Delfrati,
Annibale Rebaudengo, Elita Maule,
Antonio Giacometti, Ester Seritti ■ p. 52

CACOFONIE

■ p. 64

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI

Le note di Samuele

a cura di Alessandra Anceschi

VIEWPOINTS

50 anni di didattica strumentale

Marina Callegari

LIBRI

a cura di Mariateresa Lietti

(RECENSIONI: *Diario di un rivoluzionario* di C. Delfrati; *Communicative Musicality* a cura di S. Malloch e C. Trevarthen; RILETTURE: *Suono e silenzio*, di J. Paynter e P. Aston; *Movimento e misura* di A. M. Freschi; *Geometrie vocali* di F. Cappelli e I. M. Tosto; *Le condotte musicali* di F. Delalande; SCONFINAMENTI: *Il dialogo euristico* a cura di L. Parigi e F. Lorenzoni; *Teoria delle emozioni* di L. S. Vygotskij; *Manuale di musicoterapia* a cura di G. Manarolo; *Le radici nel cielo* di G. Schiavone; *Storia culturale della canzone italiana* di J. Tomatis; *Gioca e impara con il metodo Montessori* a cura di G. Honegger Fresco)

NOTIZIE

a cura di Anna Maria Freschi

Musica Domani

Semestrale di pedagogia e cultura musicale Organo della SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del 23.12.1974 – ISSN 0391-4380 (ed. a stampa)

ISSN 2421-7107 (ed. online) – Anno L, numero 183 (dicembre 2020)

Periodico edito da

SIEM – Società Italiana per l'Educazione Musicale, via G. Marconi 3, 40122 Bologna

Direzione responsabile

Alessandra Anceschi

Redazione

Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica

Erica Spadaccini, Nuovappennino SCS – Felina (RE)

Stampa

Nuovappennino SCS – Felina (RE)

Segreteria di redazione

e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, anche in formato PDF, per i soci ordinari SIEM in regola con l'iscrizione.

Per i non soci è possibile acquistare copia cartacea scrivendo a tesoriere@siem-online.it

per un costo di € 12,50 + spese di spedizione.

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche: annuali € 25,00; triennali € 70,00

Soci sostenitori annuali: da € 70,00

Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su <https://www.siem-online.it/siem/come-associarsi/>

In copertina

Immagine composta da Fabio Cani.

Hanno collaborato al numero (cartaceo e online)

Donatella Bartolini, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Firenze)

Marina Callegari, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Castelfranco Veneto)

Carlo Delfrati, musicologo e pedagogista (Milano)

Franca Ferrari, docente di Pedagogia musicale (Conservatorio di Roma)

Claudia Galli, didatta e musicologa (Barcellona)

Antonio Giacometti, docente di Composizione (ISMM Modena)

Elita Maule, docente di materie storiche e antropologiche musicali per Didattica (Conservatorio di Bolzano)

Francesca Nobili, musicoterapeuta, docente presso la Scuola triennale di Musicoterapia SIEM (Macerata)

Annibale Rebaudengo, docente di Pianoforte (Milano)

Ester Seritti, già docente di Propedeutica musicale (Livorno)

Johannella Tafuri, già docente di Pedagogia musicale (Bologna)

Tullio Visioli, compositore, didatta e vocologo artistico (Roma)

Supervisione abstract in inglese

Alessandra Confetta, Marco Rapetti

Musica Domani

compie mezzo secolo

Nel marzo 1990 cominciai a riservare uno scaffale “a portata di mano” delle mie librerie alle pubblicazioni dell’allora trimestrale “Musica Domani”. Non era quella la prima volta che entravo in contatto con il periodico, ma fu con il n. 74 che inaugurai con assiduità la sua lettura.

In quegli anni stavo concludendo gli ultimi studi conservatoriali e tra le spinte che mi orientarono in modo convinto verso la professione dell’insegnamento vi furono senza ombra di dubbio le riflessioni e i dibattiti che su questa rivista avevo avuto occasione di seguire.

A quel tempo “Musica Domani” si era già consistentemente avviata a essere strumento catalizzatore e promotore di consapevolezze didattiche e pedagogiche in seno all’esperienza musicale. Non si faticava ad avvertirne la vitalità e a riconoscerne il valore sul piano formativo e dell’aggiornamento professionale. Una via inaugurata da stagioni importanti sorrette dal pensiero di uno dei suoi ideatori più convinti, Carlo Delfrati, e proseguite in modo ancor più originale dall’eclettismo – talvolta disorientante ma avvincente – di Marco De Natale. Allora non potevamo immaginare che sarebbero seguiti anni forse ancor più vitali: senza far torto ai meriti indubbi dei direttori precedenti (tra i quali va ricordato anche Andrea Talmelli), mi sembra di poter dire, tuttavia, che furono in particolare Maurizio Della Casa e l’affidataria del suo testimone, Rosalba Deriu, a dare alla rivista un aspetto sistematico, rigoroso, ma al tempo stesso duttile e divulgativo. Ho successivamente avuto il privilegio, affiancando nel ruolo di redattrice una guida sicura quale quella di Mariateresa Lietti, di provare a contribuire al mantenimento di queste caratteristiche. Oggi, nel ruolo inatteso di timoniere (che fa seguito all’efficace esperienza direttoriale di Gianni Nuti), mi trovo a commemorare i primi cinquant’anni della rivista. A volgersi indietro, un segno importante, quegli anni, sembra l’abbiano lasciato.

Per questo evento abbiamo voluto evitare che la rivista assumesse aspetti eccessivamente pomposi e celebrativi. Benché fosse scontato che il momento sollecitasse la riflessione su chi “Musica Domani” sia stata sin qui e su cosa abbia lasciato nel tempo, non abbiamo voluto indulgere in toni retorici e commemorativi. Abbiamo pertanto cercato di ridurre le

autoreferenzialità e di non interrompere il cammino, dando parola anche a chi, quella strada, l'ha percorsa per gran parte.

Per questo motivo, nel derogare inevitabilmente all'approfondimento tematico, abbiamo voluto rinvigorire alcuni dei *topoi* che la nostra rivista ha periodicamente affrontato e sviscerato. E poiché alcuni di questi nuclei sono stati recentemente ripresi in uno degli ultimi convegni promossi dall'associazione¹, si è voluto ospitare quelle riflessioni, nell'ottica – come si diceva – non solo di operare valutazioni in retrospettiva, ma di proseguire con fare argomentativo pensieri attorno alla musica. Da dove appena prima eravamo rimasti.

I temi affrontati in questo numero costituiscono pertanto alcune delle colonne portanti del fare e ascoltare musica, così come sempre incisive nel corso di questo lungo cammino sono le figure che quei temi presentano: Franca Ferrari, mantenendo come perno l'ascolto, ci offre una coinvolgente espansione di alcune delle prospettive pedagogiche a cui questa rivista si è nel tempo affidata (Delalande, Imberty per il versante musicale, Bruner, Bowlby, Stern per quello psico-pedagogico più generalista). Di Donatella Bartolini, che da anni rappresenta una delle più lucide animatrici della riflessione sui processi creativi legati all'esperienza strumentale, ospitiamo un nuovo avvincente approfondimento sulle pratiche esecutive in relazione a espressività e motricità. La messa a fuoco dei condizionamenti subiti fuori e dentro la scuola dalla pratica vocale è affidata alle mani sapienti di Tullio Visioli. Di Claudia Galli, da troppo tempo assente su queste pagine, accogliamo il punto di vista sullo stato dell'arte rispetto alla didattica dell'indagine storica.

Una retrospettiva sull'impegno riflessivo stimolato anche da “Musica Domani” abbiamo però voluto accoglierla. Johannella Tafuri, che ha condotto la guida dei “Quaderni della SIEM” dal loro esordio, ha riletto per questa occasione la gloriosa epopea di pubblicazioni che si sono conquistate un posto di rilievo nella letteratura del settore e che rappresentano, ancora oggi, punto di riferimento più che qualificato.

Proseguendo con sguardo volto al passato, abbiamo voluto dare spazio ad alcune voci più spontanee dalle quali emerge il valore che “Musica Domani” ha rappresentato per alcuni testimoni che hanno accompagnato, a vario titolo, il cammino del periodico: ci parlano del loro rapporto con la rivista Carlo Delfrati, Annibale Rebaudengo, Elita Maule, Antonio Giacometti e, in un colloquio registrato che dialoga di questo e altro, Ester Seritti.

Altro importante contributo che la rivista ospita in questo numero è quello regalatoci da Marina Callegari per questo anniversario e che abbiamo collocato nell'area dedicata alla ricognizione degli studi e delle ricerche in ambito musicale (si veda la sezione Viewpoints). L'approfondita

¹ *SIEM 50. Memorie al futuro*, Convegno nazionale, 30 novembre 2019, Treviso.

riflessione comparativa pone sotto osservazione quanto “Musica Domani” ha fatto in questi cinquant’anni relativamente alla didattica strumentale. Siamo certe che lo studio rappresenterà uno strumento prezioso per chiunque desideri orientarsi con sistematicità nel mare magnum prodotto dalla rivista su questo tema.

Annunciamo, da ultimo, l’inaugurazione di un motore di ricerca che consentirà a insegnanti, studiosi, studenti e semplici appassionati di rintracciare i contributi di interesse attraverso indagini mirate. Nel sito di “Musica Domani” il lettore troverà i rinvii al data-base messo a disposizione, con generosità e approfondita competenza, da Xavier Debanne grazie al progetto GRID da egli stesso ideato, realizzato e quindi appositamente adattato alle esigenze specifiche della rivista. Si tratta di uno strumento di grande utilità che va ad aggiungersi e a completare le risorse già disponibili in rete.

In conclusione, lasciamo l’augurio forse più scontato, ma non per questo meno sincero: che i medesimi propositi che hanno alimentato il glorioso *fare significato* della rivista nel panorama della didattica musicale, possano costituire, per chi la animerà e per chi ne fruirà, rinnovata motivazione e meta anche per gli anni a venire.

Alessandra Anceschi

Musica Domani: Anno L

In un'epoca segnata da una diffusa precarietà delle iniziative editoriali, un periodico che esce regolarmente da cinquant'anni è un segnale di vitalità assolutamente straordinario: oggi, a fregiarsi nel colophon della dicitura "Anno L" sono ormai davvero ben poche riviste.

"Musica Domani" è un elemento essenziale dell'identità associativa, un patrimonio culturale che la SIEM ha alimentato e custodito con cura nel corso degli anni e che ha accompagnato, in molti casi, gli studi e la vita professionale di chi si occupa di educazione musicale in Italia.

Personalmente ho lavorato a lungo nella redazione della rivista, dapprima sotto la direzione di Rosalba Deriu, poi di Mariateresa Lietti, Gianni Nuti, e in ultimo (fino al 2019) di Alessandra Anceschi. È stata un'esperienza umana e culturale intensa ed esaltante, che mi ha messo in contatto e a confronto con ricercatori mossi da spirito di servizio e sempre impegnati anche nelle pratiche quotidiane di insegnamento con i propri studenti. Alla mia storia appartengono poi le tante copie cartacee della rivista, numeri che ho collezionato gelosamente sin dal lontano 1985 e che costituiscono tuttora un riferimento costante e prezioso per la mia attività di insegnante.

Se "Musica Domani" è arrivata fino ai giorni nostri il merito è davvero di tante persone.

Il ringraziamento sentito va anzitutto a coloro i quali hanno contribuito nel tempo a realizzare i 183 numeri della rivista, ad iniziare dall'attuale redazione per andare quindi a ritroso nell'ultimo cinquantennio. C'è poi l'impegno generoso di chi ha ricoperto volta per volta ruoli dirigenziali all'interno dell'associazione, una "macchina" complessa indispensabile per organizzare le attività della SIEM a livello territoriale e nazionale. Ma un grazie di cuore va anche ai tanti lettori e soci che hanno sostenuto e apprezzato questo grande sforzo collettivo, garantendo quelle risorse indispensabili per mantenere viva un'ambiziosa impresa editoriale.

L'impegno e l'augurio sono che "Musica Domani" continui a evolversi come ha fatto in mezzo secolo: gli scaffali di soci, studiosi e biblioteche sono in attesa di accogliere i prossimi numeri.

Luca Bertazzoni, presidente SIEM

Insegnare la musica: arte del design, assi di risonanza, impalcature per lo sviluppo

Franca Ferrari ■

Attraverso l'esperienza musicale, e in particolare l'esperienza di giochi d'ascolto collettivi, i bambini e i ragazzi hanno l'opportunità di maturare modelli di interazione efficaci e coerenti con i bisogni psico-affettivi della propria fase evolutiva. È questa l'idea centrale dell'autrice, che propone esempi di attività in cui i repertori favoriscono la costruzione di "assi di risonanza" dei contesti relazionali.

Parole chiave: impalcature – gioco – relazione – gruppo – sviluppo – repertori

Through the musical experience, and in particular through the experience of collective listening games, children have the opportunity to develop interaction models that are effective and consistent with the psycho-affective needs of their developmental phase. This is the central core of the author, who proposes examples of activities in which repertoires encourage a construction of "resonance axes" within relational contexts.

Keywords: scaffolding – game – relationship – group – development – repertoires

Assumo dal Prof. Rivoltella, che a sua volta cita Laurillard¹, l'idea bellissima dell'insegnamento come *arte del design*: ogni insegnante è chiamato a progettare e allestire ambienti in cui degli elementi-ponte colleghino spazi vuoti e mettano in relazione persone e menti diverse. Sono ponti anche nel senso dei ponteggi delle impalcature: gli *scaffold* di cui scrive Bruner² che sostengono lo sviluppo. Noi insegnanti di musica abbiamo il vantaggio – che è una sfida – di poter costruire ponti e impalcature belle, efficaci perché con la loro qualità estetica, con la loro risonanza, nel senso di Hartmut Rosa³, invitano all'uso e facilitano l'appoggio.

Ma di quale sviluppo parliamo? E come questo sviluppo, queste impalcature risonanti possono effettivamente essere allestite nelle nostre classi sempre più difficili?

Mi sembra che dagli anni '70 – cioè più o meno dai suoi inizi – ad oggi, la pedagogia musicale italiana abbia stimolato e accolto contributi straordinari al fine di chiarire lo stretto collegamento tra apprendimento musicale e sviluppo cognitivo. Per quanto mi riguarda, il riferimento più chiaro è ancora quello fornitoci da François Delalande con la descrizione delle condotte musicali alla luce della teoria del gioco di Piaget: una stessa musica può accogliere e sostenere un gioco sen-

so-motorio, fruibile già da bimbi piccolissimi, o vari tipi di gioco simbolico, via via più articolati dalla scuola dell'infanzia in avanti, o giochi di regole sempre più complessi. In questo senso, quello stesso brano, proposto ciclicamente dall'educatore in momenti diversi e con giochi diversi, si trova a sostenere di fatto diversi gradini dello sviluppo cognitivo. Prima c'è l'approccio corporeo, intuitivo e immediato, all'oggetto musicale. Questo lascia a un certo punto il passo alla possibilità di trovare per quello stesso pezzo delle “interpretazioni”, cioè espressioni (verbali, o mimico-gestuali, o grafiche ecc.) che “diano senso” alla musica facendo di essa un simbolo, un mediatore, con cui arrivare a qualcosa che concretamente non c'è ma esiste nell'immaginazione. Infine, lo stesso brano diventa una miniera in cui scavare per estrarre pezzi, frammenti, schemi e mattoncini da scomporre, ricomporre e riutilizzare per costruire musiche proprie, segno di una propria identità, personale o collettiva. Provo a riassumere prendendo a prestito, con riferimento all'esperienza di ascolto, tre diversi quadri di Mondrian per esemplificare i tre tipi di gioco: senso-motorio, simbolico e di regole⁴.

Ciascuno dei tre passaggi ha un senso di per sé, ma – organizzati in sequenza – essi possono, per l'appunto, configurare uno sviluppo di conoscenza del brano e – ci ha insegnato molto bene Delalande – ciascuna delle tre condotte di gioco costruisce di fatto una messa a fuoco di aspetti diversi della stessa musica. Per questo, una delle frasi che ripeto più spesso ai miei studenti è: «Le musiche

¹ Rimando al bel Webinar di Pier Cesare Rivoltella, “Didattica performativa in rete?”, disponibile all'indirizzo <https://lamusicaunisce.indire.it/archivio-webinar/> [consultato il 22/10/2020]. Cfr. anche LAURILLARD 2012.

² BRUNER 1978. Ho approfondito in parte questo tema nel saggio *Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo musicale*, 2019.

³ ROSA 2020.

⁴ I tre quadri di Mondrian sono visibili nelle diapositive elaborate dall'autrice, in www.musicadomani.it.

che conoscete meglio – a dispetto del tempo e delle energie che ad alcune di esse avete dedicato in certi periodi della vostra vita – sono quelle su cui sapete inventare e giocare più giochi».

Ciascuno di noi ha nella propria identità musicale un'asse di risonanza grazie alla quale gli è più facile comunicare, condividere con gli altri il piacere del suo essere musicista: per qualcuno è l'esecuzione strumentale, per altri l'improvvisazione in un dato stile, per altri la danza di gruppo ecc. Per me, da tanto tempo, l'asse preferita sono quelli che – a un certo punto della mia storia professionale – ho chiamato i *giochi d'ascolto*:

«pensare all'attività di ascolto musicale, quando vissuta in più di due persone, come ad un'occasione di incontro, scambio, trasformazione nel gruppo [...]. I “giochi d'ascolto” sono allora attività in cui una musica, ascoltata insieme con intenzionalità, funziona come rete, sostegno e suggeritore per il realizzarsi dell'interazione, generando un rinnovato desiderio a stare con gli altri e anche a stare con la musica»⁵.

Il piacere di inventare dei giochi di gruppo su una musica ascoltata insieme e, a un certo punto, di far diventare quella musica anche un pezzo da eseguire insieme, per cui il supporto audio non serve più, perché si canta e si suona da soli, mi è venuto imparando alcune idee fondamentali da maestri che ho avuto e frequentato, in buona parte, proprio grazie alla SIEM. Da Carlo Delfrati, quando avevo vent'anni e iniziavo a lavorare con la musica nelle classi di scuola primaria (allora

si chiamava “elementare”) ho imparato a progettare laboratori d'ascolto, canto e movimento innestati su brani di repertorio e a mettere in relazione brani diversi tra di loro in base a nessi tematici strutturali (ricordo il progetto “La cellula della polacca”⁶ o contestuali (come nei progetti “Musica magia preghiera” o “I canti che hanno fatto la storia”⁷).

Da Gino Stefani, maestro straordinario, ho imparato che l'ascolto musicale può essere allestito come un'attività sociale, in cui il “prendere la parola sulla musica” innesta percorsi che fanno crescere insieme la conoscenza della musica e, al tempo stesso, la conoscenza reciproca di coloro che partecipano all'esperienza⁸.

La scoperta di “assi di risonanza” – per usare il termine di Hartmut Rosa – ovvero di ambienti d'apprendimento musicale che rendano possibile e facilitino la comunicazione è fondamentale perché la relazione di insegnamento/apprendimento accolga non solo lo sviluppo cognitivo, ma prima ancora quello socio-affettivo. Questo sviluppo – che riguarda le trasformazioni progressive dell'idea che abbiamo di noi stessi e della capacità di negoziarla con gli altri – non si realizza “spontaneamente”, ma ha bisogno del sostegno (ancora gli *scaffold* di Bruner) di esperienze belle d'insieme che diventino dei modelli sociali significativi. L'educazione civica, potremmo dire, ha a che fare con la sperimentazione diretta e gratificante di modelli positivi di convivenza civile prima ancora che con lo studio della Costituzione, nel senso che i primi “validano” e motivano il secondo; il contrario è un

⁶ DELFRATI 1979, pp. 67-68.

⁷ *Ibid.*, pp. 104-106 e 158-161.

⁸ STEFANI 2000.

⁵ FERRARI 2002, p. 7.

disastro e produce il cinismo, la schizofrenia tra grandi parole e poveri fatti, che affligge così spesso anche le nostre classi. Ciò su cui vorrei soffermare l'attenzione è allora precisamente il ruolo delle varie forme dell'interazione musicale nello sviluppo psico-affettivo.

Abbiamo imparato dalla filosofia dialogica di Martin Buber che l'uomo diviene veramente se stesso soltanto nell'incontro con il Tu: grazie al Tu, all'apertura verso l'altro, l'Io si identifica come tale. Nella relazione, l'Io limitato appaga il desiderio di dare e ricevere, di esprimere se stesso e accogliere l'altro, creando uno spazio tra l'Io e il Tu, un luogo di incontro e accoglienza. Di fatto però, i contesti e le forme di questa relazione con l'Altro/gli Altri cambiano con le età, con i bisogni e i contesti dell'avvenire educativo. Mi sembra sia ora di chiarirci – per poterlo seguire e allestire con cura – il contributo straordinario che le forme, i modelli e i repertori dell'interazione musicale sono in grado di fornire ai vari passaggi successivi dello sviluppo socio-affettivo, dunque alla costruzione dell'identità personale e collettiva. La capacità di interazione fine con l'Altro/gli Altri non è affatto scontata e automatica, ma – come tutte le cose – va imparata, esercitata e messa alla prova. I bambini non sanno cos'è un gruppo e non sono capaci di collaborare nel gruppo se non dopo aver scoperto e fatto proprio qualcosa che li mette in grado di farlo, così come una famiglia non è davvero famiglia per il solo fatto di condividere dei legami giuridici o di consanguineità.

Ecco allora la domanda. Quanto e come l'esperienza musicale può sostenere la conquista di modelli di interazione coerenti con i bisogni psico-affettivi delle varie fasi della cosiddetta età evolutiva?

Nota da tempo che un repertorio musicale, fatto proprio all'interno di uno o più giochi d'ascolto, può funzionare come *scaffold*, contenitore e supporto della relazione, anzi, dei vari modi di interazione di cui un soggetto – in quel dato momento dell'età evolutiva – ha bisogno. Diventa così un *repertorio musicale situato*, nel senso che la scelta dell'oggetto musicale – filastrocca, canzoncina o musica d'auto-re che sia – si giustifica in quanto proposta e compresa in un contesto relazionale definito.

Da 0 a 2 anni

Ci sono repertori musicali che hanno la forma del primo modello di interazione esperito dalla maggioranza degli esseri umani, che è la relazione madre-bambino. In alcuni casi il rapporto è con una nonna, o con un altro adulto della famiglia, ma mi rifiuto di chiamare questo adulto, semplicemente, con l'espressione *caregiver*. Infatti, il modello di interazione descritto da Daniel Stern e da Michel Imberty con l'espressione *sintonizzazione affettiva* e da John Bowlby⁹ con la sua *teoria dell'attaccamento* e con il concetto fondamentale di *base sicura* si riferisce al rapporto stabilito dal bimbo neonato con una figura di accudimento pressoché permanente e riconoscibile rispetto a tutte le altre per una prossimità fisica, prima di tutto, particolare e ricorrente. Dagli studi degli autori appena citati abbiamo imparato che siamo tutti, in un certo senso, pre-ordinati alla relazione e che, in quell'*imprinting* originario – modello primo e fondamentale – che è la sintonizzazione affettiva tra madre e bambino, la modalità di relazione

⁹ BOWLBY 1989. Per gli studi di Stern sulla sintonizzazione affettiva cfr. IMBERTY 2002.

che abbiamo appreso è audio-tattile. Per dirla con Trevarthen e Malloch, che hanno coniato per questo il paradigma della *Communicative Musicality*, il suono è all'inizio della nostra esperienza di cos'è una relazione¹⁰.

In questa fase evolutiva – fondamentale, perché fornisce l'*imprinting* e la matrice originaria a tutti gli altri modelli di relazione e di interazione espressiva – il contesto del far musica è il rapporto uno a uno adulto-bambino, in una situazione di prossimità fisica che le vecchie raccolte di canti di tradizione orale indicavano come “rime per far ballare i bambini sulle ginocchia”. Questo contesto relazionale è, in assoluto, il più inclusivo di tutti e anche il più asimmetrico: un adulto è tutto a favore di un bambino. A questo modello di accudimento e protezione assoluti si rivolgeranno nell'immaginazione, in fasi successive della vita, le nostalgie e le re-creazioni connesse ai momenti di crisi che accompagnano ogni relazione.

Credo si possa far corrispondere a questo primissimo stadio dello sviluppo psico-affettivo il repertorio cosiddetto delle *coccole musicali*¹¹, ovvero quelle canzoncine e filastrocche che la mamma, o chi per lei, canta per il bambino, e solo per lui (lei), in un rapporto di prossimità fisica molto stretto, tenendolo in braccio o sulle ginocchia.

Riconosco nel repertorio tradizionale delle coccole musicali italiane tre forme principali, che propongo di considerare come tre diversi gradi di quell'interazione a due fortemente asimmetrica che è la relazione madre-bambino.

¹⁰ Anche per la conoscenza di questi autori, *Musica Domani* ha fatto al pubblico italiano un servizio importantissimo. Cfr. TREVARTHEN 2014.

¹¹ RITSCHER 1994.

Il grado 1 di questa interazione è la ninna nanna: una totale asimmetria; la mamma canta, parla, culla, e il bambino non fa assolutamente nulla, si *lascia fare* e, in questo lasciarsi fare, ascolta.

Il grado 2 sono quelle che propongo di chiamare “coccole a incastro”: la mamma canta *quasi* tutto, dunque l'interazione è ancora fortemente asimmetrica, ma nella struttura ritmo-melodica resta un pezzettino da riempire:

*La pecora è nel bosco / BUM! ...
C'è la mucca / MUUU ...*

È il primo *fill the gap*, il primo ruolo in cui il bimbo piccolo sperimenta effettivamente il piacere del canto come interazione. Le parole contano poco; l'importante è la forma musicale, che corrisponde totalmente alla forma della relazione, una relazione di *prossimità attiva*: vicinissimo a mamma, ma non più del tutto dipendente da lei.

Riconosco un grado 3 di interazione, ancora duale e molto ravvicinata, ma sempre più volta all'autonomia, in quelli che chiamo “cocoli apocalittici” per una forma che li accomuna a dispetto delle diversità linguistiche. C'è un andamento ritmico cantilenante e sempre uguale, che accompagna il dondolamento con cui la mamma fa ballare il bambino sulle ginocchia. Il finale però, dopo una pausa di sospensione, è un parlato semi-gridato con cui la mamma finge di lasciar cadere il bambino per terra:

*Sedia sediola
(Miriam) va alla scuola
si porta il canestrello
pieno di pizzutello
ALLORA LA MAESTRA...
LA BUTTA DALLA FINESTRA!!!*

La finta caduta finale non provoca panico, ma eccitata allegria. È la metafora di un distacco («Ora devi camminare da solo: la mamma non può più tenerti sempre in braccio...») che adesso può avvenire («...tanto so che mi tieni/tanto sai che ti tengo»).

Da 3 a 6 anni

Credo che ai modelli di relazione duale asimmetrica propria del periodo 0-2 possano essere riferiti i contesti inclusivi ricercati nelle fasi di avvio di tutti i gruppi, soprattutto della scuola dell'infanzia e primaria. L'interazione asimmetrica adulto/bambino diventa una interazione insegnante/gruppo in cui il gruppo è fortemente ancorato all'insegnante. La vicinanza e la compattezza del gruppo – un gruppo che ancora non esiste come rappresentazione mentale condivisa – è possibile solo se concretamente riferita a una forma che si può vedere e toccare (il cerchio in cui ci diamo la mano, o un trenino in cui ciascuno tiene le mani appoggiate sul “vagone” che gli sta davanti) o a un oggetto mediatore (il paracadute o un altro telo grande, uno *shaker* che ci passiamo nel cerchio ecc.)¹². Essere inclusi è far parte (o desiderare di *non* far parte, se per un po', nell'indecisione, si preferisce un ruolo da osservatore esterno...) della forma collettiva mediata dall'oggetto. Descriverei le corrispondenze come segue.

Grado 1: coccole ninna nanna. L'insegnante raccoglie il gruppo riunito e molto vicino (es. tutti su un tappeto, o intorno a un telo, oppure nascosti sotto un telo, “come se” fossero i semi nascosti nel-

la terra che attendono la primavera per spuntare) e canta o suona o diffonde una musica scelta apposta per quel momento del gruppo.

Grado 2: coccole “a incastro”. Funzionano come nella relazione madre/bambino e sono le prime produzioni corali e “a tempo” del gruppo: *La pecora è nel bosco / BUM; Siamo andati alla caccia del leon / ON ON; Nella vecchia fattoria / IA IA O* ecc. Sono importantissimi per suggerire l'idea dell'appartenenza a una interazione e qualunque bambino può intervenire a suo modo. La tempistica dell'intervento nella forma ad alternanza *Solo/Tutti* conta assai più che, per esempio, l'esatta articolazione del testo, o l'esatta intonazione.

Grado 3: coccoli “apocalittici”. È il modello di attività in cui un gioco di movimento e musica iniziato come un *Tutti* guidato dall'insegnante (un trenino o un canto in cerchio) finisce con una corsa o un ruzzolone in cui ciascuno si ritrova sciolto e per conto suo, esattamente come nel più classico dei girotondi.

Da 6 a 9 anni

A 7-8 anni, ci dicono gli studiosi, un buon processo di socializzazione nel gruppo non ha a che fare con le affinità elettive tra i suoi membri, come avverrà in seguito, ma è piuttosto “un gioco con regole”, nel senso che si sta bene con gli altri in un contesto in cui ognuno possa intuire rapidamente il suo posto e il suo ruolo. L'inquietudine è molto spesso collegata a un disagio da disorientamento spaziale («Dove devo stare? Questo era il mio posto e me l'hanno preso!») o temporale («Adesso cosa mi succede? Chi viene? Cosa ci fa fare?»). Non a caso, gli esperti di inclusione scolastica di bambini neurodiversi, osservabili in base alle varie sintomatolo-

¹² Le situazioni e i concetti qui e di seguito esposti sono sintetizzati, anche attraverso immagini, in una serie di diapositive dell'autrice, disponibili in www.musicadomani.it

gie dello spettro autistico¹³, suggeriscono per l'organizzazione dell'ambiente classe la predisposizione di strumenti grafico-visuali che rendano possibile al bambino l'intuizione veloce sia del suo posto in una data attività, sia della sequenza temporale di quella attività rispetto all'intera mattinata scolastica. Nei migliori progetti musicali allestiti nella scuola primaria, troviamo spesso il gruppo classe ancorato a una disposizione geometrica, spesso sostenuta – come avveniva anche alla scuola dell'infanzia – da oggetti mediatori: molle o elastici nelle disposizioni frontali in coppia, una pallina che gira nel cerchio, un grande drappo rettangolare per due file una di fronte all'altra ecc. Le forme geometriche, delle danze o della disposizione corale e strumentale, costituiscono ancora degli efficacissimi contenitori perché il gruppo possa riconoscersi come tale e trovare delle rappresentazioni di se stesso. L'altra soluzione per contenere il gruppo e "dargli forma" è la narrazione strutturata: uno *story board* che articola parole, movimenti, suoni e musiche. Essere inclusi è poter partecipare, in qualche modo, alla narrazione collettiva di questa storia sonora: come musicisti, o come voci narranti, o come mimi e danzatori, ma in una sequenza e con un ruolo chiari e comprensibili.

È negli anni della scuola primaria che si sviluppa il cosiddetto «sentimento della dignità», che è desiderio di essere accettati, vulnerabilità al giudizio degli altri, prima consapevolezza delle proprie competenze. In questo senso, la sicurezza di un repertorio e della propria parte nella realizzazione di quel repertorio si rivela funzionale al soddisfacimento di un bisogno. Ecco allora le orchestre o gli *en-*

semble coro e orchestra allestiti nei modi più vari in tantissime scuole italiane e documentati sempre più largamente in rete. Che siano gruppi di danza tradizionale, o di *body percussion*, corali e/o strumentali, l'idea generale sottesa alle buone pratiche è sempre quella di generare sequenze in cui i bambini imparino a stare in un *flow* condiviso, un tempo, articolando in questo tempo ruoli e compiti diversi. Essere inclusi è stare in questo tempo con un qualche ruolo, di cui io stesso possa capire il senso e l'utilità.

Dai 9 ai 10 anni

I testi di psicologia dello sviluppo segnalano, nell'età corrispondente più o meno agli ultimi due anni della scuola primaria, l'età cosiddetta dell'*amico del cuore*:

«È la prima volta che il bambino investe i suoi sentimenti, le sue emozioni su qualcuno che non fa parte della famiglia, ma che sceglie da sé, sull'onda di una simpatia e di una attrazione reciproca che ha forti componenti narcisistiche, proprio come avviene quando ci si innamora per la prima volta. Nel rivolgere la sua affettività all'esterno, il bambino ha bisogno di qualcuno in cui specchiarsi e nella cui immagine poter idealmente riconoscersi: per questo l'amico del cuore è quasi sempre un compagno dello stesso sesso, con cui può trovare più forti affinità e nello stesso tempo scoprire nuovi modi di essere, nuovi ideali da raggiungere»¹⁴.

La traccia di questo bisogno di conoscersi-riconoscersi, per la prima volta nella vita, attraverso l'identificazione

¹³ Cfr., ad esempio, COTTIN 2011.

¹⁴ VEGETTI FINZI – BATTISTIN 1996, p. 158.

non più con un modello adulto ma con un coetaneo, è presente sia nei repertori di tradizione orale, sia in quelli di tradizione scritta. Nei primi sono i giochi di battimani: si mettono a punto nella relazione con una compagna ma – una volta acquisiti – sono trasferibili facilmente nel rapportarsi anche ad altre, come osservabile, per esempio, in un bel video di Enrico Strobino¹⁵. Nella tradizione colta, due straordinari esempi ci vengono dalla letteratura ungherese del Novecento: i *44 Duetti* per violino di Bartók – brani brevi per due strumentisti di pari competenza, parecchi dei quali trascritti per molti altri strumenti – e i *Bicinia ungarica* di Kodály, per cori a due voci, ma anche per due voci reali. Sempre con riferimento all’interazione a due, una bella pratica per la scuola primaria – frequente nella didattica ispirata agli insegnamenti dell’Orff Schulwerk Italiano, ma non solo – è quella dei giochi a specchio, che realizza appieno il senso dell’autoconoscenza attraverso l’identificazione con un pari¹⁶.

Dagli 11 ai 14 anni

Riconosco come tratto comune alle buone pratiche di insegnamento-apprendimento musicale inclusivo raccolte tra gli insegnanti della secondaria di primo grado la capacità di allestire quella che Wenger – riprendendo esperienze importantissime della pedagogia popolare

italiana del dopoguerra – chiama «comunità di pratica»¹⁷. Se la *mission* della preadolescenza è la ricerca di una iniziale e provvisoria definizione dell’identità personale, non più plasmata sul confronto con i modelli parentali adulti, ma continuamente e spesso dolorosamente studiata nel confronto con i pari, fondamentale risulta per i ragazzi di questa età la possibilità di muoversi all’interno di un progetto di gruppo chiaro e importante, in cui la propria identità personale risulti caratterizzata e progressivamente definita per i ruoli assunti all’interno del gruppo e in vista di una finalità progettuale condivisa. Nel testo di Wenger, l’apprendimento è considerato come un processo sociale basato sull’esperienza, in cui l’acquisizione delle pratiche si attua parallelamente allo sviluppo di una identità sociale: l’appartenenza alla comunità cresce insieme alla padronanza delle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità. Trovo molto istruttivo considerare le tre dimensioni che Wenger ritiene caratterizzanti e irrinunciabili in una comunità di pratica:

«1) l’esistenza di un impegno reciproco tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità e da rapporti di fiducia, intrattengono relazioni e lavorano insieme, in modi sempre diversi, per il mantenimento della comunità stessa;

2) la realizzazione di una intrapresa comune, ovvero una responsabilità condivisa dei problemi e delle prospettive e una negoziazione delle attività tra i membri;

¹⁵ ENRICO STROBINO, *Battimani*, <https://www.youtube.com/watch?v=gRElooujc1A> [consultato il 22/10/2020]

¹⁶ Cfr. CHIARA CATTAPAN, *Attività di specchio musicale*, <https://www.youtube.com/watch?v=6fWpbadg1-I> e ENRICO STROBINO, *Scapes. Un gioco di relazioni*, https://www.youtube.com/watch?v=ia51-dBc_8rE [consultati il 22/10/2020].

¹⁷ WENGER 1998, p. 73. Un’esperienza didattica che realizza l’idea di “comunità di pratica” è visibile nella sezione Document/azioni in www.musica-domani.it

3) la presenza di un repertorio condiviso fatto di artefatti, strumenti, routine, storie, linguaggi, azioni, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità»¹⁸.

Penso che ognuno di noi possa trovare facilmente esempi di come l'appartenenza a comunità di pratica musicali negli anni dell'adolescenza (anche pre e post...) abbia segnato non solo l'identità musicale, ma l'identità *tout court*.

Indicazioni operative

Da quanto sopra prende forma l'idea che, così come *capire* un brano musicale, per lo meno nella prospettiva della pedagogia delle condotte e del suo impianto piagetiano, significa imparare a giocare su questo brano – in momenti diversi e successivi della propria vita musicale – dei giochi senso-motori, poi dei giochi simbolici e infine vari tipi di giochi con regole, così *capirsi grazie all'interazione* con un brano musicale significa condividere azioni su/dentro questo brano in forme e contesti che cambiano progressivamente per i numeri e i ruoli in essi previsti. Potremmo dire che sulla stessa musica si possono allestire giochi-attività con *organici* diversi.

Per tentare di essere più chiara, senza risultare troppo didascalica, vorrei concludere questo contributo condividendo con chi legge un piccolo esempio: un modello di percorso operativo per l'attività musicale d'insieme, dunque una serie di giochi d'ascolto, guidati e sostenuti da un unico brano musicale: la antica danza ungherese *Ötödik Tancz* – raccolta e trascritta per orchestra d'archi da René Clemencic¹⁹. I contesti relazionali istruiti

dai vari giochi si conformano ai modelli caratteristici di alcuni passaggi successivi dello sviluppo socio-affettivo tipico tra infanzia e adolescenza, così come descritti nei capitoli dedicati a questo tema nei manuali di psicologia dell'età evolutiva²⁰.

Fase 1. Tutti in cerchio, a una certa distanza. Anche la maestra è nel cerchio e ci si muove facendo quel che fa lei. È una danza in circolo a passi laterali, come avviene nei girotondi dell'Est europeo e la maestra propone 8 passi a destra e 8 a sinistra, poi 4 a destra e 4 a sinistra per due volte. A questo punto la musica cambia ed entra in una serie di variazioni ritmiche, che la maestra segue con dei gesti-suono che propone per imitazione successiva: una frase A lei, che poi tutti ripetono, una frase B lei, che poi tutti ripetono, una frase C lei, che poi tutti ripetono. Le tre frasi/variazioni ritmiche sono progressivamente complesse, ma constano ciascuna di un'unica figura, ripetuta uguale su parti diverse del corpo. Per questo anche questa sezione della danza viene imitata estemporaneamente senza difficoltà. Il ballo in circolo prosegue con una ripresa della sezione iniziale a passi laterali: tutti insieme, seguendo la maestra 8 passi a destra e 8 a sinistra, 4 a destra e 4 a sinistra, 2 a destra e 2 a sinistra. A questo punto, un finale: un passo a destra, un passo a sinistra, tre battiti di mano.

Commenti. L'imitazione simultanea non pone difficoltà, ma la continua variazione nel numero di passi obbliga a una tensione attentiva costante verso chi conduce la danza. La dinamica relazionale è

be.com/watch?v=YFOeIkUxCW8 [consultato il 22/10/2020].

²⁰ Cfr. ad esempio CESA BIANCHI – BREGANI 1985 e CAMAIONI – DI BLASIO 2002.

¹⁸ *Ibid.*, p. 73.

¹⁹ Potete ascoltarla al link [https://www.youtube-](https://www.youtube.com/watch?v=YFOeIkUxCW8)

duale: *Solo/Tutti*. Pur essendo in cerchio, nessuno ha tempo e modo di considerare il proprio vicino, ma la direzione oculare e attentiva converge unicamente verso l'insegnante.

La sincronizzazione ritmico-motoria con lo stimolo musicale è intuitivamente semplice e molto gratificante. La comprensione dell'alternanza laterale destra/sinistra è anch'essa intuitiva e gratificante. Danzando, la maestra sorride e tutti sorridono.

Fase 2. La maestra canta alcune delle frasi melodiche della danza, bloccandosi poco prima della conclusione e fa cenno ai presenti di cantare loro la conclusione. Si prova più volte e, con l'aiuto di qualche cantante più sicuro, nel giro di pochi minuti tutti riescono a intonare con disinvoltura le due frasi melodiche di cui si compone la parte iniziale e finale del brano (la forma complessiva è ABA).



Lo stesso con i nomi delle note: la maestra intona le due frasi con i nomi delle note e si arresta poco prima della nota di chiusura, indicando con il segno chironomico il nome dell'altezza da intonare. Invita tutti i presenti a seguire e intonare con lei la notazione chironomica, a velocità più lenta, fintantoché tutti non riescono a intonare le due frasi melodiche pronunciando i nomi delle note. Fa la stessa cosa, pronunciando le sillabe ritmiche Kodály utili a nominare tutte le figure ritmiche (solo due in verità: TITTI e TA) presenti nelle due frasi. Tutti imitano dopo di lei.

Collega ogni diversa parola ritmica a un diverso gesto-suono e lo ripete più volte, perché tutti possano ripetere fluidamente dopo di lei.

Commenti. La dinamica relazionale alimentata in questa fase è quella dell'imitazione successiva con modellamento guidato, tipica dei contesti della bottega, dell'apprendistato, ma anche della "età della meccanica" e della socializzazione su gioco con regole della scuola primaria. La maestra mostra ai membri del gruppo il funzionamento del gioco musicale e spiega man mano, facendo con loro, cosa fa e perché. I discenti si sentono gratificati nel riuscire tutti, con maggiore o minore sicurezza, a gestire alfabeticamente le sequenze ritmiche e melodiche interiorizzate intuitivamente danzando. Nei corsi di formazione, la maestra spiega il concetto di competenza fonologica: un conto è imitare globalmente un continuum melodico (fonetico), pensandolo come un'unica linea, e un altro riconoscerne e distinguerne le unità ritmiche o melodiche (fonologiche) distintive. Entrambi i processi sono necessari a una buona rappresentazione mentale di quella melodia e alla sua espressione-esecuzione.

Fase 3. Ognuno ha 10-15 minuti di tempo a disposizione per ricantare, risuonare sul proprio strumento e trascrivere tutte le parti della danza che riesce a ricordare, da solo o con qualche compagno.

Commenti. Ognuno ha diritto a una "bolla" spazio-temporale in cui provare da solo, cercando una soluzione soddisfacente per sé.

Fase 4a. La maestra divide i presenti in gruppi di quattro, invita a disporsi a croce e a ideare e realizzare, in 15-20 mi-

nuti di tempo, un gioco di battimani due contro due sul ritmo della danza, accompagnando da soli il gioco con *clap* e voce. Suggerisce di provare prima il battimani a due, poi a incrociare le coppie, trovando per prove ed errori le soluzioni motorie adeguate e necessarie a non scontrarsi.

Commenti. Si passa dal gioco a due tra pari alla costruzione di un primo gruppo autonomo di pari, agevolato dalla geometria simmetrica dei ruoli²¹.

Fase 4b (alternativa a 4a). La maestra divide i presenti in gruppi di cinque, in base agli strumenti intonati a disposizione: flauti, metallofoni, chitarre ecc. Invita ogni gruppo a ricostruire le parti che ha chiare in memoria non suonando all'unisono, ma concertando le varie frasi di apertura e chiusura tra i membri del gruppo, in base a uno schema da concordare, annotare e provare insieme.

Commenti. È già una preparazione alla comunità di pratica: *consort*, quartetto, complesso o altro gruppo da camera.

Bibliografia

JOHN BOWLBY, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 1989.

JEROME BRUNER, *The role of dialogue in language acquisition*, in A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (a cura di), *The Child's Concept of Language*, Springer, New York 1978, pp. 241-256.

LUIGIA CAMAIONI – PAOLA DI BLASIO, *Psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 2002.

MARCELLO CESA BIANCHI – PALMA BREGANI, *Psicologia generale e dell'età evolutiva*, La Scuola, Brescia 1985.

LUCIO COTTIN, *L'autismo a scuola*, Carocci, Roma 2011.

CARLO DELFRATI, *Progetti sonori. Corso di educazione musicale*, Morano, Napoli 1979.

FRANCA FERRARI, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, FrancoAngeli, Milano 2002.

FRANCA FERRARI, *Dialoghi sonori, giochi cantati di gruppo, comunità di pratica musicali: scaffold inclusivi per le soglie dello sviluppo musicale*, "Quaderni di Pedagogia e Comunicazione musicale", Volume 6, 2019, pp. 15-35.

MICHEL IMBERTY, *La musica e il bambino*, in *Enciclopedia della musica. II. Il sapere musicale*, Einaudi, Torino 2002, pp. 477-495.

DIANA LAURILLARD, *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*, Routledge, New York & London 2012.

PENNY RITSCHER, *Le coccole musicali*, Il Capitello, Roma 1994.

HARTMUT ROSA, *Pedagogia della risonanza*, Scholè – Morcelliana, Brescia 2020.

GINO STEFANI, *La parola all'ascolto*, CLUEB, Bologna 2000.

COLWYN TREVARTHEN, *La musica è il suono dell'«essere umano»*, "Musica Domani", n. 170, 2014, pp. 10-13.

SILVIA VEGETTI FINZI – ANNA MARIA BATTISTIN, *I bambini sono cambiati*, Mondadori, Milano 1996.

ETIENNE WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

²¹ Su www.musicadomani.it sono disponibili due video di questa attività realizzata dall'autrice con adulti.

La creatività nella didattica dello strumento: una “alienazione spettacolare”

Donatella Bartolini ■

Il saggio presenta le possibilità creative di una rinnovata didattica strumentale attraverso un coinvolgente ripensamento della corporeità, sostenuto da più prospettive di studio. Il corpo, non più riduttivamente inteso come “gesto tecnico”, diviene il mediatore fra idee, emozioni e significati musicali, in un fecondo spazio di sperimentazione. La trattazione è integrata da una video-documentazione che esemplifica percorsi didattici con il pianoforte.

Parole chiave: creatività – strumento – movimento – corpo – pianoforte – sperimentazione

The essay presents the creative possibilities of a renewed instrumental teaching through an engaging rethinking of corporeity, supported by multiple study perspectives. The body, no longer reductively perceived as a “technical gesture”, becomes the mediator between ideas, emotions and musical meanings, in a fruitful space of experimentation. The essay is integrated by a video-documentation showing examples of piano activities.

Keywords: creativity – instrument – movement – body – piano – experimentation

Invenzione e motricità: uno sguardo storico

Negli ultimi cinquant'anni le pratiche di invenzione creativa sono andate via via diffondendosi e prendendo campo in ogni ambito della formazione, musicale e non, fino a divenire sinonimo di una didattica moderna, aperta, aggiornata... Pochi settori sono rimasti esclusi da questa spinta verso la novità, tra questi la didattica strumentale, che si è rivelata spesso incapace di accogliere le nuove istanze di rinnovamento. Molte sono le motivazioni che hanno impedito una diffusione delle pratiche creative in questo ambito specifico; tra queste alcune appaiono direttamente legate alla concezione del movimento e del corpo nell'esecuzione musicale, e al ruolo affidato ad essi.

La relazione tra invenzione e motricità si presenta invece come una delle direttrici più stimolanti per la ricerca e l'innovazione metodologica attuale. Attraverso un brevissimo resoconto – del tutto strumentale e senza alcuna pretesa di esaustività – vorrei richiamare alcuni punti di svolta che hanno segnato l'esordio della creatività nella prassi educativa.

Innanzitutto la definizione di pensiero produttivo. Nella prima metà del secolo scorso due grandi esponenti della psicologia della Gestalt, Karl Duncker e Max Wertheimer, coniano questo termine per indicare quel pensiero che conduce a una scoperta originale¹. Non si tratta di inventare dal nulla o creare elementi nuovi, l'originalità emerge infatti plasmando una nuova organizzazione, ristrutturando le relazioni tra gli elementi già presenti nel campo, inventando nuovi legami, connessioni, relazioni.

Un altro punto nodale – questa volta negli Stati Uniti del dopoguerra – è costituito dalla pubblicazione del discorso che Joy P. Guilford tiene per l'American Psychological Association nel 1950. Con questo scritto lo psicologo statunitense individua tra le componenti operative dell'intelligenza due tipi di pensiero, quello convergente e quello divergente²: stabile, capace di condurre verso la soluzione riconosciuta come migliore (e quindi anche più convenzionale) il primo; originale, fluido, flessibile, sensibile ai problemi, il secondo. L'articolo di Guilford segna la nascita del rinnovato interesse verso la creatività nella psicologia e nella didattica del secondo Novecento.

L'interazione tra le parti, messa in luce dai gestaltisti con la definizione di pensiero produttivo e parzialmente ripresa anche da Guilford, torna al centro di un altro fondamentale testo teorico: la *Teoria generale dei sistemi* pubblicato nel 1968 da Ludwig von Bertalanffy³. Il biologo austriaco-americano definisce "sistema" quel complesso di elementi interagenti in cui le implicazioni e le retroazioni reciproche vanno a determinare il comportamento degli elementi stessi. Il testo non si occupa direttamente della creatività ma, opponendosi a una visione deterministica e lineare, e affidando alla rete di rapporti una responsabilità determinante nella definizione dell'insieme, finisce per attualizzare e dare corpo alla visione gestaltica della produttività del pensiero.

² GUILFORD 1950; lo psicologo americano era un sostenitore della teoria fattoriale dell'intelligenza secondo la quale le abilità intellettive sono il risultato della combinazione di tre tipi diversi di fattori (operazioni, contenuti e prodotti).

³ BERTALANFFY 1968.

¹ DUNCKER 1935 e WERTHEIMER 1945.

Negli anni successivi il concetto di sistema servirà da fondamento alla teoria della complessità e, in tempi ancora più vicini a noi, alla didattica enattiva. Nella concezione enattiva della formazione infatti, l'apprendimento viene visto come una rimodulazione della rete cognitiva formata dalle conoscenze pregresse. Questa ristrutturazione si viene a creare quando l'ingresso di un nuovo stimolo (interno all'individuo o proveniente dall'ambiente) riesce a scompaginare l'equilibrio vigente⁴. Ed è proprio questo che dovrebbe fare l'insegnamento: essere capace di provocare una perturbazione e dunque una rimodulazione del sistema cognitivo dell'individuo. Di questo sistema fa parte integrante l'azione: «ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione»⁵ – affermano Maturana e Varela. Il corpo viene così ad assumere un ruolo fondamentale in ogni forma di apprendimento, ma anche e soprattutto nel processo di invenzione creativa⁶. Per i didatti della musica, e

⁴ Nella visione enattiva individuo e ambiente non sono contrapposti ma coimplicati, interdipendenti: l'individuo esprime l'ambiente nel quale vive e al tempo stesso è in grado di rappresentarlo solo in relazione alla propria struttura fisica e cognitiva che filtra e seleziona gli stimoli rilevanti. La concezione dell'ambiente come “contenitore” e “dispensatore” di informazioni appare del tutto superata. Insomma, come ripetono spesso Maturana e Varela, la conoscenza non è prendere i fatti e metterseli nella testa! (MATURANA – VARELA 1992)

⁵ MATURANA – VARELA, op. cit., p. 11

⁶ Un impianto sorprendentemente simile è rintracciabile nel pensiero di Viktor von Weizsäcker (1886-1957), biologo e filosofo tedesco – fondatore della medicina psicosomatica e della antropologia medica – appartenente alla corrente del vitalismo. In particolare il concetto di *Gestaltkreis* (WEIZÄCKER 1940) è fortemente correlato con l'ipotesi enattiva.

Per quanto riguarda invece la nozione di ambiente è doverosa la citazione del grande biologo Jakob

dello strumento in particolare, ripensare il corpo come parte integrante della dinamica di apprendimento riveste un carattere specifico, un valore centrale, assai più rilevante rispetto a chi opera invece in ambiti disciplinari in cui la gestualità è meno direttamente implicata. Proprio questa nuova cornice concettuale si offre come strumento peculiare per tentare di ripensare l'idea stessa di “invenzione” nell'ambito della didattica strumentale.

Pratiche educative e sperimentazione creativa

Come accennato all'inizio, a partire dagli anni '70 l'insegnamento musicale ha vissuto un momento di grande fervore innovativo, fervore legato anche all'ingresso della creatività nella pratica educativa. Le nuove tendenze verso il rinnovamento hanno però coinvolto i docenti che operavano in ambito strumentale solo tardivamente e in maniera estremamente blanda. Nei casi più felici l'invenzione è stata incentrata su attività “esterne” non direttamente legate all'esecuzione: la composizione, l'improvvisazione o la manipolazione dei materiali. Esterne perché il centro della didattica strumentale è invece dominato dall'esigenza di acquisire abilità motorie specifiche, abilità che sono perseguite adottando metodologie rigide e dogmatiche di stampo enunciativo. Nessuno spazio è concesso alla sperimentazione creativa del gesto, nemmeno sotto forma di ricerca guidata. D'altronde, riconoscere all'allievo competenze ideative,

von Uexküll (1864-1944) e la sua definizione di *Umwelt*: un mondo soggettivo in cui ogni individuo ritaglia la propria realtà, e – come scrive Felice Mondella nella *Introduzione* all'edizione italiana del 1967 – «conosce nel mondo esterno solo il proprio mondo» (MODELLO 1967, p. 41).

capacità di scelta e autonomia di pensiero, significa istituire degli spazi di ascolto e alla fine rompere quella direzionalità così saldamente stabilita dall'insegnamento frontale. L'invenzione infatti ha il potere di plasmare la relazione educativa e agire da detonatore contro ogni visione trasmissiva dell'insegnamento.

È invece proprio la sperimentazione creativa della gestualità strumentale che può rappresentare uno spazio esemplare per indagare e analizzare non solo i rapporti e gli equilibri tra le varie parti del corpo, e tra queste e le diverse modalità di azione, ma anche le connessioni tra azione e conoscenza, e dunque i richiami e le implicazioni tra l'ambito motorio e quello affettivo, cognitivo e simbolico.

Secondo Daniel Stern, psicologo e psichiatra statunitense, le dinamiche motorie svolgono un ruolo essenziale nella formazione dell'individuo. Il movimento costituisce infatti la manifestazione principale della vita, e i modi in cui realizziamo le nostre azioni – ad esempio come afferriamo un oggetto o moduliamo una frase – assumono forme dinamiche specifiche che rivelano molto delle nostre intenzioni ed emozioni. Stern le definisce “forme vitali”. Le incontriamo continuamente nella quotidianità e costituiscono il piano dimensionale entro cui la vita stessa si svolge: «la forza, la velocità e la fluidità di un gesto; il profilo temporale e l'enfasi accordati a una frase o persino a una parola nel linguaggio parlato; il modo in cui si schiude un sorriso e il tempo necessario perché si dissolva; il modo di cambiare posizione su una sedia; l'andamento temporale e la durata di un'alzata di sopracciglia per esprimere interesse»⁷. Amodali, con-

divise dai sensi e dal movimento, queste *Gestalten* dinamiche sono sperimentate sin dalla prima infanzia e rappresentano la base su cui si compongono le interazioni del bambino con il *caregiver*. Ecco un esempio proposto da Stern: una piccola di 10 mesi si rivolge alla madre dapprima con «un'espressione generale di apertura (bocca aperta, occhi spalancati, sopracciglia alzate) e poi di progressiva chiusura, effettuando una serie di cambiamenti il cui profilo può essere rappresentato da un lieve arco (∩). La madre risponde intonando un *aaaah!* con un tono prima ascendente e poi discendente che corrisponde al crescere e al decrescere del volume. Il profilo prosodico della madre corrisponde al profilo cinetico-facciale della bambina»⁸. Questo meccanismo di sintonizzazione affettiva che – mantenendo le stesse caratteristiche dinamiche – passa da una modalità sensoriale all'altra (in questo caso dal movimento espressivo della piccola al profilo sonoro della vocalizzazione materna) innesca e alimenta i collegamenti intersensoriali.

Anche la musica, come tutte le arti temporali, prende forma dai profili dinamici che dal movimento si irradiano a tutte le modalità percettive, e proprio intorno a questi profili si sviluppa la nostra capacità di dare senso alle manifestazioni sonore. Nella ricerca motoria-strumentale attingere alle forme vitali – attivarle, declinarle e articularle su diversi piani sensoriali – permette quindi di indagare, dare valore e direzionalità a qualsiasi riflessione tecnica. Permette inoltre di ricercare e far emergere la musicalità profonda insita in ogni allievo, e attingere a questa per ideare e mettere a punto il gesto tecnico.

⁷ STERN 2011, pp. 7-8.

⁸ STERN 1987, p. 149.

Le forme vitali offrono quindi la possibilità di giocare con la complessità del fatto musicale e insieme con la globalità dell'esecuzione. Anche un piccolo inciso sonoro può rappresentare dunque un proficuo terreno di ricerca, uno spazio di sperimentazione disponibile fin dal contatto iniziale con lo strumento.

Sperimentare, documentare, riflettere

Facciamo un esempio con lo studio del pianoforte – lo strumento che insegno in una scuola comunale di musica. Una delle prime esperienze alla tastiera è rappresentata dalla scelta dei gesti di contatto, cioè come abbassare il tasto e costruire il suono. Si può ovviamente ignorare il problema e limitarsi a chiedere all'allievo di produrre le note giuste nel momento giusto (più o meno), cercando di non appesantire la lezione con troppe richieste. Molto spesso infatti si tende a rimandare le riflessioni sulla qualità sonora e la sua relazione con la motricità a una fase più avanzata dello studio. Con l'intento di facilitare il primo approccio e contrastare la complessità dell'esecuzione strumentale, ci si sforza di limitare il numero delle variabili coinvolte nell'azione e di rompere i legami che le uniscono in modo da poterle affrontare separatamente. L'atto esecutivo viene così "scarnificato", il senso musicale si disperde e nessuna scelta espressiva può essere compiuta. Contemporaneamente si cerca di "raffreddare" il più possibile la vitalità infantile arginando i movimenti di accompagnamento, la motricità spontanea e il bisogno di coinvolgimento del corpo intero: il livello zero della didattica prevede infatti che tutto ciò che non appare direttamente coinvolto nell'azione venga bloccato. Solo il dito deputa-

to ad abbassare il tasto viene sollecitato a muoversi (spesso anche più del necessario) mentre si cerca di escludere e immobilizzare tutto il resto. Questa modalità gestuale – che il sociologo e filosofo Jean Baudrillard definisce "gesto di controllo" – utilizza solo le estremità (le dita), mentre il corpo intero rimane isolato, estraneo all'azione. Ma soprattutto l'atto motorio si realizza in una sostanziale estraneità con il suo effetto, annullando ogni relazione isomorfica tra la forma del movimento e il suo risultato. La nostra vita è affollata di gesti di controllo, la tecnologia infatti ha offerto strumenti sempre più efficaci e pervasivi che, proprio per sottrarre l'azione al suo "tradizionale" rapporto con lo sforzo, finiscono per annullare la peculiarità di ogni forma motoria. Non a caso Baudrillard parla di "alienazione spettacolare"⁹. Lo stesso identico gesto, ad esempio schiacciare un pulsante o abbassare una leva, può produrre effetti completamente diversi; può comandare l'avvio della lavatrice come del riscaldamento domestico, l'apertura del finestrino dell'automobile o l'accensione di una lampadina. Scrivere utilizzando la tastiera di un computer, ad esempio, è un gesto di natura profondamente diversa da tracciare lettere e parole manualmente. Nella scrittura a mano l'azione rappresenta una "copia motoria"¹⁰ del tratto grafico risultante. La grandezza, l'inclinazione, la marcatura del segno trovano infatti una corrispondenza nel gesto: esiste una dinamica motoria che plasma l'effetto e che a sua volta da questo ne viene plasmata. Il gesto di controllo invece è solo on/off. La modalità di esecuzione è assolutamente indifferente al risultato:

⁹ Cfr. BAUDRILLARD 2009a, 2009b.

¹⁰ Cfr. ZAPOROZHETS 1965.

se calco con pressione ogni tasto del mio computer non otterrò lettere più marcate o “grassetate”, se esagero il percorso che il dito compie per raggiungere la tastiera non otterrò lettere più grandi¹¹. Con lo strumento ovviamente il modo in cui il tasto percorre la sua corsa determina la qualità del suono risultante: il gesto condivide infatti con l’effetto sonoro una stessa forma dinamica.

Il video 1 ritrae una ragazza di 13 anni appena entrata nella mia classe di pianoforte dopo aver seguito un breve percorso di studio in Cina. La ragazza esegue una piccola melodia adottando una gestualità di tipo chiaramente dissociato. Ligia ai dettami ricevuti in passato, sta molto attenta a muovere solo le dita, mentre tutto il resto del corpo, braccio e polso inclusi, resta immobile, bloccato¹². Il suono è piatto, inespressivo e non modulato. Per affrontare questo problema, durante la stessa lezione abbiamo lavorato su una breve composizione tratta da *La valigia dei suoni*¹³. La ragazza ha provato a interpretare la melodia ipotizzando vari pro-

fili di attivazione e ricreandoli attraverso il movimento di tutto il corpo. Stando in piedi e cercando di sbloccare il ginocchio, il bacino e tutta la colonna, ne ha “mimato” l’andamento cercando i punti di tensione, le variazioni di intensità... La forma prescelta è stata di nuovo riportata alla tastiera nella gestualità di produzione del suono, ma il fatto di averla sperimentata attraverso una dinamica corporea ha provocato una sorta di “sintonizzazione affettiva” con la melodia. Nella seconda parte del video si può notare l’effetto di questo brevissimo intervento: le mani della ragazza si muovono in modo totalmente diverso, le frasi respirano, il corpo partecipa (si intuisce nonostante l’inquadratura molto parziale)¹⁴, polso, mano e braccio aderiscono alla dinamica delle frasi e il suono inizia ad abbandonare la sua fissità. Anche il gesto tecnico partecipa a questo cambiamento, diventa più efficace, calibrato, sensibile, e le dinamiche motorie si avviano a trasformarsi in dinamiche sonore.

Una sperimentazione creativa dei gesti di contatto – ripresa da *La valigia dei suoni* – può essere attuata utilizzando delle superfici deformabili (tipo le paste modellabili commercializzate come Das, Didò, Pongo) che rendono il movimento di abbassamento del tasto concreto e visibile¹⁵. Come si deforma la superficie? Con quale forza, peso, massa? Verso quale direzione? E soprattutto, con quale intenzione? Si vuole spingere? Prendere? Affondare? Pigiare? Allontanare? Così l’azione viene

¹¹ Nella scrittura manuale la relazione cinestetica che lega visione e movimento comporta una serie di ricadute cognitive determinanti sullo sviluppo e sulla formazione delle abilità di codifica e decodifica. Una sola piccola osservazione può aiutarci a comprendere la complessità del problema: la decifrazione delle varie calligrafie, molto diverse tra loro e talvolta anche poco leggibili, è affidata anche alle “impronte di azione” (MANGEN 2016), cioè a quegli indizi motori, spie del movimento compiuto per tracciare le parole, che sono presenti nella scrittura.

¹² Questo contributo fa riferimento a tre documentazioni video. Le riprese, riunite in un unico supporto, sono disponibili sia alla pagina web di questo numero su www.musicadomani.it, sia nel canale YouTube della rivista, all’indirizzo <https://youtu.be/X90ZiFMoMEU> [consultato il 22/10/2020].

¹³ BARTOLINI – BARONTINI 2014.

¹⁴ Per questa ripresa ho dovuto limitare l’inquadratura alle sole mani dell’allieva. Non è sempre facile infatti ottenere in tempi rapidi l’autorizzazione a filmare gli allievi minorenni, soprattutto se i genitori non parlano la nostra lingua.

¹⁵ Cfr. BARTOLINI – BARONTINI 2014, pp. 48-59.

vissuta non come movimento meccanico, ma come condotta. Rivolgere lo stesso gesto verso un compagno – sulla sua spalla ad esempio – aiuta a comprenderne il significato affettivo: premere è mandare via, è un atto disgiuntivo, un’espressione di rifiuto; prendere, portare a sé invece indica un desiderio di inclusione, di accoglienza. Passando ripetutamente dall’esperienza sui materiali a quella con i compagni e a quella sullo strumento è possibile cogliere la relazione tra gestualità e risultato sonoro, tra la forma dinamica dell’azione e il suo significato. Di conseguenza il lavoro sulla motricità sarà insieme un lavoro sulla postura e sulla tecnica, una tecnica però non astratta dal tessuto musicale, ma intrinsecamente connaturata a questo.

Tutto ciò non è una novità, infatti la relazione tra tatto e gesto strumentale è stata già studiata in passato. Alla fine dell’Ottocento Marie Jaëll (nata Trautmann, allieva di Liszt e Schweitzer)¹⁶ indaga il contatto con il pianoforte studiando le impronte lasciate su un foglio posto tra le dita, appositamente sporcate di colore, e la tastiera. L’obiettivo principale di Jaëll è quello di analizzare e disciplinare la relazione tra sensibilità aptica e percezione uditiva, e tra quest’ultima e la motricità. D’altronde la percezione aptica¹⁷ si costruisce “da” e “per” il movimento, infatti è proprio sviluppando la capacità di condurre una adeguata esplorazione motoria che la mano diventa capace di estrarre infor-

mazioni dalle superfici e dagli oggetti con cui entra in contatto. Anche la mano del pianista sviluppa la capacità di “toccare” la tastiera, e proprio attraverso la sensibilità di questo tocco impara a “plasmare” il suono instaurando una relazione senso-motoria tra la gestualità e il suono stesso.

Più recentemente si è dedicato a indagare la relazione tra tatto ed emozioni il pianista e scienziato Manfred Clynes¹⁸. Secondo Clynes ogni emozione è caratterizzata da specifiche forme dinamiche (forme sentiche) che possono manifestarsi indifferentemente attraverso qualsiasi modalità sensoriale; secondo l’autore queste sono geneticamente determinate e identiche in ogni cultura. Ai soggetti dei suoi esperimenti Clynes chiede di abbassare un pulsante cercando di esprimere con questo atto un preciso stato sentico¹⁹. La forma risultante viene poi analizzata e scomposta: forza, velocità e direzione vengono tradotte in profili grafici. Soprattutto la sua direzione è fatta oggetto di uno studio particolare: «la componente orizzontale [del movimento di abbassare il tasto] può allontanare dal corpo con forza o solo leggermente, oppure tendere ad avvicinare a sé, implicando rispettivamente il rifiuto o l’accettazione»²⁰. La rabbia tende ad allontanare, mentre l’amore ad avvicinare e portare a sé²¹. Stranamente

¹⁶ Cfr. BARTOLINI 2010.

¹⁷ Alcuni studiosi considerano sinonimi percezione tattile e aptica, altri invece – REVESZ 1950, GIBSON 1962, DELLANTONIO 1993 – distinguono tra tatto passivo (statico quando un oggetto è semplicemente premuto sulla pelle, dinamico quando invece è fatto scorrere) e percezione aptica, legata alla manipolazione attiva e volontaria di un oggetto.

¹⁸ Manfred Clynes nasce in Austria nel 1925. Trasferitosi giovanissimo in Australia e successivamente negli Stati Uniti, sviluppa i suoi eclettici interessi alternando studi scientifici alla pratica musicale. Nel 1977 pubblica *Sentic* e nel 1982 la prima edizione di *Music, mind, and brain*. Muore nel 2020.

¹⁹ Ai suoi esperimenti collaborano anche musicisti di grande prestigio come Pablo Casals, Yehudi Menuhin, Rudolf Serkin.

²⁰ CLYNES 1977, p. 146.

²¹ DE RIVERA (1977) classifica le emozioni in base

tutti questi esperimenti – a cui l'autore dedicherà una parte consistente della sua attività professionale – sono realizzati con un pulsante che non emette alcun suono. Sembra sorprendente, ma negli scritti di Clynes non vi sono associazioni tra la forma sentica e le caratteristiche del suono (il timbro, l'intensità...) che verrebbe prodotto se il pulsante fosse sostituito con un tasto del pianoforte²². Inoltre in questa ricerca ogni gesto è isolato, non si articola su tasti diversi come avviene nell'esecuzione musicale e non coinvolge altre parti del corpo, ma esclusivamente un singolo dito. Tuttavia l'intuizione di un collegamento, o meglio, di una identità tra la forma sentica e il contenuto²³ affettivo rimane ricca di proficui sviluppi.

Nel video 2 una allieva di sette anni esegue una breve melodia. Grazie alla statura ancora minuta, la bambina riesce a suonare comodamente stando in piedi e ciò le permette di coinvolgere il corpo intero nel gesto esecutivo. La piccola aveva ideato una sorta di gioco: accompagnare ogni staccato con un saltello. Se da un lato questo ostacola l'esecuzione, dall'altro

alla direzione dei movimenti caratteristici (*toward other, toward self, away from self, away from other*). La combinazione di queste quattro relazioni cinetiche fondamentali va a costruire quello che Hartvig Dahl ha definito «una geometria delle emozioni» (DAHL 1977).

²² In *Music, mind, and brain*, Clynes trasforma in suono, o meglio in melodia la forma assunta dalla curva dinamica di abbassamento del pulsante usato per gli esperimenti. Non associa però (sarebbe stato più intuitivo, soprattutto per un pianista!) la stessa forma del gesto alle caratteristiche risultanti del suono al pianoforte (CLYNES 2013).

²³ Pur consapevole della problematicità di un tale affermazione, Stern ribadisce più volte la distinzione tra forma e contenuto nelle forme vitali. Clynes invece sembra più propenso ad affermare una identità dei due termini.

invece crea i presupposti perché il movimento digitale si alimenti di una risonanza corporea, fondendo il gesto produttore al movimento di tutto il corpo. Anche stimolata da questo piccolo espediente, la bambina si sintonizza con le dinamiche della frase e segue spontaneamente le linee di tensione musicale alzandosi in punta di piedi sul culmine della frase stessa.

La stessa piccola allieva nelle lezioni successive esegue la melodia iniziale del *Prélude à l'après-midi d'un faune* di Claude Debussy. Nel video 3 sono stati montati alcuni frammenti di esecuzioni diverse. La disponibilità del corpo a partecipare alla dinamica musicale è piuttosto evidente, e altrettanto evidente è anche la relazione tra la componente motoria e le scelte musicali, che in questa fase della preparazione appaiono ancora molto fluide.

Quali vantaggi sono ipotizzabili da questa pratica didattica? Mobilitare il corpo intero aiuta certamente a eliminare le tensioni superflue (il corpo fermo è facile preda di ogni tipo di rigidità), ma aiuta soprattutto a dare senso a quello che si suona, a lavorare sempre, fin dal primo contatto con lo strumento, in maniera musicale, espressiva, ricercando quegli stessi profili dinamici che usiamo per comunicare con la voce, con i gesti quotidiani, i sorrisi... e che quindi sono patrimonio comune di ogni piccolo allievo. Le forme dinamiche inoltre aiutano a raggruppare suoni diversi in unità gestuali, in *Gestalten* motorie e sonore che comunicano e riflettono il nostro sentire. Solo raggruppando è possibile infatti acquisire fluidità nel movimento, flessibilità e velocità, solo così la coordinazione può essere finemente calibrata e il gesto plasmato con cura.

È a questo livello che l'invenzione può applicarsi alla ricerca tecnica. Dunque

esplorare questo groviglio di relazioni in cui la motricità esercita un ruolo essenziale significa giocare con l'invenzione, con una creatività che affonda le sue radici all'interno del vissuto. Tutto questo però è possibile solamente se anche la didattica strumentale sarà in grado di abbandonare gli sterili esercizi meccanici e plasmerà invece il proprio percorso formativo intorno a problemi.

Bibliografia

DONATELLA BARTOLINI, *Specchiarsi nel passato: una microstoria per ripensare la didattica*, "Musica Domani", n. 157, 2010.

DONATELLA BARTOLINI – PATRIZIO BARONTINI, *La valigia dei suoni*, Carisch, Milano 2014.

JEAN BAUDRILLARD, *La scomparsa della realtà. Antologia di scritti*, Logo Fausto Lupetti, Bologna 2009a.

JEAN BAUDRILLARD, *Il sistema degli oggetti*, Bompiani, Milano 2009b.

LUDWIG VON BERTALANFFY, *General system theory. Foundations, development, applications*, Braziller, New York 1968 (ed. it. *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, 1983).

LUDWIG VON BERTALANFFY, *Robots, men and minds. Psychology in the modern world*, Braziller, New York, 1967 (ed. it. *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*, 1971).

VIRGINIA WISE BERNINGER, *Strengthening the mind's eye*, "Principal", 91(5-6), 2012, pp. 28-31.

MANFRED CLYNES *Sentics. The touch of emotions*, Souvenir Press, London 1977.

MANFRED CLYNES, (a cura di), *Music, mind, and brain. The neuropsychology of music*, Springer Science & Business Media, New York 2013 (prima ed. 1982).

HARTVIC DAHL, *Considerations for a theory of emotions*, "Psychological issues", 10(4), 1977, pp. 1-8.

ANNAMARIA DELLANTONIO, *Il tatto. Aspetti fisiologici e psicologici*, CLUEP, Padova 1993.

JOSEPH DE RIVERA, *A structural theory of the emotions*, "Psychological issues", 10 (4), Monograph 40, 1977.

JIN GERLACH – PETER BUXMANN, *Investigating the acceptance of electronic books. The impact of haptic dissonance on innovation adoption*, ECIS 2011 Proceedings, 141, 2011, disponibile su <https://aisel.aisnet.org/ecis2011/141> [consultato il 10/10/2020].

JAMES J. GIBSON, *Observations on active touch*, "Psychological review", 69(6), 1962, pp. 477-491.

KARL DUNCKER, *Zur Psychologie des produktiven Denkens*, Springer, Berlin 1935 (ed. it. *La psicologia del pensiero produttivo*, 1969).

JOY P. GUILFORD, *Creativity*, "American Psychologist", 5(9) 1950, pp. 444-454.

MARIE JAËLL, *Le mécanisme du toucher. L'étude du piano par l'analyse expérimentale de la sensibilité tactile*, Association Marie Jaëll, Parigi 2003.

ANNE MANGEN, *What hands may tell us about reading and writing*, "Educational theory", 66 (4), 2016, pp. 457-477.

MAXINE SHEETS-JOHNSTONE, *Emotion and movement. A beginning empirical-phenomenological analysis of their relationship*, "Journal of Consciousness Studies", 6 (11-12), 1999, pp. 259-277.

HUMBERTO R. MATURANA – FRANCISCO J. VARELA, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992.

HUMBERTO R. MATURANA – FRANCISCO J. VARELA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.

FELICE MONDELLA, *Introduzione*, in J. von Uexküll e G. Kriszat, *Ambiente e comportamento*, trad. di P. Manfredi, Il Saggiatore, Milano 1967.

GÉZA RÉVÉSZ, *Psychology and art of the blind*, Longmans - Green, Londra 1950.

DANIEL N. STERN, *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*, Oxford University Press, 2010 (ed. it. *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, 2011).

DANIEL N. STERN, *The interpersonal world of the infant*, Basic Book, New York 1985 (ed. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, 1987).

JAKOB VON UEXKÜLL, *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen. Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten*, 1934 (ed. it. *Ambienti animali e ambienti umani. Una passeggiata in mondi sconosciuti e invisibili*, 2010).

VIKTOR VON WEIZSÄCKER, *Gestalt und Zeit*, 1942 (ed. it. *Forma e percezione*, 2011).

VIKTOR VON WEIZSÄCKER, *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*, Stuttgart 1940 (ed. it. *La struttura ciclomorfa. Teoria dell'unità di percezione e movimento*, 1995).

MAX WERTHEIMER, *Productive thinking*, Harper, New York 1959 (ed. it. *Il pensiero produttivo*, 1965)

ALEXANDER V. ZAPOROZHETS, *The development of perception in preschool child*, "Monographs of the society for research in child development", 30 (2), 1965, pp. 82-101.

Il paesaggio corale: osservazioni sul canto dei bambini

Tullio Visioli ■

L'autore riflette su alcuni condizionamenti, spesso veicolati dai media, che spingono gli insegnanti a distorcere alcuni aspetti della voce dei bambini, con conseguenze negative per l'apparato vocale e per la loro capacità di gestire la propria voce. Ciò avviene sia in seguito a scelte di repertorio poco consapevoli, sia per ignoranza riguardo alle caratteristiche della voce "eufonica" dei bambini. L'invito è quello di costruire un "paesaggio corale" inteso come ecosistema acustico, in cui lavorare sulla consapevolezza e sull'attitudine all'ascolto.

Parole chiave: coralità – emissione vocale – intensità – ascolto

The author argues on some conditioning, often transmitted by media, that push teachers to distort some aspects of the children's voice, with negative consequences for the vocal apparatus and for their ability to manage their own voice. This happens both as a result of poorly aware repertoire choices, and because of ignorance regarding the characteristics of the "euphonic" voice of children. The hope is to build a "choral landscape" intended as an acoustic ecosystem, where it is possible to work on awareness and listening aptitude.

Keywords: chorality – vocal emission – loudness – listening

«Perché hai messo tutti gli animali insieme,
uno vicino all'altro?»
«Perché sono amici!»
«E gli amici cosa fanno tutti insieme?»
«Cantano!»

(Margherita, 2 anni)

Paesaggio coro

La voce del bambino è vittima di un percorso impaziente, dove i media, a partire dai canali televisivi fino ai *social*, tendono a mettere in evidenza i fenomeni e, in un certo senso, le anomalie. Negli ultimi anni, anche le manifestazioni musicali, che un tempo erano destinate alla prima infanzia, hanno alzato il livello d'età dei partecipanti, con la tendenza ad assomigliare a quei *talent* nei quali i bambini e i ragazzi sono premiati per la loro omologazione al divismo canoro e al repertorio del mondo adulto. Di fronte a tutto ciò il bambino è praticamente indifeso e può diventare vittima di un meccanismo che, più che artistico e promozionale, sarebbe più veritiero definire come di puro consumo e sfruttamento commerciale. Le conseguenze non hanno nulla a che fare con il valore formativo dell'esperienza musicale e, in molti casi, per comportamenti e atteggiamenti generali, assomigliano incredibilmente a quanto raccontato in maniera forte e drammatica, già nel 1951, dal film *Bellissima* di Luchino Visconti.

E il percorso attuabile con la coralità? È sicuramente il migliore e anche il più sicuro, ma per questo settore, attualmente in espansione e finalmente in grado di suscitare l'interesse del mondo della scuola, delle famiglie e dei bambini, sono opportune delle riflessioni e delle precisazioni. Il bambino che a 6/7 anni entra a far parte di una formazione corale è un bambino

già di per sé frutto di una selezione non dichiarata e occulta, ma comunque implicita nel suo percorso di formazione. Cantare richiede un controllo di funzioni molto complesse e correlate fra di loro: intonazione, respirazione, fraseggio, pronuncia e comprensione del testo, sperimentazione diretta dei registri vocali e modulazione della voce (tratto vocale) in senso dinamico, timbrico ed espressivo. Molte delle cose che si propongono ai bambini, definendole di livello iniziale o elementare, sono difficili e funzionano da crivello, agendo da mezzi di selezione. In molti casi, se il bambino non si adegua a queste proposte, è molto più facile definirlo (ancora oggi!) come “non musicale”, stonato, affermare che non è portato per la musica ecc.

In altri termini, il percorso di formazione alla vocalità è, nella maggior parte dei casi, privo di quella gradualità e sequenzialità che accompagna ad esempio il percorso di apprendimento strumentale, per il quale c'è maggiore conoscenza condivisa, più diffusione delle informazioni e molta più esperienza storica. Per la scrittura, la lettura, l'apprendimento di uno strumento musicale, abbiamo messo a punto percorsi formativi dettagliati e sequenziali. Non solo, per la letto-scrittura (un tempo si diceva leggere, scrivere e far di conto) si sono individuate nel tempo le cause che possono indurre difficoltà, come la dislessia, la disgrafia, la discalculia ecc. Psicologia, pedagogia e neuroscienze si stanno alleando per comprendere che i bambini non si possono classificare sommariamente in bravi e asinelli, come si amava dire quando iniziavo io stesso le scuole che allora si chiamavano elementari. Anche per gli strumenti musicali si è fatto tantissimo, pensiamo al

metodo Suzuki per gli strumenti ad arco e alle sue applicazioni agli altri strumenti o a una didattica che ha saputo uscire dall'empirismo e si affida maggiormente alla ricerca scientifica.

Lo stesso non è adeguatamente avvenuto in modalità diffusa per la voce, un tempo considerata (in una visione influenzata dal neoplatonismo) lo strumento per eccellenza e ora valutata addirittura, secondo l'opinione generale, come inferiore agli strumenti stessi.

Se dovessimo rappresentare il coro di classe ideale, più che alla tradizionale immagine del direttore davanti a un gruppo di bambini schierati (utile magari in occasione di un concerto), dovremmo piuttosto pensare a un cerchio nel quale l'insegnante è un polo che suggerisce, raccoglie stimoli, idee e partecipa con i bambini a una lezione nella quale si sperimentano e costruiscono oggetti sonori generati da un concorso dialogante di voci.

Per la scuola dell'infanzia direi che questo circolo ideale realizza quello che ho chiamato "paesaggio coro", nel quale la partecipazione dei bambini non è forzata e, metaforicamente parlando (ma nemmeno troppo), il risultato assomiglia più a una comunità di uccelli cantori che al coro come lo si intendeva tradizionalmente: bambini rigidi 'ingessati', petto in fuori e pancia in dentro, braccia dietro le spalle con le mani congiunte, schieramento militare ecc.

Eppure, già dalla prima metà del secolo scorso, Maria Montessori ci aveva istruito sull'impatto del linguaggio musicale e sull'efficacia dei messaggi impliciti che è in grado di trasmettere al bambino:

«La musica, se si vuol credere ch'essa esiste ed è un linguaggio

espressivo, consiglia *tutto* ai bambini liberi: ritmo e interpretazione del pensiero musicale con atteggiamenti e movimenti del corpo e dell'anima¹».

La coralità non dovrebbe, soprattutto nei bambini, generare ansia e stress da prestazione. Ci dovremmo sempre chiedere quale sia il vero fine della pratica corale e del contatto espressivo con la propria voce. Il concerto? Il concorso? Queste ultime due opportunità sono, a mio parere, dei rispettabili effetti secondari di un percorso che, comunque, non ci devono far perdere di vista i veri obiettivi.

L'ambiente corale è sicuramente l'ambiente più idoneo per uno sviluppo armonico e graduale della voce cantata del bambino. Questo è l'aspetto più rilevante e sul quale non si insisterà mai abbastanza. Inoltre, il fatto di apprendere il canto a partire dall'infanzia permetterà di costruire in maniera completa e fondata le successive esperienze musicali. Cantare insieme richiede sincronicità e controllo del divenire diacronico: tutto questo si apprende molto meglio lavorando insieme.

L'ascolto è, per il bambino, il primo strumento di analisi e di sintesi; il neonato che percepisce e distingue la voce della madre percorre questi due processi: analizzando le caratteristiche timbriche e prosodiche della voce materna, attraverso il riconoscimento attua un'attività di sintesi. Altro aspetto è che quando parliamo o cantiamo ci percepiamo dall'interno, abbiamo pertanto un'impressione soggettiva. La relazione con l'altro e con l'insieme permette di bilanciare l'impressione soggettiva con l'ambiente esterno. Ci si

¹ MONTESORI 1916, p. 496.

conosce e riconosce molto meglio, acusticamente e psico-fisiologicamente per mezzo della relazione, soprattutto in questa fase precisa della crescita e dello sviluppo. Le conseguenze di una percezione alterata o distorta non saranno facilmente compensabili in futuro e potrebbero essere oggetto di un futuro percorso terapeutico e riabilitativo.

Sintetizzando quanto appena esposto ecco un punto fondamentale: attraverso gli altri, ascolto meglio me stesso. Qual è la maggiore difficoltà di chi canta? Controllare e gestire la voce attraverso la percezione interna, far sì che la percezione soggettiva possa trasformarsi in oggettiva.

Del resto, anche gli adulti, quando ascoltano la propria voce registrata, non si riconoscono in essa e provano imbarazzo, più che di fronte alla propria immagine. Inevitabilmente ci si chiede: «È così che mi ascoltano gli altri?». È incredibile, ma il pudore della voce è quasi sempre superiore a quello dell'immagine o al pudore che abbiamo nei confronti del corpo nella sua fisicità.

Quali sono i vantaggi più evidenti e tangibili del cantare in coro?

a. Cantando in coro, non si è quasi mai portati a forzare il volume e a spingere aumentando la pressione sottoglottica sugli acuti, ma si lavora in leggerezza, perché il risultato d'insieme genera sufficiente intensità per chi ascolta. Il problema del *malmenage* vocale è evidenziato con vigore negli scritti di Rosa Agazzi in tempi ben lontani dal clamore di una *rock band* o da stili vocali che, se non controllati ad arte, hanno inevitabili conseguenze patologiche:

«Così da taluni è intesa la ginnastica polmonare per mezzo del canto:

“Fuori la voce! Forza!” E i ragazzi, per cui ogni azione che sa di frenesia e di disordine piace anche se lascia traccia di male, in tal modo eccitati si danno anima e corpo a cacciar fuori urli poderosi, il viso inforcato e la gola turgida. Via, domandate agli igienisti e ai cultori di canto se questo, che taluni osano chiamare canto, favorisce gli organi vocali del fanciullo!»².

b. Si dispone di repertori appropriati e graduabili per difficoltà. E qui sorge la necessaria distinzione tra la musica cantata dai bambini, a loro comodamente accessibile e la musica per bambini che i bambini non possono comodamente cantare, anzi... L'esempio più evidente è quello dei canti che costituivano la colonna sonora dei vecchi film d'animazione (o anche non) Disney (prevalentemente a misura di bambino) e quelli dei film più recenti, dove prevale lo stile del *musical* o della canzone *pop* destinata al mondo adulto e ad abilità vocali molto complesse. Si può dire che prima si agiva pedagogicamente più di quanto se ne parlasse e ora, avviene il contrario: si parla e si teorizza molto di più di quanto non si agisca. In pratica, il bambino sperimenta un mondo acusticamente e “praticamente” incoerente.

Le formazioni corali presentano differenti colori e differenti proposte, dalla naturalezza alla categoria che ho più volte definito come “bambinesca”, dall'imitazione precoce delle voci della lirica agli atteggiamenti del *vocal pop*, comprese le emissioni con intervento di interferenze

² AGAZZI 1908. Il testo completo di questo piccolo e utile trattato, ancora oggi attuale, è consultabile, grazie alla trascrizione di Lucio Imbriglio, all'indirizzo http://www.sectioaurea.com/voci.bianche/agazzi_abbicc%C3%AC.htm#Bibliografia [consultato il 22/10/2020].

sopra glottiche (suoni graffiati, emissioni “sporche”). Quest’ultima emissione, presentando dei modelli che, senza un’adeguata preparazione sono al limite della patologia, è generatrice di veri e propri disastri. E non occorre che ci siano delle scelte consapevoli e deliberate. Un qualsiasi insegnante di scuola dell’infanzia o primaria che fa cantare (o meglio gridare) i bambini sul successo del momento, sparato a tutto volume, perché «Così i bambini si divertono!», è in grado di provocare conseguenze negative per l’apparato vocale, veicolando, in tal modo, informazioni approssimative sulla voce e sull’atto del cantare. Ahimé, per forza di cose, pensiamo ancora la bella voce come un bene prezioso da preservare, coltivare e utilizzare con attenzione consapevole.

Coro di voci bianche

Dobbiamo anche tener presente che, quando si tratta di bambini, non è sufficiente parlare generalmente di voce bianca. La voce del bambino è in continua e costante mutazione. All’inizio si riscontra una certa omogeneità, anche se si può già individuare qualche linea di tendenza. Verso gli 8/9 anni di età le voci, in certo qual modo, si specializzano e si differenziano analogamente alle voci di soprano, mezzosoprano o contralto, per entrare così, gradualmente, in fase di pre-muta e, successivamente di completa muta vocale. Accade che molti insegnanti, inconsapevoli di questa specializzazione, classifichino le voci gravi come voci stonate o inadeguate al canto, dal momento che tendono a uniformare tutto il coro verso il registro di soprano. Parlo, in questo caso, non di chi ha una preparazione approfondita nella direzione

corale, ma dell’insegnante che entra nella scuola a partire da un percorso formativo prevalentemente strumentale. Nella mia esperienza ho incontrato diversi casi di voci, soprattutto femminili, che durante la scuola dell’obbligo erano state classificate come stonate o inadeguate e invece erano semplicemente voci in estensione di contralto, registro che le partiture dei libri di testo destinate alla Scuola Secondaria di Primo Grado non contemplano in alcun modo. E anche qui si genera un’ulteriore selezione che fa esclamare ai direttori di coro: «Non si trovano più vere voci di contralto!» Bastava semplicemente identificarle in maniera competente anziché... mortificarle.

Voce eufonica

La voce bianca non è una voce immatura o incompleta, non va pensata come un frutto acerbo. È piuttosto l’età più pura, toccante e ricca di fascino del meccanismo vocale e non dovrebbe assomigliare a nient’altro che alla migliore immagine di se stessa.

Qual è l’immagine acustica generale che viene comunemente diffusa in rapporto alla voce dei bambini?

In una recente pubblicità una nota ditta che vende acque minerali ci propone un coro di bambini che intonando il celebre *Alleluia* del Messia di Händel, anziché intonarlo come potrebbe farlo qualsiasi coro di bambini opportunamente formato, si produce in uno sgradevole grido da stadio, più disperato che festoso. A riprova di questa rappresentazione approssimativa della voce dei bambini c’è lo stupore diffuso dei miei studenti, quando faccio loro ascoltare la bellezza e la poesia di un autentico coro di voci bianche, non necessariamente formato da elementi scelti o

da voci che hanno superato un'audizione preliminare.

Il mondo adulto, si lascia ingannare spesso da una sorta di distorsione percettiva e immaginativa ed è portato ad apprezzare un tipo di voce che definirei “bambinesca” più che una vera e propria voce di bambini.

La voce bambinesca è quella dei bambini delle pubblicità (doppiata spesso da voci adulte contraffatte), è la voce del mondo adulto che imita il bambino viziato, è la voce tipo “Sbirulino”, sia pur divertente, ma utilizzata per dare corpo a una specie di ebete e beata ingenuità demente che dovrebbe accompagnarsi alla vita dell'infanzia.

Segno evidente che i bambini non vengono mai ascoltati da nessuno, perché la maggior parte di essi parla in maniera distesa e piacevole, senza particolari inflessioni e, se si atteggiavano nella modalità bambinesca, è per scherzo o per un atteggiamento di presa in giro: perciò per una scelta espressiva deliberata e consapevole. A volte, mi spiegava qualche insegnante che si atteggiavano in maniera bambinesca perché sanno che ai loro genitori, ai nonni o all'*entourage* familiare piace che sia così.

Dobbiamo prendere maggiormente coscienza di che cosa sia concretamente la voce del bambino e diffondere in maniera, il più possibile ampia, questa consapevolezza. L'impressione è che non si abbiano le idee molto chiare su questo argomento³.

Detto altrimenti, sappiamo che caratteristica ha la voce “eufonica” di un bambino? Sia quando parla, che quando canta?

³ Su www.musicadomani.it o al link <https://youtu.be/SlgGzOP13I0> [consultato il 5/11/2020] è disponibile una video-documentazione riassuntiva dei contenuti relativi a questo paragrafo.

La richiesta del “volume”

Troppo spesso – e, purtroppo l'ho constatato direttamente nel mondo della scuola – si chiede ai bambini di aumentare l'intensità di emissione della voce (parlata e soprattutto cantata) senza minimamente curarsi della qualità della stessa. «Canta più forte, non ti sento! Fatti sentire da tutti!», sono parole prive di senso e sono la porta d'ingresso principale verso le patologie dell'apparato vocale, perché il bambino, per amore dei suoi educatori e per non deluderli, è disposto a dare tutto se stesso. Questo tipo di richieste non sono giustificabili, se non in casi eccezionali. L'intensità si conquista gradualmente ed è, anzitutto, il risultato dell'evoluzione e dello sviluppo di una voce di qualità e ripeto, di una voce che si sente “ascoltata”. Il rapporto con la voce dei bambini richiede soprattutto una grande e affinata capacità d'ascolto. La possibilità di agire sull'intensità della voce (volume) si evolve progressivamente, così come lo sviluppo delle corde vocali e dell'apparato laringeo: si tratta di un processo assolutamente naturale.

Punto “urgente” e fondamentale: per preservare le voci dei bambini bisogna anzitutto educare l'attitudine all'ascolto del mondo adulto. È quest'ultimo che va educato a partire dall'ambito familiare, fino alla scuola e alle occasioni di incontro sociale. Ed è su questo punto che andranno elaborate precise strategie di comunicazione e di informazione. Quando presento una lezione aperta con i bambini con i quali ho condiviso mesi di laboratorio musicale e di opportuni “paesaggi corali” faccio più o meno questo esempio: «Vi ringrazio della vostra presenza e mi raccomando solo una cosa. Ascoltate e osservate i vostri bambini come se ci tro-

vassimo a un concerto di musica classica, come se ascoltassimo... un quartetto d'archi. Se a un certo punto c'è un passaggio in pianissimo, nessuno di voi oserebbe alzarsi per chiedere: "Scusate non potreste suonare più forte che così sentiamo meglio?" Ebbene in questo momento i vostri bambini sono esattamente quel quartetto d'archi e meritano la stessa attenzione e rispetto, se non di più».

Conclusioni

Per la voce dei bambini e la coralità, nonostante tutto, siamo ancora agli inizi (anche se molto promettenti). Le oasi di bellezza sonora che ogni tanto possiamo incontrare o ci vengono segnalate non rappresentano la totalità della nostra situazione. La fragilità della voce di bambini e ragazzi richiede una strategia educativa che si rivolga sia al mondo scolastico che al mondo degli adulti. Insieme si deve costruire e mantenere un ecosistema acustico nel quale crescere per diventare, sia musicalmente che come cittadini, protagonisti di un mondo che si manifesta anche come *continuum* sonoro e del quale siamo costantemente responsabili, sia come artefici di suoni che come ascoltatori.

Bibliografia

ROSA AGAZZI, *L'abbicì del canto educativo, ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari*, Milano, 1908.

MARIA MONTESSORI, *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*, Loescher & C., Roma 1916.

TULLIO VISIOLI, *Canto leggero. Coro e voci di bambini*, ETS, Pisa 2020.

La didattica della Storia della musica: dall'informa- zione alla formazione

Claudia Galli ■

L'autrice fa il punto sulla situazione dell'insegnamento della Storia della Musica, anche alla luce dei profondi cambiamenti avvenuti nella didattica della Storia. Si focalizza quindi sul nuovo paradigma educativo, sull'importanza dell'analisi di una pluralità di fonti, sulla necessità dell'ampliamento dei contenuti per arrivare alla costruzione di una "memoria organizzata". Prende in esame la centralità di un ascolto significativo che tenga conto di criteri storico-funzionali, ma anche estetici e poetici e che sappia spaziare nei repertori musicali dei diversi ambiti.

Parole chiave: Storia della Musica – apprendimento significativo – assimilazione critica – competenze – fonti – ascolto – repertori

The author focuses on the History of Music teaching situation, considering the profound changes that have taken place in the teaching of History. Therefore she focuses on the new educational paradigm, on the importance of analyzing a plurality of sources and on the need to expand contents to get to the construction of an "organized memory". She examines the centrality of a meaningful listening that considers historical-functional criteria, but also aesthetic and poetic ones; a listening that is aware of how to include musical repertoires of different areas.

Keywords: History of Music – meaningful learning – critical assimilation – skills – sources – listening – repertoires

Negli ultimi decenni le strategie dell'insegnamento di carattere storico-musicale hanno accolto modifiche profonde, trasformando i modelli, le procedure e i risultati dell'apprendimento. Sebbene non manchino "sacche di resistenza" al cambiamento, il rinnovamento didattico attraversa tutti i contesti della formazione (dalla scuola primaria al conservatorio e all'università) e si concretizza in buone pratiche didattiche abbastanza diffuse; tutto ciò è, almeno in parte, favorito dai programmi e indicazioni ministeriali e dalle specifiche decisioni accademiche.

Nell'ormai lontano 1979 Scipione Guarracino e Dario Ragazzini formularono una domanda relativa alla didattica della storia che è trasferibile alla didattica della storia della musica: «Quali problemi didattici pone il passaggio da una storia-narrazione-di-fatti a una storia-analisi-di-problemi, percepito ormai anche fuori dalla cerchia di specialisti?»¹. Tentando di rispondere in forma sintetica, possiamo individuare i principali orizzonti teorici e le conseguenti azioni educative che hanno cambiato la realtà didattica prevalente.

1. Il nuovo paradigma educativo è sintetizzabile con la formula "dall'informazione alla formazione": il focus è posto sullo sviluppo di competenze legate ad abilità cognitive, estetiche e comunicative, ossia sulle relazioni intellettuali, emozionali e psicologiche che si creano tra il *soggetto conoscente* e l'*oggetto da conoscere* in un quadro di consapevolezza culturale ed esperienziale. Al modello tra-

smisivo, passivo, ripetitivo, nozionistico e mnemonico – che si limitava a narrare, descrivere ed eventualmente "spiegare" i contenuti storico-musicali e che ha imperato per oltre un secolo nelle aule scolastiche – si contrappone ora l'insegnamento finalizzato alla comprensione, vale a dire all'assimilazione critica (e dunque esaminata e valutata) di opere, stili, funzioni, contesti, processi ecc. Ne consegue che l'*apprendimento meccanico*, nel quale le acquisizioni non si armonizzano con le strutture cognitive profonde del soggetto perché assorbite in modo isolato e passivo, ha ceduto il posto all'*apprendimento significativo*, che consente di collegare le nuove informazioni al bagaglio di conoscenze ed esperienze preve riorganizzando il patrimonio individuale del sapere². «La storia va insegnata non in termini di comunicazione di conoscenze accreditate e normalizzate, ma in termini di padronanza delle procedure con le quali tali conoscenze sono state prodotte [...]. Una conoscenza storica che non sia anche dominio di apparati della ricerca logico-empirica (teorie, modelli, ipotesi, verificazioni) scivola verso il regno tutto negativo del nozionismo *événementiel*»³. Le operazioni concettuali attuate per conoscere la storia della musica (individuazione e raccolta delle informazioni, classificazione, gerarchizzazione, inferenza, comparazione, formulazione d'ipotesi ecc.) si declinano, evidentemente, in base alle fasce d'età delle e degli studenti⁴ e agli obiettivi in-

² Cfr. TARTAROTTI 1981, p. 141.

³ GUARRACINO 1987, p. 18.

⁴ Alcuni spunti inerenti l'apprendimento storico-musicale di carattere procedurale applicato alle diverse fasce d'età delle e degli studenti, con indicazioni bibliografiche essenziali, sono presenti in GALLI 2001, pp. 3-4.

¹ GUARRACINO – RAGAZZINI 1980, p. 10 (la domanda è riportata nell'*Introduzione* a cura degli autori e datata giugno 1979).

dividuati; e si disegnano nella cornice affettiva ed esperienziale di chi apprende, anche per arricchirla e ampliarla. La scuola è un laboratorio culturale: l'enciclopedismo sterile e/o il riassunto proprio di un bigino non interessano il processo formativo⁵.

2. Lo studio della sintesi manualistica, sebbene il panorama editoriale proponga testi interessanti che costituiscono un sussidio importante per l'apprendimento, è insufficiente. Il lavoro sulle diverse fonti storico-musicali sposta l'asse dell'attenzione didattica verso la padronanza procedurale del "come conoscere": «Le fonti storiche sono impronte lasciate da situazioni, evoluzioni, fenomeni ed eventi della storia sotto forma di testimonianze, di prove, di resti, di tracce, di sintomi e di indizi. Qualsiasi ricostruzione storiografica, per essere affidabile, deve basarsi sulle fonti che la avvalorano, da utilizzarsi con un adeguato lavoro di reperimento, selezione e interpretazione»⁶. Peraltro le attività con i documenti e sui documenti

⁵ Mi risulta che il più antico esempio, nella legislazione scolastica italiana, di documento che suggerisce implicitamente il superamento del modello educativo nozionistico sia il decreto del Presidente della Repubblica inerente l'insegnamento dell'Educazione Civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica (n. 585, 13 giugno 1958). Se prescindiamo da alcuni termini che oggi suonano un poco obsoleti e da alcune maiuscole eccessivamente enfatiche, nel testo troviamo indicazioni davvero interessanti e innovative: «L'opinione pubblica avverte imperiosamente, seppur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva [...]. La Scuola a buon diritto si pone come coscienza dei valori spirituali [...]. Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale».

⁶ DONDARINI 1999, p. 102.

trascendono il conseguimento di obiettivi disciplinari. Siamo sommersi da modalità informative – nella comunicazione giornalistica e politica, nei dibattiti televisivi, nelle reti sociali – che spesso prescindono dalla qualità e dalla quantità delle fonti reali utilizzate per formulare opinioni e pareri. La pratica di reperire, analizzare e valutare materiali storico-musicali è una metodologia virtuosa che "attrezza" anche per l'esercizio, prendendo a prestito il titolo di una celebre opera kantiana, di una critica del giudizio indispensabile per la cittadinanza matura.

3. I contenuti e i metodi della musicologia storica, adattati alla specificità didattica, si sono ampiamente arricchiti grazie all'apporto degli "oggetti" di ricerca, delle procedure e del lessico della musicologia sistematica (iconografia musicale, sociologia della musica, antropologia della musica ecc.). Gli scambi di documentazione, di paradigmi teorici e di strumenti metodologici tra materie affini consentono l'individuazione di scenari interdisciplinari indispensabili per comprendere l'esperienza musicale del passato e del presente. Come la storia generale ha rinunciato al prevalere quasi esclusivo delle vicende politico-militari incorporando i contributi delle scienze sociali e umane, così la storia della musica si nutre delle conoscenze relative ai processi di produzione e di ricezione dei repertori, alle rappresentazioni figurative iconografiche, «all'esegesi delle valenze simboliche, allegoriche, ideologiche sottese alla rappresentazione (iconologia)»⁷ ecc. La pluralità di documenti e strumenti

⁷ "Iconografia e iconologia della musica", in *Enciclopedia della Musica Garzanti*, Garzanti, Milano 1996, p. 399.

analitici, fondamentale per comprendere e problematizzare l'esperienza musicale nei differenti contesti storici, geografici e culturali, consente anche di stimolare i diversi sistemi sensoriali e stili cognitivi valorizzando le attitudini individuali e le modalità di apprendimento personali.

4. Indirizzi storiografici recenti spingono ad allargare e rinnovare contenuti e interpretazioni storico-musicali per costruire una "memoria organizzata" in divenire grazie agli apporti di prospettive finora inedite. Consideriamo, ad esempio, la *gender history*, che affiora nel panorama storiografico negli anni Settanta del XX secolo. La *gender history* «assume il peso dell'identità sessuale nell'oggetto e nel soggetto della ricerca e, soprattutto, nel *focus* della ricerca. Ossia: le dinamiche di ruoli, poteri, passioni, conflitti che segnano i rapporti tra uomini e donne producono esiti sociali, storici, artistici di grande rilevanza [...]. La *gender history* non vuole solo sottrarre dal silenzio le donne del passato – intese come soggetti individuali e come gruppo – ma dare rilievo all'appartenenza sessuale nell'analisi (così come si dà rilievo all'appartenenza di classe o di razza)»⁸. Nel settore specifico della storia della musica l'approccio della *gender history* risulta fondamentale per restituire prestigio e vita al *corpus* creativo di compositrici – un nome tra i tanti: la monaca medievale Hildegard von Bingen – e, soprattutto, per stimolare riflessioni generali sulla funzione mediatrice di chi interpreta le fonti. L'apprendimento storico-musicale, soprattutto nella fascia liceale e nel contesto universitario e dell'AFAM, deve confrontarsi con un aspetto cruciale: lo sguardo di chi fa ricerca è

posizionato perché le domande che si formulano nell'indagare i documenti sono condizionate dagli obiettivi, dalla formazione culturale e, aggiungerei, dall'esperienza umana del soggetto che osserva.

5. Un pilastro fondamentale del rinnovamento formativo storico-musicale è indubbiamente la centralità assegnata all'ascolto. La fruizione di materiali sonori significativi (per esemplarità stilistica e/o valore innovativo, pregio artistico ecc.), inquadrati nel flusso temporale, culturale e funzionale originario, è didatticamente insostituibile. La ricerca dell'equilibrio tra il piacere dell'ascolto, che a mio parere non deve dimenticare la gratuità estetica del "godimento" di un'opera d'arte musicale, e l'analisi storico-stilistica alla quale si presta l'esempio proposto, è un compito complesso ma perseguibile da parte dell'insegnante. Come sottolinea Elita Maule, «il dibattito sembra interessare la ricerca di una conciliazione didatticamente efficace per valorizzare la musica come arte – ovvero come "monumento" che ha una ragione d'essere nel presente anche indipendentemente dalla sua "storia" e un suo valore estetico intrinseco – e come "documento", ovvero una valenza estrinseca che ne esalti la capacità di essere utilizzata come traccia significativa per spiegare il suo significato all'interno dei quadri di civiltà nel loro complesso»⁹. La scelta delle proposte di ascolto, nel nostro quadro formativo, risponde insomma a criteri storici e funzionali senza ignorare le "qualità poetiche" – espressione felice che prendo a prestito da Alessandra Anceschi¹⁰ – che un brano può possedere e che spingono a privilegiarlo.

⁸ CALLI 2016, p. 18.

⁹ MAULE 2014, pp. 66-67.

¹⁰ ANCESCHI 2011, p. 68.

6. Senza dubbio le tecnologie multimediali e digitali, per quanto non garantiscano automaticamente una migliore qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, sono strumenti di grande interesse da esplorare e utilizzare. In una mia recente pubblicazione realizzata con Maurizio Fasoli, ad esempio, i frammenti di partitura presentati nel testo cartaceo possono essere ascoltati accedendo alla piattaforma digitale messa a disposizione dall'editore¹¹. Le risorse della rete facilitano inoltre la ricerca di documentazione e fonti. Il disorientamento di fronte alla quantità delle informazioni disponibili e alla valutazione del fondamento scientifico dei contenuti proposti nell'universo Internet richiede un'educazione specifica. È bene affidarsi, soprattutto all'inizio dell'attività d'indagine, a "garanti" della qualità dei dati: alcuni siti di università e conservatori propongono delle biblioteche virtuali che collegano a link selezionati e validi e, in diversi casi, forniscono anche sitografie commentate per la consultazione in rete¹².

Per concludere, destiniamo un breve accenno alla discussione che sembra ancora appassionare alcuni studiosi della didattica storico-musicale e che riguarda i contenuti della formazione, in particolare nella scuola secondaria. Frange di quella che possiamo chiamare la musicologia accademica si ostinano a riproporre la distinzione tra repertori "alti" e "bassi" (in "alto" la tradizione della cosiddetta musica d'arte o colta occidentale e in "basso" la musica folklorica, afro-americana, rock e pop), respingendo il valore artisti-

co, etnologico, sociale e culturale che si rintraccia nei diversi generi ed emarginandolo dall'ambito educativo¹³. La storia della musica è in realtà una storia delle musiche o, se si preferisce, un contenitore che raccoglie le storie della musica. L'insegnante costruisce un percorso contenutistico in base agli obiettivi stabiliti senza censure previe e dogmatismi elitari: gli intrecci costanti tra le tradizioni musicali scritte e orali e, a partire dalla fine del XIX secolo, tra generi e repertori necessitano analisi storiche che superano divieti rigidi di assoluta inconsistenza culturale ed estetica.

¹¹ Cfr. GALLI – FASOLI 2018.

¹² Molto utile è il capitolo dedicato a "La documentazione informatica" in FIORE 2000, pp. 91-117.

¹³ Questa prospettiva dogmatica emerge soprattutto nel *Profilo generale e competenze* e negli *Obiettivi specifici di apprendimento* relativi alla disciplina *Storia della Musica* per il Liceo Musicale. Rimando a GALLI 2010.

Bibliografia

- ALESSANDRA ANCESCHI, *L'arte di ascoltare*, in B. Pieri (a cura di), *Il riscatto del suono. Progressi e limiti della musica di oggi*, La Finestra Editrice, Lavis (TN) 2011, pp. 51-80.
- ROLANDO DONDARINI, *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*, CLUEB, Bologna 1999.
- CARLO FIORE, *Preparare e scrivere la tesi in musica*, Guide per l'Università, Sansoni, Milano 2000.
- CLAUDIA GALLI, *L'insegnamento delle discipline toriche: riflessioni metodologiche e didattiche per la storia della musica*, in C. Galli (a cura di), *Musica e storia. L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, Quaderni della SIEM n. 17, EDT, Torino 2001, pp. 1-11.
- CLAUDIA GALLI, *L'insegnamento e l'apprendimento della storia della musica nel liceo musicale*, 2010 in https://www.musicheria.net/index.php?option=com_content&view=article&id=418 [consultato il 22/10/2020].
- CLAUDIA GALLI, *Storia, Musica, Genere*, in M.P. Altese e P. Cangemi (a cura di), *Putà/Putana. Donne, musica, teatro tra XVI e XVIII secolo*, il Palindromo, Palermo 2016, pp. 15-21.
- CLAUDIA GALLI – MAURIZIO FASOLI, *Generi, forme, stili musicali. Storia della musica per il Liceo musicale*, Posedonia Scuola-Mondadori Education, Milano 2018.
- SCIPIONE GUARRACINO, *Problemi dell'insegnamento delle discipline storiche*, in S. Miceli e M. Sperenzi (a cura di), *Didattica della storia della musica*, Olschki, Firenze 1987, pp. 11-22.
- SCIPIONE GUARRACINO – DARIO RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1980.
- ELITA MAULE, *Didattica dell'ascolto*, dispensa realizzata per MusicaBlu, Agenzia di educazione permanente, 2014, in http://www.musicablu.it/MusicaBlu/CORSI_FSE_7_files/Maule%20did.%20ascolto.pdf [consultato il 22/10/2020].
- LORENZO TARTAROTTI, *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Lisciani & Giunti Editori, Firenze-Teramo 1981.

Una storia in ventisette puntate

Johannella Tafuri ■

L'autrice, dall'alto dell'esperienza condotta come direttore responsabile dei Quaderni della SIEM, ripercorre gli sviluppi della storica collana dell'associazione. Raccontandone la genesi e illustrando le specificità dei temi che nel corso dei decenni la collana ha trattato, fa emergere l'importanza che ha rivestito sul piano della costruzione dello statuto scientifico e didattico della disciplina musicale.

Parole chiave: Quaderni della SIEM – educazione musicale – didattica – ricerca – formazione

The author has been for a long time the director in charge of the Quaderni della SIEM. Thanks to her experience, she can retrace the development of this historical series of publications. She describes its genesis and illustrates the particular topics discussed over the years, highlighting the importance of the Quaderni in relation to the scientific and educational status of music as a discipline.

Keywords: Quaderni della SIEM – music education – teaching – research – training

Introduzione

Quando nel 1991 il Consiglio Direttivo Nazionale della SIEM (di cui facevo parte come Presidente) approvò la mia proposta di creare una nuova rivista, di cui suggerivo il nome: Quaderni della SIEM (d'ora in avanti indicati in questa sede con QdS), nessuno poteva immaginare l'evoluzione che questa avrebbe avuto, né il ruolo propulsivo che avrebbe svolto a favore dello sviluppo, approfondimento e, aggiungerei, inquadramento di un ambito disciplinare ancora giovane: quello dell'Educazione musicale.

Una volta introdotta nelle scuole (1963), era necessario che ne fossero definiti meglio gli obiettivi e gli strumenti da un lato e i protagonisti, dall'altro. Protagonisti portatori di risorse e di carenze, stili di vita e gusti personali, prospettive nuove e antiche, progetti e timori, sogni e bisogni...

Quando l'Educazione musicale comincia a muovere i primi passi, circolava già da tempo il problema della legittimità scientifica reclamata dalla Pedagogia come scienza autonoma, una legittimità che valesse anche per l'Educazione musicale come per le altre "Educazioni" presenti nei nuovi programmi nazionali, trattandosi appunto di attività educativa.

Perché ciò divenisse possibile era necessario che anche l'Educazione musicale avesse un proprio oggetto di studio e uno specifico metodo di ricerca. Riguardo all'oggetto di studio, Mario Baroni mette in evidenza (QdS n. 6/1996, pp. 64-77) il cambiamento che si è andato via via verificando nel campo dell'educazione musicale: da una situazione in cui non era nemmeno previsto un iter specifico di formazione professionale all'insegnamento, a una situazione in cui, con il passare

degli anni e il crescere di una maggiore consapevolezza, si è andata affermando l'idea della necessità, per gli insegnanti, di possedere una formazione specifica.

Cosa mettere in questa "formazione"?

Baroni (QdS n. 6/1994, pp. 64-77) indica un sapere musicologico, oltreché psicologico e pedagogico, a cui comunque affiancare un "sapere musicale" di natura operativa: saper cantare, suonare, comporre, improvvisare...

Dal canto suo, Gino Stefani propone (QdS n. 6/1994, pp. 100-112) un insieme di saperi a cui guardare con la convinzione che il soggetto è sempre l'uomo che indaga il musicale. E se vogliamo chiederci «Com'è musicale l'uomo?», dobbiamo completare l'interrogativo, con la domanda: «Com'è umana la musica?» mettendo al centro la totalità del musicale e la sua complessità relazionale, non una parte isolata dall'altra. Si tratta di conquiste che riteniamo siano andate maturando con il passare degli anni, anche grazie al contributo offerto dai Quaderni della SIEM dal 1991 al 2013.

Tra sentieri e vie maestre

Nelle pagine che seguono scorreremo i diversi Quaderni guardandoli in prospettiva ed evidenziando il loro contributo allo sviluppo di metodi e tecniche finalizzati alla didattica e alla ricerca e, più in particolare, a capire se e quanto gli studi affrontati e diffusi tramite questa rivista abbiano favorito una definizione più chiara e consistente dell'oggetto di studio dell'Educazione musicale, promuovendo così il suo affermarsi come "una disciplina" a tutti gli effetti in quanto provvista di "un oggetto di studio" e "un metodo di ricerca".

Ciò che spinse il Consiglio Direttivo Nazionale della SIEM – che nel 1991 con-

tava 3.252 soci – ad approvare la creazione di una nuova rivista dedicata sia alla didattica, sia alla ricerca, fu in particolare la presenza di due decisioni precedenti:

- l’inserimento nell’Articolo 6 dello Statuto, dedicato agli organi dell’Associazione, di un nuovo organo, ovvero il Consiglio di Studio e Ricerca (1988);
- la definizione del progetto editoriale della nuova rivista: cadenza semestrale con un numero dedicato a proposte operative per la didattica musicale (Serie Didattica) e uno dedicato a metodi e tecniche della ricerca per l’insegnamento musicale (Serie Ricerca).

L’impegno volto a dar vita a questa nuova pubblicazione richiedeva un’attenzione musicologica, didattica e culturale aperta al dialogo e alle trasformazioni che i concetti di “musica” e di “educazione musicale” (con il loro substrato di valori sociali, credenze, ideologie) subiscono nel tempo, attraverso il dialogo con i cambiamenti della cultura e della società.

Diamo ora uno sguardo agli ambiti di intervento dei vari volumi per evidenziare innovazioni e conferme, così da far emergere le linee portanti del ruolo culturale e scientifico svolto dalla SIEM attraverso questo strumento.

Quell’antico che è sempre nuovo

I vari giochi che si possono fare con i suoni sottoponendoli a mille combinazioni possibili tra durate, dinamiche, altezze, timbri ecc., sono indubbiamente una costante in ogni evento considerato “musica” dalla nostra cultura. Sono la “materia” di cui è fatta la musica.

Leggendo l’indice del QdS n.1/1991, a cura di Carlo Delfrati e Johannella Tafuri,

troviamo le seguenti proposte: *Ritmica/mente* (Anna Maria Freschi), *Giocare la voce* (Rosalba Deriu), *Ascoltando* (Franca Ferrari), *Musiche in cantiere* (Enrico Strobino e Daniele Vineis) da cui si potrebbe dedurre che la rivista affronti “le solite cose”. In realtà, a un esame attento del contenuto emerge subito la sua originalità: il soggetto delle attività proposte è l’insegnante al quale si richiede il padroneggiamento di nuove e specifiche capacità musicali e l’assimilazione di competenze specifiche attraverso la sperimentazione personale delle proposte motorie, uditive, vocali, di tipo creativo ecc., presentate in questo Quaderno, accompagnate dai relativi concetti basilari.

Ecco dunque la prima novità: questo volume è una proposta di autoaggiornamento rivolta agli insegnanti, un cambiamento rivoluzionario (siamo nel 1991) che caratterizza tutta la serie didattica dei Quaderni. In questo modo la SIEM arricchisce la propria offerta formativa (attivata normalmente mediante i corsi in presenza), creando strumenti per l’autoaggiornamento.

In sintesi, tutte le proposte di questo volume sollecitano gli insegnanti a essere protagonisti dei vari eventi musicali proposti, componendo, cantando, inventando, costruendo... Un “protagonismo” che è punto di partenza per sollecitare e risvegliare quello degli alunni.

E con che cosa “facciamo musica”? Con “la voce”!

E i risultati potranno essere tanto più vari quanto più giochiamo con la voce seguendo le proposte di Rosalba Deriu e “con gli strumenti”, come quelli suggeriti nel QdS n. 5/1993: *Strumenti e oggetti sonori*, dalle curatrici Paola Faccidomo e Elena Ferrara.

Quanti oggetti vecchi e nuovi possono produrre suono? Avete mai visto un bambino che per la strada prende a calci un barattolo mentre cammina? Lo striscia per terra, lo fa rimbalzare ecc. Il volume è ricco di idee e di contributi vari, con rimandi alle *funzioni* esplorativa, espressiva, compositiva e culturale suggerite da François Delalande¹.

Un insegnante ha anche bisogno di repertori: di quali generi?

Il problema è affrontato nel QdS n.7/1994, *Imparerock*, a cura di Franca Ferrari ed Enrico Strobino con tante proposte: dal rock al blues, passando per il rap e altro ancora. Una miniera di idee e di attività.

A questo punto, forse molti insegnanti iniziano a chiedersi se vale la pena di insegnare anche a leggere e scrivere la musica dato l'impegno che questo richiede. Consultando il QdS n. 14/1999, curato da Franca Ferrari, *Scrivere la musica*, appare subito chiaro che il problema principale è un "problema di metodo" in quanto i metodi tradizionali non tengono conto delle fasi proprie dello sviluppo cognitivo e dei relativi passaggi necessari nei processi di alfabetizzazione. Sul questo tema è prezioso il contributo di Anna Rita Addessi (pp. 91-118) sulle figure musicali spontanee disegnate dai bambini. Facendo interagire le categorie psicologiche individuate, Addessi fa emergere il valore delle scritture spontanee come "segni" dello sviluppo musicale dei bambini e come "strumenti" per lo sviluppo musicale. Interessante anche il contributo di Donatella Bartolini (pp. 119-137) sui diversi punti di vista da cui si possono osservare e interpretare le notazioni spontanee dei

bambini. Sulla base di alcune riflessioni offerte da Franca Mazzoli, Franca Ferrari, Giovanni Giuriati e Anna Maria Freschi, quest'ultima conclude affermando la necessità di «ridisegnare il rapporto oralità-scrittura nel senso di una nuova centralità dei linguaggi non verbali e delle pratiche non scritte» (p. 69).

«Negli ultimi anni molte pubblicazioni hanno posto al centro dell'attenzione degli insegnanti il termine "progetto" come criterio metodologico chiave per lavorare a scuola con i suoni e la musica» (p. VII). Così Franca Mazzoli apre il QdS n. 11/1997, un Quaderno curato da lei e intitolato *Musica per gioco* con il sottotitolo *Educazione musicale e progetto*. Una trattazione nella quale Mazzoli riesce con maestria, equilibrio e creatività a rendere vitali le basi metodologiche del lavoro per progetti. Nel suo viaggio con, dentro, intorno al progetto, porta i lettori a scoprire e capire come questa modalità di lavoro sia una vera alternativa alla logica della programmazione e alle sue "sicurezze".

Mettere le mani in pasta

A partire dalla fine degli anni '60 esplose in Italia il tema della creatività che vide la traduzione in lingua italiana di numerose opere straniere. Non mancarono iniziative di riflessione e condivisione, tra cui il Convegno Nazionale della SIEM su *Musica e creatività* nel 1973.

Con la pubblicazione degli Atti su "Musica Domani" (n. 15-16/1974) si avviava la riscoperta e la valorizzazione di una dimensione essenziale della capacità di autodeterminarsi con modalità proprie anche o soprattutto in ambiti artistici.

Ad essa sono dedicati il QdS n. 3/1992, *Progettare la melodia*, a cura di Maddalena Novati; il QdS n. 9/1995, *Suoni e*

¹ DELALANDE 1993.

idee per improvvisare, a cura di Giovanna Guardabasso e Mariateresa Lietti; il QdS n. 15/2000), *Le metamorfosi del suono*, a cura di Anna Rita Addessi. Altre proposte di attività creative si trovano anche nei Quaderni n. 1 e n. 5 di cui abbiamo già commentato aspetti diversi.

Gli autori dei testi propongono una gran varietà di punti di vista con l'obiettivo di far scoprire e valorizzare esperienze musicali nuove, non proprio familiari nei percorsi di studio conservatoriali. Le strategie creative si distinguono per una differenza sostanziale legata al rapporto con la dimensione "tempo": mentre l'improvvisazione è in un certo senso dominata, ingabbiata da un tempo più o meno flessibile secondo la scelta iniziale, la composizione invece lo domina. L'improvvisazione entra in gara con il tempo nel realizzare un suo percorso entro un determinato tempo; deve quindi sottostare alla categoria dell'irreversibilità, senza ripensamenti. La composizione si concentra sull'obiettivo da raggiungere indipendentemente dal tempo necessario per raggiungerlo e dalla presenza di molteplici ripensamenti possibili. L'attività creativa è, per così dire, immersa in questo tempo dialogico e quasi di sfida.

In questa realtà flessibile e cangiante, come fare i conti con "la forma"?

Il QdS n. 20/2004, *Capire la forma*, a cura di Rosalba Deriu racconta molte cose in proposito. La forma si può "sentire", capire solo all'ascolto? Si può insegnare? Le risposte sono affidate da Deriu a illustri studiosi provenienti da diversi ambiti. Mario Baroni ne illustra con grande competenza gli aspetti grammaticali e sintattici dal punto di vista analitico. Un'illustrazione della forma che tiene conto delle funzioni assegnate ai brani musicali,

dell'organico ecc. Michel Imberty spiega approfonditamente i processi percettivi che permettono, durante l'ascolto, l'organizzazione mentale e l'individuazione della forma di un brano; in altre parole, la comprensione della forma come ricostruzione uditiva della mappa del brano. Luca Marconi illustra una serie di forme musicali mettendo in evidenza soprattutto l'attribuzione di senso operata da bambini e ragazzi; i numerosi esempi sono tratti non solo da repertori propri della musica colta ma anche da molti brani appartenenti alla musica *popular*.

Un'esperienza didattica, realizzata da Deriu, viene a dare il senso della concretezza all'argomento. Un'ultima riflessione sulla forma musicale viene a spargliare le carte. È quella di Enrico Strobino e Daniele Vineis con le proposte *Al margine del Caos. Ordine Disordine Organizzazione...* e via con l'avventura!

Il corpo in ballo

Il corpo, questo (s)conosciuto: quanto lo coinvolgiamo nelle nostre esperienze e attività musicali?

Il QdS n. 13/1998, *Gesto, Musica, Danza*, a cura di Patrizia Buzzoni e Ida Maria Tosto, ci immerge in questo universo con obiettivi educativi da raggiungere mediante progetti per diverse fasce d'età (dai bambini di scuola dell'infanzia agli adulti); progetti che permettono di scoprire e "gustare" le molteplici possibilità del nostro corpo in movimento.

Nei progetti presentati si dà molta importanza al "fantastico" come guida all'invenzione di situazioni motorio-musicali che stimolino a loro volta l'invenzione e l'improvvisazione narrativa e musicale.

Al rapporto del corpo con lo strumento è interamente dedicato il QdS n. 18/2002,

Insegnare uno strumento, a cura di Anna Maria Freschi. Non si tratta di numero dedicato alla didattica specifica di ogni strumento, ma un volume che intende scavare nelle fondamenta della didattica strumentale alla luce di contributi provenienti dalle neuroscienze: il funzionamento dell'attività senso-motoria, del gesto strumentale, il ruolo dell'attività mentale nell'apprendimento strumentale ecc. Finalmente qualcuno (in questo caso la curatrice) è riuscito ad aprire la porta delle "botteghe strumentali" e a segnalare alcuni aspetti problematici, per esempio lo scarso interesse degli insegnanti di strumento a confrontarsi con colleghi di strumenti diversi.

Anche il QdS n. 21/2005, *Gli adulti e la musica*, a cura di Annibale Rebaudengo si occupa di studi strumentali: come mai le scuole di musica per gli adulti sono in aumento? Che cosa spinge adulti ancora in situazione lavorativa o già in pensione a voler riprendere o iniziare *ex novo* lo studio di uno strumento? Come impostare una didattica per adulti? Alla luce delle interessanti esperienze condotte in questi anni, gli autori presentano studi significativi e proposte d'intervento stimolanti.

Dalla produzione, alla fruizione, al benessere

Il tema del teatro è affrontato dal Qds n. 19/2003, *Musica in scena*, a cura di Carlo Delfrati. Il volume si apre a ventaglio mostrando sulle sue stecche scenari diversi che a loro volta si aprono su una gran varietà di spunti tra i quali i destinatari del testo possono muoversi liberamente, integrando in base alla propria fantasia, situazione scolastica ed esperienza.

Per offrire qualche spunto al lettore ancora nuovo a questo settore, si potrebbe

suggerire di affrontare inizialmente il testo di Marco Bricco (II cap., p. 29): *Un'idea di teatro: dieci parole-chiave per realizzare progetti teatrali nella scuola* dell'obbligo. L'autore prova a definire il teatro con un'espressione che sia la più aperta possibile: esso «nasce dalla relazione che si crea tra qualcuno che fa qualcosa e qualcuno che guarda» (p. 31). Da qui in poi il ventaglio si va allargando con i contributi di Bricco e di numerosi altri autori.

Su tutti, e prima di tutti, "veglia" Carlo Delfrati con i suoi commenti chiarificatori, stimolanti e al tempo stesso ammiccanti in varie direzioni.

Il QdS n. 22/2006, *Musica e salute*, a cura di Chiara Salvadori e Sara Salvadori, nasce dal desiderio delle due curatrici di documentare un percorso sperimentale di integrazione della pratica musicale nei luoghi di cura, condotto a Firenze presso l'Ospedale Pediatrico "Anna Meyer". Nei luoghi di cura prevalgono la sofferenza fisica e psichica, la paura, la chiusura in se stessi e non è difficile immaginare che la musica possa avere degli effetti benefici. Musica è anche comunicazione, compagnia, scambio, condivisione di emozioni, esperienze umane positive che possono aiutare a rilassarsi, a distrarsi, a lasciarsi coinvolgere in situazioni collettive stimolanti, come testimoniano coloro che lavorano nelle strutture dove avvengono queste esperienze.

Un volume toccante per le situazioni documentate e allo stesso tempo incoraggiante per i risultati emersi. Un'esperienza di grande valore da sostenere e diffondere.

Tra Narrazione ed Estasi

«Mamma mi racconti una storia?». Già verso i 2-3 anni, i bambini sanno che cos'è una storia. Anche se non sono anco-

ra in grado di collegare i fatti, si aspetta-
no che la mamma racconti dei “fatti”: un
bimbo che gioca a palla, una bimba che fa
i capricci...

Come passiamo dai singoli “fatti”, in-
tesi come eventi autonomi, a una “storia”?

Jean-Jacques Nattiez (in QdS n.
27/2013,) riprende opportunamente la
definizione coniata da Paul Veyne per ca-
ratterizzare la scrittura della storia: «I fat-
ti non esistono isolati l’uno dall’altro, nel
senso che il tessuto della storia è ciò che
noi chiamiamo *intreccio*, una mescolanza
molto umana e molto poco “scientifica” di
cause materiali, prospettive e casualità;
un frammento di vita, in una parola, che
lo storico confeziona a sua discrezione e
dove i fatti hanno le loro connessioni og-
gettive e la loro importanza relativa» (p.
10).

Musica e storia è il titolo del QdS n.
17/2001 a cura di Claudia Galli. Un Qua-
derno impegnativo per la difficoltà del
tema che, come dice la stessa curatrice
nella *Introduzione*, si presenta già gravato
da una serie di difficoltà tra cui, in parti-
colare: «la sottovalutazione se non l’indif-
ferenza rispetto agli apporti forniti dalla
didattica della storia in merito ad aspet-
ti metodologici e psicopedagogici» e «lo
scarso riconoscimento e valorizzazione
delle dimensioni affettive ed esperienziali
degli studenti quando si affrontano tema-
tiche legate alla storia della musica» (p.
VIII).

Ma come affrontare la “storia della
musica”?

Molto significativi i contributi di Mario
Baroni per una migliore definizione della
disciplina e della formazione degli inse-
gnanti e i contributi di Elita Maule, Fran-
ca Ferrari e Mariateresa Lietti su obiettivi
didattici stimolanti e innovativi.

In linea con il concetto di “storia” nel
senso di narrazione implicita nello svol-
gersi delle strutture musicali di un brano
o esplicita attraverso le intenzioni comu-
nicate dall’autore attraverso un titolo, un
testo o altro, troviamo delle idee suggesti-
ve nel QdS n. 23/2007, *Intrecci sonori*, a
cura di Cristina Baldo e Silvana Chiesa.
Le due autrici, partendo da «un concetto
di cultura inteso come *intreccio*, trama di
rapporti» (p. VII) propongono una serie di
progetti in cui creare e arricchire queste
trame con punti di vista diversi, nuove
esperienze anche di ascolto e di lettura
che possano condurre verso nuovi percor-
si di conoscenza. Il nucleo centrale dei
loro progetti, (idealmente rivolti a docenti
di liceo) è il rapporto musica/parola con
brani attinti dall’opera, dal Lied, dalla
canzone.

Non mancano tuttavia i brani stru-
mentalmente, con cui lavorare sulle strutture.
Lo stesso Nattiez (QdS n. 27/2013, p.
15) sottolinea che la condivisione della
dimensione temporale tra musica e lin-
guaggio fa sì che anche la musica cono-
sca andamenti diversi nella gestione del-
le durate, delle altezze, dei silenzi. Una
serie di comportamenti ai quali di fatto
assegniamo le stesse categorie del lin-
guaggio verbale (frase, periodo, sviluppo,
domanda, risposta...) adottando così una
condotta narrativa.

Infine, il QdS n. 24/2009, a cura di
Alessandra Anceschi, l’ultimo della Serie
Didattica è dedicato a *Musica e educazio-
ne estetica*. Un tema sicuramente origina-
le nel mondo della didattica. Trattandosi
poi di didattica “della musica”, una delle
arti, l’estetica ha diritto a una sua giusta
collocazione. Una scelta coraggiosa da
parte della curatrice. L’accento sulla di-
mensione estetica, che ha caratterizzato

il Convegno da cui è poi scaturito questo Quaderno, aveva anche l'obiettivo (sottolineato in apertura da Roberto Neuliche-dl) di favorire il superamento della dicotomia tra *musica come esperienza* e *musica come disciplina*.

La complessità dell'argomento ha prodotto una notevole molteplicità di punti di vista. Luca Marconi si impegna a dimostrare la necessità di una "educazione estetica alla musica" che sia "problematizzante" e che tenga conto dell'identità degli studenti. Marco Bricco sottolinea la ricchezza dei risultati che possono scaturire, anche nei bambini, da una "educazione alla percezione del bello". Molto stimolante e particolarmente utile per gli insegnanti, il contributo di Alessandra Anceschi che presenta e commenta i punti di vista degli studenti, scaturiti da dialoghi da lei guidati, sul concetto di "bello" e di "bellezza."

In conclusione, cos'è la ricerca del bello? È la ricerca di un'emozione forte e intensa?

È la ricerca di un'intensità emozionale in grado di suscitare quel particolare stato di isolamento fisico e mentale, pervaso da un'idea unica di rapimento che è l'estasi?

La Serie Ricerca

Dopo la lunga carrellata sui Quaderni dedicati alla didattica, è giunto il momento di osservare da vicino i dieci Quaderni appartenenti alla Serie Ricerca.

Innanzitutto, l'obiettivo sottolineato nella Presentazione che ne fa il Consiglio di Studio e Ricerca (QdS n. 2/1992), è quello di «favorire una serie di pubblicazioni dedicate al rapporto tra insegnamento e ricerca, un rapporto che in altri campi dell'attività didattica è stato aperto da

molto tempo, ma che nel settore dell'insegnamento musicale è ancora, sostanzialmente, assai carente» (p. 5).

Vediamo ora come questo obiettivo si è andato concretizzando.

Un chiarimento terminologico può essere utile per essere sicuri di capirci ed è quello che riguarda l'uso dell'aggettivo "scientifico" che si riferisce al metodo usato per affrontare un lavoro di ricerca.

Uno dei punti chiave intorno a cui si articolano alcune operazioni è la formulazione dell'obiettivo da raggiungere, cioè di un sapere ancora assente in un determinato ambito disciplinare e di cui gli studiosi, a volte anche i più esperti del settore, lamentano la mancanza. Di conseguenza, il lavoro che si intende avviare con metodo scientifico, deve possedere alcune caratteristiche basilari: deve avere chiaro l'obiettivo, svolgersi attraverso un *procedimento rigoroso e sistematico*, che prenda in considerazione e controlli determinate variabili. Un procedimento che sia *verificabile, diffusibile e replicabile*.

Ci sono anche problemi di altra natura che si possono affrontare con metodi diversi, per esempio i metodi della ricerca qualitativa, di quella comparativa ecc.

Un primo sguardo ai Quaderni che sono stati pubblicati nella Serie Ricerca, ci permette di cogliere una differenza: alcuni Quaderni affrontano dei temi significativi nell'ambito della didattica musicale e li illustrano citando le ricerche che hanno prodotto quei risultati ma senza soffermarsi sugli aspetti metodologici. È questo il caso, per es. dei Quaderni nn. 2, 4, 6.

Altri Quaderni (per es. i nn. 10, 12, 25, 26) si preoccupano soprattutto di esplicitare i metodi con cui sono state condotte le ricerche presentate.

Una sintetica carrellata sui temi affrontati permetterà di evidenziare il ruolo svolto da ciascun volume.

I due lavori pubblicati nel QdS n. 2/1992, sono dedicati entrambi all'esperienza musicale che avviene nel periodo prescolastico (Stefania Lucchetti), e in epoca pre- e neo-natale (Stefania Bertolino).

Nel frattempo il Consiglio di Studio e Ricerca ritiene necessario dare maggiore importanza e diffusione al lavoro di ricerca organizzando un Corso di Metodologia della ricerca scientifica per l'insegnamento musicale.

I contributi preparati dai docenti del Corso: *Teorie musicali e teorie della memoria* di Michel Imberty, *Linguaggio musicale e valori sociali* di Mario Baroni, *Lineamenti di Metodologia della ricerca scientifica in ambito musicale* di Giuseppe Porzionato, verranno pubblicati sul QdS n. 4/1993, *Memoria musicale e valori sociali. Metodi d'indagine e aspetti educativi*.

Per celebrare il venticinquesimo anniversario della SIEM, viene pubblicato, con la collaborazione di vari esperti di didattica musicale, il QdS n. 6/1994, a cura di Giuseppe Grazioso: *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro*, inserito nella Serie Ricerca e citato più volte nella Introduzione di questo articolo.

Per fornire un prezioso strumento a studenti e insegnanti interessati alla ricerca, viene pubblicata sul QdS n. 8/1995, la traduzione in italiano di un libro pubblicato dall'ISME, (International Society for Music Education), a cura di Anthony Kemp, *Modelli di ricerca per l'educazione musicale*, tradotto e curato da Cecilia Luzzi.

Quando si parla di musica e musicisti, ma anche di pittori, scrittori ecc., un termine che ricorre con una certa frequenza

è "stile", quasi dando un po' per scontato che sia un termine con il quale ci capiamo tutti. In realtà non è così e, data la scarsa presenza nei testi di didattica musicale, di studi e progetti didattici in merito alla competenza stilistica, il Consiglio decide di dedicare il QdS n. 10/1996, a cura di Johannella Tafuri, a *La comprensione degli stili musicali*.

Il progetto riunisce testi teorici sulla competenza stilistica musicale, progetti di ricerca realizzati con bambini di età diverse in paesi diversi e un progetto didattico (Anna Rita Addessi, Cecilia Luzzi, Johannella Tafuri, *La competenza stilistica musicale dagli 8 ai 14 anni*, pp. 59-80) che, utilizzato nella ricerca, è realizzabile in qualunque classe della scuola primaria e secondaria.

Al problema centrale risponde Mario Baroni con uno studio teorico sul concetto di competenza stilistica, definito come la "rappresentazione simbolica dell'identità", personale o collettiva, basata sui valori di riferimento di una determinata società o gruppo di individui.

Un concetto che avrà ulteriori sviluppi in altre sedi italiane e straniere.

Riguardo alle ricerche sulla competenza stilistica, il Quaderno riporta innanzitutto i lavori dello studioso e ricercatore statunitense Howard Gardner, autore del famoso *Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*², interessato alla sensibilità stilistica dei bambini, prima verso gli stili figurativi e successivamente verso diverse manifestazioni artistiche, comprese quelle musicali.

Al contributo di Howard Gardner (*La sensibilità stilistica nel campo delle arti*, pp. 37-49) e a quello di Marco Dallari (*Le*

² GARDNER 1985.

arti e l'educazione estetica, pp. 11-22) che apre il volume con interessanti proposte, seguono diversi resoconti dettagliati di ricerche realizzate in area italiana, francese e inglese. Chiude il Quaderno uno studio dal versante della psicologia cognitiva, di Michel Imberty dal titolo *Meccanismi cognitivi nel riconoscimento dello stile*, pp. 59-115, in cui l'approfondimento teorico viene completato da un confronto sperimentale tra lo stile di Brahms e quello di Debussy.

Successivamente al Quaderno n. 10, la Serie Ricerca prosegue con altri cinque volumi nei quali i vari problemi di didattica musicale affrontati sono sempre accompagnati dalla presentazione di ricerche di cui vengono messi in evidenza, in modo più o meno sintetico, i principali aspetti metodologici: l'obiettivo da cui scaturisce il progetto di ricerca, le strutture portanti del metodo, scelto in base all'obiettivo da raggiungere, gli elementi chiave delle varie fasi (per es. soggetti, procedimento, mezzi raccolta, analisi e interpretazione dei dati relativi all'attività realizzata ecc.).

La presenza di questo schema, normalmente diffusa e utilizzata nelle sintesi finali di un lavoro di ricerca, la ritroviamo per esempio nelle ricerche pubblicate nel QdS n. 12/1997, *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, a cura di Anna Rita Addressi. In questo Quaderno troviamo una varietà di temi e di metodi dovuta, forse, anche alla varietà di provenienze dei cinque ricercatori e delle sette ricercatrici provenienti da Australia, Gran Bretagna, Italia, Stati Uniti, Svezia, Svizzera.

Una struttura simile, ma su vasta scala, ritorna nel Quaderno n. 16/2000, a cura della sottoscritta, dedicato alla pub-

blicazione degli Atti del Convegno internazionale della SIEM dedicato a *La ricerca per la Didattica musicale*. Il Quaderno riporta le sintesi delle 57 relazioni, di cui 49 ricerche, presentate dai partecipanti, molti dei quali provenivano da paesi di lingue neolatine.

Al Quaderno n. 16 segue una lunga pausa nella pubblicazione di questa Serie dei Quaderni e nell'organizzazione dei Corsi di Metodologia della ricerca per varie cause, non ultima la scomparsa di Giuseppe Porzionato, membro del Consiglio di Studio e Ricerca della SIEM, nonché ricercatore presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Padova, una presenza attiva nei Corsi.

Nel biennio 2007-2008 riprendono i Corsi di Metodologia della ricerca con modalità organizzative diverse: diventano biennali e vengono organizzati in collaborazione con l'Accademia Filarmonica di Bologna e con il patrocinio della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. La biennializzazione permette ai corsisti di realizzare una propria ricerca con la supervisione di un docente.

Nel 2011 la Serie Ricerca riprende con il QdS n. 25/2011, *Contributi di ricerca per l'innovazione della didattica musicale*, a cura di Mario Baroni e Johannella Tafuri, un volume che contiene quattro ricerche realizzate dai corsisti e una ricerca realizzata da uno dei tre coordinatori didattici, Luca Marconi (scomparso prematuramente nel settembre 2019).

Con gli ultimi due Quaderni, il 26 e il 27, si decide di unificare la Serie Didattica e la Serie Ricerca in modo che ogni volume presenti proposte didattiche e ricerche (come già avvenuto con il QdS n. 10 sulla competenza stilistica). Nasce così la Nuova Serie che integra didattica e ricerca.

Il QdS n. 26/2012, *Prima la pratica poi la teoria*, a cura di Mario Baroni, si occupa del «rapporto tra l'acquisizione della capacità di far musica e l'acquisizione di quelle capacità che servono a leggere e scrivere la musica» (Baroni, *Presentazione del volume*, p. X).

I contributi pubblicati su questo volume costituiscono un salto di qualità sia per l'apertura a un panorama internazionale, sia per l'impegno messo nel presentare ricerche che affrontano temi per noi nuovi, come ad esempio l'analisi della memoria uditiva, l'uso del corpo nell'espressività musicale, il rapporto tra l'elaborazione cognitiva della musica e l'elaborazione cognitiva del linguaggio.

Nella didattica musicale, un posto di rilievo l'ha sempre avuto "l'ascolto" accompagnato da diversi interrogativi. Che cosa far ascoltare? Come far ascoltare? Con quali obiettivi? Il QdS n. 27/2013, *L'ascolto a scuola*, a cura di Mario Baroni, si propone di fornire al dibattito sulla didattica dell'ascolto musicale alcuni contributi importanti di Jean-Jacques Nattiez che, affrontando l'uso dell'ascolto in chiave narrativa, approfondisce l'origine e il senso della "narratività" applicata alla musica. A questo studio fanno seguito due resoconti di esperienze didattiche sull'ascolto basate sulla comprensione e attivazione dell'espressività musicale secondo le strutture narrative rilevate da Propp nelle fiabe popolari.

Citiamo infine l'ultimo contributo della psicologa e sociologa Tia De Nora interessata ad analizzare prodotti, eventi, modelli musicali, progetti teorici ed empirici, che hanno ridato vita agli studi socio-musicali producendo nuovi studi sociali e teorie sulla musica di qualunque genere e stile. Un percorso impegnativo ma stimolante.

Questo viaggio nella vita della rivista ci ha fatto toccare con mano quanto sia ricco l'universo scientifico e culturale con cui la didattica musicale ha cominciato a dialogare negli ultimi cinquant'anni. La varietà dei temi affrontati e delle nuove proposte, il gran numero di esperti che hanno collaborato con dedizione, competenza e professionalità alla vita dei Quaderni della SIEM ha costituito un contributo notevole al mutamento dell'Educazione musicale da semplice pratica quotidiana, com'era nella tradizione, a disciplina autonoma di carattere scientifico e di grandi capacità produttive nel campo della formazione. Ovviamente questo non può essere considerato un merito esclusivo dei nostri Quaderni: si tratta di una vera e propria rivoluzione di pensiero a cui ha contribuito un ampio movimento di politica culturale e di risveglio critico. Ma la nostra rivista è riuscita a diffondere questo pensiero all'interno della scuola e a dare un impulso decisivo alla formazione di una nuova generazione di insegnanti consapevoli del loro compito e in qualche caso anche entusiasti di realizzarlo. C'è solo da sperare che negli anni futuri si riesca a lavorare con la stessa lena e con la stessa capacità di realizzazione pur con le difficoltà legislative e gestionali proprie degli ambiti di formazione dall'infanzia all'età adulta. Ci auguriamo che questi testi possano continuare a offrire spunti e stimoli alla crescita musicale delle nuove generazioni.

Bibliografia

- FRANÇOIS DELALANDE, *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993.
HOWARD GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

Musica Domani: testimoni nel tempo

a cura di Mariateresa Lietti

“Musica Domani”, nel corso del tempo, ha avuto, per ognuno di noi, diversi significati. È stata una finestra che ci ha introdotto al mondo della didattica e della pedagogia musicale, fornendoci sguardi su idee, pratiche, esperienze; è stata un momento di confronto e di scambio; è stata uno spazio in cui dare visibilità a esperienze, riflessioni, elaborazioni; è stata un ambito in cui misurarsi con la progettazione; è stata un luogo di relazioni significative e tanto altro ancora. Abbiamo chiesto di raccontare tutto questo a persone che sono importanti per la rivista e che ci forniscono sguardi da diverse prospettive. I contributi sono molto “personali” e differenti tra loro, per l’ambito di lavoro delle diverse persone, ma anche per le caratteristiche di ognuno. Differenze che però ben si armonizzano e che danno un’idea della varietà, vivacità e ricchezza di ciò che ha rappresentato la rivista. Pluralità di prospettive che ci piacerebbe riuscire a mantenere vive a lungo: per altri 50 anni almeno.

Parole chiave: Musica Domani – idee – formazione musicale – didattica strumentale – curiosità – teatro musicale – composizione – storia della musica – ascolto – propedeutica musicale

Over time “Musica Domani” has meant different things for each of us. It has been a window on the world of teaching and music pedagogy, providing us with ideas, practices, and experiences. It has been a moment of confrontation and exchange, a space for showing and sharing experiences, thoughts, and elaborations, a place where we could work on projects, establish meaningful relationships, and a lot more. We asked people who had been important for the magazine and who could talk from different perspectives to tell us all about this. The contributions are very personal and differ one from the other. Such differences, however, get well harmonized together, showing the variety, vivacity, and richness of our magazine. We wish we could keep these qualities for a long time, at least for 50 years to come.

Keywords: Musica Domani – ideas – music training – music pedagogy – curiosities – musical theatre – composition – music history – listening – basic training

Carlo Delfrati

Proprio come l'associazione di cui è l'organo, la SIEM, "Musica Domani" non nasce dal niente come Minerva dalla testa di Giove. Quando nel 1963 venne introdotta la musica nella scuola media, il musicista chiamato a insegnarla trovava intorno a sé un disperante vuoto di principi e di collaudate pratiche: rari come mosche bianche libri o articoli di rivista che fossero in grado di suggerire criteri efficaci per l'insegnamento della nostra disciplina; ignorate le iniziative di aggiornamento; libri di testo scritti da musicisti e musicologi dal nome illustre come bigini di cronaca e di teoria musicale. Il povero docente si sarebbe presto scontrato con scolaresche già sedotte dai Beatles, dai Celentano, da Mina, cose che invece gli organi ministeriali censuravano esplicitamente e severamente. Va riconosciuta al Ministero, e in particolare al Centro Didattico Nazionale retto da Giorgio Colarizi, una prima attività di aggiornamento, e la creazione di una *Rassegna Trimestrale degli Insegnanti di Musica* intitolata semplicemente "Educazione Musicale". Cesserà la pubblicazione nel 1974, con la chiusura del Centro. Ma intanto era nata la SIEM, e con essa il suo trimestrale.

Che bisogno ci fosse di una nuova rivista lo dicono le ragioni stesse per cui la SIEM fu creata, nel 1969. L'esistente pubblicazione del Ministero aveva il carattere di autorevole "Guida dall'alto", con tocchi a volte un tantino paternalistici. La nostra si proponeva come luogo di confronti anche vivaci, anche provocatori, rispetto allo statu quo. Intendeva porsi come strumento di studio, di confronto critico. E soprattutto non si chiudeva nella nicchia della scuola media, ma ardiva abbracciare in

un unico, integrato sistema, gli insegnamenti musicali nei diversi ambiti, dall'infanzia al conservatorio. Forte era la nostra consapevolezza del legame che unisce la base primaria ai vertici superiori dell'insegnamento, la consapevolezza che quello che si sa e si fa nelle scuole dei gradi inferiori dipende da quello che si è imparato nel conservatorio, dunque nella didattica dell'alta istituzione. Non solo, ma quello che si fa in conservatorio dipende da come nel corso della storia questa nobile istituzione ha fissato i suoi principi e le sue pratiche. Che utilità poteva avere uno studio dell'armonia che nei secoli si era mummificato in quella scuola che fino a poco tempo fa si fregiava di nominarla "Armonia complementare"? Che utilità quell'incancrenito solfeggio parlato nato di là e di qua dalle Alpi in tempi in fondo non molto lontani? Che utilità una storia della musica come affastellamento di informazioni di bassa enciclopedia? Per non parlare di quella scuola che in conservatorio era nata nel 1933 proprio per formare i docenti delle secondarie: la Scuola settennale di *Musica corale e direzione di coro*. Snaturata col passar degli anni fino a diventare qualcosa per comporre e dirigere madrigali. I programmatori del 1963 nemmeno si ricordavano più del compito ben più funzionale al quale era stata chiamata. Ma dimenticare, in tali situazioni, è sempre pericoloso.

Queste vicende, a ben guardarle, mettono in luce una delle disfunzioni del nostro sistema educativo, ma direi pure la più grave, che la musica condivideva con tutte le altre discipline: la mancata, specifica formazione professionale dell'insegnante. Nel nostro ambiente si cominciava a invertire l'ingiuriosa battuta "chi sa suonare suona, chi non sa suonare insegna" nella

più educata “chi sa insegnare insegna, chi non sa insegnare suona”, con buona pace dei tanti discreti pianisti che si tuffavano nel posto di lavoro offerto dallo Stato senza avere il minimo sentore di quello che bambini e adolescenti attraverso lo Stato esigevano da loro. Piaga più generale della scuola italiana, la formazione qualificata dei docenti era una delle rivendicazioni avanzate da “Musica Domani” fin dai suoi primi numeri. Così come fin dai primi numeri l’associazione si batterà prima di tutto per l’obbligatorietà della disciplina in seconda e terza media (dove era limitata alla classe prima); e poi per il raddoppio delle ore d’insegnamento (fin allora una sola). Si verificò allora un caso emblematico dell’insipienza contro la quale la nostra piccola associazione alzava la sua protesta. Il raddoppio dell’orario comportava naturalmente il raddoppio del numero dei docenti. A quel tempo il conservatorio non licenziava un numero sufficiente di diplomati, e così il Ministero intese provvedere offrendo, a chi non avesse i titoli sufficienti, un corso biennale di formazione ad hoc. L’iniziativa si risolvette in una vicenda da Arlecchini e Pulcinelle, in cui purtroppo “Musica Domani” non riuscì ad averla vinta sull’occasionale, ma ben più armato avversario del momento (quello che chiamerei un basso sindacalismo) che appoggiò la pretesa dei non competenti a cavarsela con una infarinatura di conoscenze liquidabili in pochi mesi. «Le idee hanno forse potere contrattuale?», dubitava tristemente il direttore di “Musica Domani” Marco De Natale.

Ma intanto cominciarono a nascere le Scuole di Didattica per formare i nuovi docenti della secondaria. Fra docenti e allievi di quelle scuole, “Musica Domani” avrebbe cominciato a raccogliere, poco per volta, contributi teorici e pratici. L’as-

sociazione e la sua rivista, che contava tra i suoi responsabili anche docenti di Didattica, come Johannella Tafuri – che cito perché sarà anche presidente della SIEM – non trascurò di sostenerne la causa, denunciando certe deformazioni burocratiche. Nei convegni internazionali dell’associazione madre, l’ISME, era infatti ben difficile spiegare ai colleghi d’Oltralpe e d’Oltreoceano come mai proprio il corso specifico dedicato alla didattica fosse l’unico non riconosciuto fra i titoli ammessi per l’insegnamento. Una deformazione paradossale, a confermare la presunzione dell’élite musicale del tempo che solo un titolo tradizionale (suonare, cantare, comporre...) offrisse le competenze per insegnare.

L’azione nevralgica della SIEM si è svolta e si svolge soprattutto nell’attivazione di convegni di studio e di iniziative per l’aggiornamento di docenti, educatori, animatori. E “Musica Domani” ne raccoglieva i risultati. Fin dal suo secondo numero, dedicato a gettare una torcia nel pagliaio sonnolento della scuola musicale. Quel numero di rivista ospitava gli atti del dibattito intorno alla “musica dei giovani”: il *popular*, o *neopopolare*, come oggi qualcuno la chiama. Condannata dall’ufficialità governativa, ci si chiedeva come affrontarne l’attualità nel quotidiano dell’aula. Il numero due della rivista ospita anche gli interventi di due illustri e amici musicisti fortemente dissenzienti verso la stessa scelta dall’argomento spinoso. Mentre un sindacato non esiterà ad accusare la SIEM di profanare il conservatorio che benignamente ospitava il convegno: *I mercanti nel tempio*, titolava il feroce articolo del loro giornale¹.

¹ Approfondisco questi aspetti nel volume *Diario*

Oggi queste vicende possono far sorridere. Ben più ricco, articolato, poliedrico è il quadro dei contributi che possiamo leggere su “Musica Domani”. Ma credo che tornare a consultarla fin dai suoi primi numeri possa far scoprire a chiunque operi nella formazione musicale contributi in grado di arricchire il suo pensiero e la sua azione. Torno a dire: non solo nella scuola o negli altri campi di base, ma su su fino ai vertici della didattica. Fino a quel conservatorio che da un quarto di secolo vede squassare il suo centenario immobilismo sul quale “Musica Domani” non esitava, fin dalla nascita, a puntare i suoi riflettori; non esitava a far riflettere gli insigni protagonisti della vita musicale sui compiti che attendevano e attenderanno le sue creature, i frutti del loro insegnamento.

Fin dalla nascita o anche prima: visto che a dirigerla e a sollecitarvi il contributo delle menti più vivaci della nostra pur piccola provincia culturale, la SIEM chiamò quella figura straordinaria di musicista e di musicologo che si chiamava Marco De Natale. Fu grazie a lui, e al presidente della SIEM succeduto allo scrivente, il direttore di conservatorio Piero Guarino, che la SIEM organizzava nel 1978 un convegno sulla riforma del conservatorio per andare in profondità a spiegare le ragioni delle scelte culturali e sociali, oltre che pedagogiche, che l’istituzione, a parer nostro, avrebbe dovuto affrontare. Gli atti si possono leggere nel numero 29/30 della rivista.

La sua storia non si esaurisce certo nelle poche colonne di un’umile rivisitazione come questa. Il giovane studioso che vorrà ripercorrerne lo spirito ha documenti a non finire nei quasi duecento

numeri pubblicati. Sempre che a guidarlo sia la consapevolezza di come e quanto importante sia la musica nella vita degli individui e della società; e quanta responsabilità ne derivi a chi voglia rendere consapevoli docenti e allievi dei compiti che la musica stessa sarà chiamata ad assolvere.

Elita Maule

Premetto che nel corso dei tanti anni durante i quali ho utilizzato e collaborato con “Musica Domani” ho rivestito diversi incarichi professionali nel settore della didattica musicale ciascuno dei quali richiedeva contenuti differenziati e specifici, perseguiva obiettivi diversi e quindi abbisognava di sussidi e approfondimenti peculiari. La stessa tipologia di utenza con la quale un formatore ha a che fare ha un peso rilevante: l’insegnante disciplinare della scuola secondaria possiede competenze musicali diverse da quello della scuola dell’infanzia e primaria o dell’educatrice del nido imponendo così di volta in volta un linguaggio e una visione della materia che sia in grado di solleticare la curiosità e l’approfondimento rendendosi accessibile a tutti.

Per queste ragioni, altrettanto diversificato è risultato il mio utilizzo di “Musica Domani”, sussidio nel quale le varie componenti (dalle rubriche, agli approfondimenti, ai materiali didattici) sono per l’appunto, e appropriatamente, da sempre destinate a rispondere alle esigenze più disparate che sia la pratica che la teoria musicale richiedono nei vari contesti formativi.

Nell’affrontare i corsi di aggiornamento, tutti di carattere operativo che in massima parte ho tenuto per insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria, di grande

aiuto si sono rivelate le tante proposte contenute specie nelle sezioni dedicate alle pratiche educative e in certe rubriche, come quelle destinate alla danza e all'uso del corpo musicale, alla didattica dell'ascolto, alla vocalità, alla costruzione di strumenti e oggetti sonori, al teatro di classe, all'atelier dei piccoli ecc. Questi stimolanti spunti pratici, ai quali rimandavo nel corso degli aggiornamenti, inducevano spesso educatrici e formatori ad approcciare, una volta presa in mano la rivista, anche quelle sezioni di "Musica Domani" destinate agli approfondimenti più teorici, prima negletti perché giudicati al di fuori della portata di chi si ritiene "incompetente musicale", come la grande maggioranza degli utenti di questi corsi di aggiornamento si giudica perché, dicono, sprovvisti di quella specifica alfabetizzazione che solo gli studi accademici fornisce. Ritengo quindi che "Musica Domani" abbia contribuito anche a colmare le tante, ataviche carenze della formazione musicale degli insegnanti "generalisti" e a diffondere l'idea che la musica è una pratica per tutti e di tutti dalle indiscutibili valenze anche interdisciplinari.

Come docente di materie storiche ai corsi di didattica della musica del conservatorio (compresi i corsi abilitanti ordinari e straordinari e i TFA – tirocinî formativi attivi – susseguitisi negli anni), "Musica Domani" si è rivelata un sussidio preziosissimo ed esclusivo, perché unico luogo nel quale per lungo tempo hanno potuto trovare spazio idee, approfondimenti e spunti specificamente inerenti alla mia materia d'insegnamento in un momento in cui l'uso didattico della storia della musica a scuola era argomento evitato, per varie ragioni, in tutti i manuali e nelle pubblicazioni didattiche pedagogiche musi-

cali. L'introduzione della materia Storia della musica per didattica, nel 1992, con l'aggiunta di Metodologia d'indagine storica musicale per la didattica, nel 2007, e di Didattica della storia della musica, nonché di Didattica dell'ascolto, nei curricula preposti alla formazione dei docenti di musica nelle scuole secondarie, trovava tali discipline completamente sguarnite di testi di studio per gli studenti e di linee guida per i docenti, costretti a cimentarsi in una materia, la storia della musica nei contesti formativi, neppure mai nominata in questi termini nelle varie Indicazioni per il curriculum che via via si sono succedute. In questo contesto, gli articoli, i saggi, gli approfondimenti e specialmente certi Quaderni inviati agli abbonati alla rivista si sono rivelati fondamentali costituendo essenziali materiali di studio per affrontare l'esame della mia materia d'insegnamento e per orientare i docenti nel pianificare le lezioni. In particolare, di grande aiuto in questa direzione si sono rivelati i Quaderni n. 23 e n. 27 dedicati alla didattica dell'ascolto: il primo, contenente proposte operative in forma laboratoriale sull'approccio diacronico a repertori vocali della musica colta occidentale; il secondo, di carattere più generale, dedicato alle *Strategie didattiche per la comprensione di musiche non familiari*, che ha anche il pregio di allargare il concetto di musica nella e per la storia, relazionandola all'acquisizione della competenza stilistica. Altrettanto utile si è rivelato anche il Quaderno n. 24 dedicato all'educazione estetica e al *ruolo delle arti nei contesti educativi*, altro argomento importante per la mia materia d'insegnamento che, seppur contemplato nei programmi nazionali vecchi e nuovi, ha da sempre dato luogo a confusioni e a interpretazioni nebulose da

parte degli educatori che tali programmi dovevano implementare.

Il più ampio utilizzo nel mio settore lo ha rivestito però il Quaderno n. 17, precipuamente dedicato a *Musica e Storia. L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*. Tale testo ha costituito per parecchio tempo il principale sussidio per gli studenti frequentanti i corsi di didattica della musica. I vari interventi che vi sono contenuti hanno contribuito ad affrancare la disciplina dal vecchio modello mnemonico e trasmissivo-passivo con il quale era da sempre insegnata; ad allargarne e modernizzarne i contenuti includendovi quello *gender*, le musiche extra colte ed extra occidentali, il paesaggio sonoro nel suo complesso, la microstoria; a valorizzare in senso euristico il metodo della ricerca storica implementando il principio didattico dell'“imparare a imparare”: storia, dunque, come metodo di indagine e non solo come elenco di nomi e di fatti.

Nel corso degli anni “Musica Domani” ha avuto modo di implementare questi principi fornendo innumerevoli esempi operativi e spunti tesi a una valorizzazione del repertorio del passato rivisitato alla luce dei bisogni socio-affettivi, culturali e cognitivi dei ragazzi e intrecciando interdisciplinamente tale repertorio con la multimedialità e le nuove tecnologie, con la storia “globale”, con l'antropologia e con l'intercultura, contributi che hanno guidato l'ideazione di tanti progetti didattici dei miei studenti e che hanno trovato spesso applicazione nelle classi durante il loro tirocinio.

Sempre nell'ambito della mia materia, e per l'approfondimento di certi aspetti di essa, tengo a sottolineare l'ampio utilizzo che hanno anche avuto quei contributi ri-

guardanti la comprensione delle strutture musicali e delle forme, le modalità giovanili di ricezione e fruizione dei repertori, il teatro musicale e la didattica dell'opera nonché la rifunzionalizzazione del repertorio del passato.

“Musica Domani” ha sicuramente fornito un contributo teorico e bibliografico fondamentale per le tante e diverse tesi di laurea che ho seguito come primo tutor nei quindici anni di servizio presso la facoltà di Scienze della Formazione primaria e quelle, anch'esse numerose, seguite presso i corsi di Didattica del conservatorio. Anche in questo caso, le differenti esigenze delle professionalità in uscita e le diverse competenze musicali dei laureandi rende difficile redigere una classifica dei contributi della rivista più utilizzati, ma posso dire senz'altro che le sezioni dedicate agli approfondimenti, ai confronti e dibattiti, alle ricerche e problemi, focalizzavano nello specifico argomenti cruciali scelti dagli studenti come argomento della dissertazione, costituendo un importante prerequisito anche per effettuare successive più approfondite indagini.

Le tesi alla facoltà di Scienze della formazione sono, per regola, costituite da una parte teorica che supporta una parte pratica, ovvero un progetto rivolto alla scuola dell'infanzia o primaria a seconda dell'indirizzo, effettivamente realizzato dal candidato/candidata nel corso del tirocinio attivo. In genere quindi si parte dalla progettazione di un percorso didattico realmente spendibile, dal carattere spesso interdisciplinare. Il primo approccio a “Musica Domani” interessa in questa fase più le sue sezioni operative, gli spunti di lavoro e, in un secondo momento, quale teoria a supporto della pratica, le sue sezioni più teoriche. Molto utilizzati e citati

sono stati tutti quei contributi che prendevano in considerazione la relazione della musica con il corpo, il movimento, la danza; il gioco musicale, l'ascolto creativo, la musica per l'apprendimento linguistico, i percorsi interculturali e la musica "altra", il suono-segno e l'uso delle scritture informali, i giochi cantati, l'uso degli strumenti e oggetti sonori, ma anche i contributi più teorici sull'attivismo educativo, sul rapporto tra musica e interdisciplinarietà, sulle funzioni dell'ascolto, sull'esplorazione sonora e l'improvvisazione.

Annibale Rebaudengo

Premessa

La mia quotidianità didattica d'insegnante di Pianoforte in conservatorio è stata nutrita dalla precedente quotidianità di allievo che nel tempo ho cercato di rendere fertile per gli aspetti che ho ritenuto esemplari sia per i contenuti musicali, sia relazionali con gli insegnanti e con i compagni di studi. Ho vissuto dai 15 ai 20 anni a Roma in un collegio di soli ragazzi musicisti, era la sezione staccata del Conservatorio "Santa Cecilia"; il contatto continuo con i giovani musicisti miei coetanei mi permetteva di suonare con loro giornalmente, di conoscere musiche che altrimenti non avrei conosciuto, maniere diverse di studiare, alimentate soprattutto quando negli ultimi anni arrivarono giovani musicisti da altre nazioni. Poi, diventato insegnante, ho sviluppato la mia indole che tuttora permane: la curiosità del diverso da me da cui avrei potuto imparare. L'occasione di associarmi alla SIEM nella metà degli anni '80 – insegnavo allora al Conservatorio di Como – mi mise nella condizione di frequentare i convegni dell'associazione, di leggere "Musica Domani" e le pubblicazioni che venivano

editate prima da Ricordi poi da EDT. Sono stati gli anni in cui ebbi la fortunata possibilità di frequentare le persone con cui sentivo la stessa pulsione a rinnovare la didattica musicale e strumentale con teorie e pratiche non stereotipate, verificando con soddisfazione i risultati. Facendo in seguito parte delle commissioni di studio della SIEM mi sono confrontato con persone da cui ho appreso e con cui mi sono legato in amicizia. Sono stato docente nei corsi d'aggiornamento di Didattica del Pianoforte della SIEM, contemporaneamente allievo di altri corsi pertinenti alla mia professione. Ben ricordo quando nei corsi estivi della SIEM frequentai per due anni i corsi sulla conduzione dei gruppi da cui presi non pochi spunti da trasferire nella lezione collettiva di strumento. Il trasferire nel mio contesto d'insegnamento, ma anche di concertista, quanto vedevo e sentivo da chi insegnava altre discipline musicali e in altri ordini di scuola ha caratterizzato cambiamenti anche radicali del mio essere musicista. Fin da quando negli anni '70-'80, insegnante al Conservatorio di Pesaro, ero diventato amico di Gino Stefani che, insegnando Storia della musica, al posto del programma regolamentare faceva analizzare agli allievi "sette versioni di *Bella ciao*" e insieme andavamo per le cascine a sperimentare la competenza musicale dei contadini. Poi mi sono iscritto alla SIEM. Ho scritto su "Musica Domani" e partecipato alle pubblicazioni non solo dell'associazione, il che mi ha condotto ad approfondire teorie pedagogiche, ricerche, prassi didattiche. Quindi nella mia attività d'insegnante e formatore ho continuamente cercato di coniugare l'insegnamento con l'apprendimento da diverse fonti.

Musica Domani

Presto sono andato alla ricerca dei primi numeri, credo di avere tutta la collezione. Con curiosità e non senza difficoltà ho letto quasi tutto. Era un mondo distante dal mio: avevo vinto a Parigi un *Grand prix du disque*, girato mezzo mondo e leggevo articoli su come far suonare i legnetti ai bambini e criptici articoli di Marco De Natale. Ne restavo affascinato. La lettura e rilettura di “Musica Domani” con la direzione di Maurizio Della Casa e Rosalba Deriu mi ha condotto a leggere Howard Gardner, psicologo e pedagogista particolarmente attento alla creatività infantile. Il suo libro, *Il bambino come artista*², fu per me una rivelazione che mi condusse a leggerne altri per poi scrivere per “Musica Domani” *Da Howard Gardner alla lezione di strumento. Teorie e modelli psicopedagogici: cosa possiamo trasferire nella lezione di strumento?*³. Fui parallelamente affascinato dalla scrittura autobiografica e quindi la mia esperienza didattica fu rinforzata dalla lettura dei “diari di bordo” dei miei allievi che furono parte integrante dei miei articoli. Non ero io a scrivere in cosa consistevano i miei laboratori di lezione collettiva di pianoforte, erano i miei allievi che commentavano quanto stavano imparando. Un esempio per me significativo, dove si alternano le mie consegne agli allievi e i loro commenti è *Giochi di Kurtág in Conservatorio*⁴. E fu proprio il commento di una mia allieva che scriveva che quel laboratorio con la presenza di tanti allievi

² HOWARD GARDNER, *Il bambino come artista: saggi sulla creatività e l'educazione*, Anabasi, Milano 1993.

³ “Musica Domani” XXVIII, n. 109, dicembre 1998, pp. 15-19.

⁴ “Musica Domani” XXIX, n. 110, marzo 1999, p. 28.

abituati alla lezione individuale «era il più bel momento dell'anno scolastico» a introdurre nella lezione collettiva altri contenuti: dalla tecnica pianistica, alla prima vista, dall'improvvisazione alla esecuzione dei repertori di studio e così a farmi modificare radicalmente le mie lezioni, che divennero una volta alla settimana lezione collettiva con tutta la classe. In *La lezione collettiva di strumento*⁵ descrivo l'apprendimento cooperativo con le indicazioni metodologiche, le strategie di conduzione e i contenuti musicali-strumentali. L'incipit dell'articolo dice: «A volte confondiamo la musica d'insieme con la lezione collettiva di strumento. Non sono espressioni equivalenti: l'unica affinità è data dalla presenza di più allievi. La musica d'insieme (dal duo all'orchestra) punta a formare un gruppo omogeneo a partire dalle differenti individualità: in questo ambito didattico si apprenderà a controllare la propria personalità per fonderla nel gruppo. Si dovrà, per esempio, cercare una sonorità omogenea, una maniera condivisa di realizzare una figurazione ritmica. L'obiettivo è la coniugazione delle singole sensazioni, intenzioni, intuizioni, conoscenze musicali, abilità strumentali a quelle dei partner per realizzare un progetto musicale destinato a un ensemble. Nella musica d'insieme, quindi, l'individuo è al servizio del gruppo. La lezione collettiva, al contrario, utilizza il gruppo per far emergere la personalità di ognuno: si tratta di un modello pedagogico destinato a un individuo attraverso l'intermediazione del gruppo. La lezione collettiva ben condotta è infatti un insegnamento individuale dello strumento che si appoggia sulla presenza del gruppo

⁵ “Musica Domani” XXXVI, n. 139, giugno 2006, p. 16.

con cui si stabilisce una positiva dinamica relazionale». Intanto avevo frequentato come allievo un corso a Fiesole sulla lezione collettiva, con me c'era anche Mariateresa Lietti con la quale ho percorso tratti comuni di crescita didattica, anche come docenti in compresenza.

Ho scritto altri articoli, anche di esperienze extra didattiche in *Un pianista nell'équipe di danzaterapia*⁶ e di pianista in un contesto di musicoterapia in *Suonare per e con le persone con disabilità*⁷; ho partecipato ad alcuni *Confronti e dibattiti*; ho curato la rubrica *Lifelong Music* quando il direttore di "Musica Domani" era Gianni Nuti. Proprio in questa rubrica ho pubblicato una mia riflessione sul mio approccio in età adulta a un secondo strumento. Da qualche anno frequento una scuola serale per imparare l'organetto e nell'articolo descrivo in prima persona gli smarrimenti dei principianti, fino a ipotizzare che tutti gli insegnanti dovrebbero, da adulti, imparare un altro strumento per calarsi nelle loro difficoltà⁸.

Rivolgendo lo sguardo al tempo passato nello scrivere per "Musica Domani", trovo le tappe che ho reso pubbliche delle mie esperienze d'insegnante di strumento per alcuni decenni. Quando scrivo non sono mai certo che qualcuno mi legga e che leggendomi trovi interessanti, se non utili, le mie parole. Sono sempre certo che sono utili per me, perché la scrittura mi mette nelle migliori condizioni per tradurre in parole esperienze relazionali, teorie pedagogiche contestualizzate in classe,

emozioni. Ogni articolo mi ha richiesto letture di libri formativi.

Ho passato buona parte del tempo a studiare e suonare il mio strumento, tema del mio vissuto su cui non ho mai scritto. Devo pur dire che la catena suono, insegno, insegno a insegnare, scrivo, ha avuto l'anello finale in larga parte destinato con orgoglio a "Musica Domani".

Per concludere

Nella SIEM, in "Musica Domani", nella cornice dell'associazione e delle sue pubblicazioni, non ci sono solo idee stimolanti, buone didattiche da prendere a modello, teorie pedagogiche che fanno riflettere, ci sono anche (soprattutto) persone stimolanti da prendere a modello, portatrici di teorie e pratiche didattiche che mi hanno lasciato segni indelebili, per l'attività musicale e per l'esistenza. Oltre le persone già citate ho imparato dagli scritti, non solo su "Musica Domani", di Mario Baroni, Donatella Bartolini, Carlo Delfrati, Franca Ferrari, Mario Piatti, Giovanni Piazza, Johannella Tafuri. Tutte queste persone, le letture e la scrittura mi hanno portato a condividere la citazione che segue: «Le teorie della conoscenza e dell'apprendimento sono spesso un bagaglio implicito dell'insegnante, ricavato dalla propria esperienza; sicuramente questo carattere pratico dell'insegnare permette di raggiungere, per via intuitiva, risultati più significativi di quelli raggiunti in laboratorio. Per una professionalità più completa è necessaria, tuttavia, una conoscenza anche teorica»⁹. Infatti, la specificità dell'insegnante sta nell'uso particolare che fa delle teorie di riferimento, nel ren-

⁶ "Musica Domani" XLII, n. 166, marzo 2013, p. 13.

⁷ "Musica Domani" XLVIII, n. 179, dicembre 2018, p. 45.

⁸ "Musica Domani" XLIV, n. 170, giugno 2014, p. 38.

⁹ CLAUDIA BRUNI – MARILENA SALVAREZZA (a cura di), *La didattica per concetti*, Edizioni scolastiche Unicopli, Milano 1988, p. 5.

derle utilizzabili nella pratica, nel contesto in cui opera. L'attività di ricerca non può pienamente convincere che lasciando il campo di base: se sperimentiamo insegnando, bisogna saper teorizzare, se ipotizziamo nuovi modelli didattici, bisogna verificare i risultati insegnando.

Antonio Giacometti

Novembre 1983. Pochi mesi dopo aver conseguito il diploma dell'allora "Nuova Didattica della Composizione" presso il rinomato Conservatorio "Giuseppe Verdi" di Milano, considerato che di "didattica" nei miei anni da studente (Liceo classico bresciano compreso) ne avevo vista ben poca e che già a partire dal 1977 avevo iniziato timidamente a mettere il naso (e la mia chitarra) nelle classi delle scuole elementari dove insegnavano mia madre e mia zia paterna, risolsi che era giunta l'ora di studiare Pedagogia e Didattica della musica, discipline di cui sapevo ben poco, o forse sarebbe più onesto dire niente (esami di Pedagogia generale li avevo già inseriti e sostenuti nel piano di studi del corso universitario di *Lettere Moderne*, una laurea che non portai mai a casa).

Così iniziai a chiedere in giro...

In effetti, è buffo che tra i vari professori da me interpellati non ce ne sia stato uno che mi abbia indirizzato verso un collega del Corso di Didattica della Musica. In compenso mi indirizzarono tutti verso una sola persona: Marco De Natale, professore scomodamente emerito e per ciò stesso confinato in un'aula-bunker raggiungibile solo dopo un interminabile periplo lungo i corridoi infiniti e i budelli trasversi del conservatorio milanese.

Alla mia timida richiesta di suggerimenti circa eventuali studi di pedagogia/didattica musicale, De Natale mi squadro,

un po' sorpreso (un diplomato in composizione sperimentale che s'interessa alla didattica?) e un po' dubbioso (ma ha una minima idea di che cosa sia la didattica musicale?), per poi recarsi a un armadio dal quale estrasse un buon cumulo di riviste: «Comincia col leggermi qualcosa della rivista "Musica Domani" di cui sono il direttore responsabile» – e me ne rifilò una ventina di copie arretrate (dal n. 30 al n. 50, più o meno, la memoria ha iniziato ad appannarsi).

Tornai a casa e mi immerse nella lettura di quel periodico votato alla diffusione della cultura musicale a trecentosessanta gradi, che sapeva aprirsi con intelligenza ai suoi confini, accogliendo stimolanti contributi dai campi limitrofi delle arti figurative, del teatro, della danza e delle discipline, a sostegno di una didattica musicale, ancora e sempre tormentata dai suoi problemi epistemologici e dalle paratie ancora innalzate tra la cosiddetta "didattica di base" e la didattica che si deve occupare dei veri "talenti" e dello sviluppo della loro miglio-re professionalità futura.

Ecco, diciamo che, al primo impatto, "Musica Domani" mi aprì la mente agli scenari possibili della stessa attività di educatore musicale e tormentò a tal punto la mia percezione dei vuoti cosmici che minavano la mia preparazione musicale e didattica, da costringermi, per orgoglio, o anche solo per passione, a studiare come un forsennato per interi anni, nel tentativo di... colmare il colmabile.

Una fucina inesauribile di idee, di confronti, di letture ragionate delle più interessanti novità editoriali, d'informazione dei maggiori convegni legati alla didattica musicale, e non solo. Questo nella mia memoria, almeno, è la rivista "Musica Domani" nel periodo della direzione

di De Natale. Certo non poca cosa per un giovane ventisettenne ancora in formazione. Ma di lì a poco sarebbe arrivato anche il “battesimo del fuoco”, quando fu lo stesso direttore a chiedermi di scrivere la recensione di un testo, il cui contenuto non riesco francamente a ricordare (forse gli Atti di un Convegno internazionale su Bartók e la didattica? – ho cercato nella mia biblioteca la copia della rivista, ma non l’ho trovata). Inutile dire: tanta emozione e tantissima paura. E conobbi allora il significato di “palestra professionale”, altrimenti detta “gavetta”, quando Marco De Natale m’impose tre rifacimenti del pezzo, dopo avermene spiegate le ragioni con una lucidità e un rigore che solo i grandi docenti possiedono e che mi fecero accettare di buon grado la *corvée*, con la consapevolezza che non stavo vivendo un’umiliazione, ma una crescita.

E poi, fu proprio attraverso “Musica Domani” che conobbi la SIEM, un sodalizio culturale e professionale che nel corso di almeno un quarto di secolo, dal 1984 al 2009, ha stimolato, prima, e rese possibili, poi, tutta una serie di mie ricerche sulle pratiche della musica d’insieme, del teatro musicale e della composizione *per e con* bambini e ragazzi, sfociate alla fine in numerose pubblicazioni, interne ed esterne alla rivista stessa, pubblicazioni i cui mentori silenziosi sono stati intellettuali, pedagogisti e musicisti, conosciuti di persona solo dopo averli incontrati tra le righe dei loro articoli, primo fra tutti quel Franco Vaccaroni, scomparso improvvisamente pochi anni fa, con cui ho collaborato alla stesura del testo *L’Educazione al suono e alla musica nella scuola elementare*¹⁰ e dal

¹⁰ FRANCO VACCARONI – ANTONIO GIACOMETTI, *L’educazione al suono e alla musica nella scuola ele-*

quale ho letteralmente imparato a scrivere di didattica.

Da quel periodo, fino a oggi, la rivista ha continuato e continua a costituire un punto di riferimento fondamentale per il mio lavoro di ricerca e di approfondimento. La struttura flessibile dei contributi proposti, il loro respiro internazionale e, soprattutto, la versatilità degli argomenti affrontati, che dalla gestione De Natale in avanti non si sono mai limitati all’*hortus conclusus* di una “didattica musicale express”, buona per tutti gli usi, ma hanno spaziato entro territori vasti e problematici, investendo non di rado gli aspetti etnico-geografici e sociopolitici dell’educazione musicale, in cerca di un senso che rischia di perdersi, seppellito dalle troppe parole d’ordine della politica e da business editoriali di dubbio livello.

Prova ne sia il fatto che il mio primo corso sull’educazione alla creatività musicale attraverso la musica d’insieme, tenuto in Brasile nel Marzo 2011 presso l’Universidade Federal de Porto Alegre, fu reso possibile dalla relazione professionale che strinsi con un ricercatore di quell’Università, autore di uno stimolante articolo pubblicato sul n. 153 della rivista¹¹ (nel 2012 “Musica Domani” mi chiese poi una relazione su quell’esperienza didattica)¹².

Prova ne sia il fatto che nella penuria bibliografica di riferimenti specifici al teatro musicale formativo per bambini e ragazzi, argomento di cui mi sto attualmente occupando per la stesura di un nuovo li-

mentare, La Scuola, Brescia 1988.

¹¹ GRACIANO LORENZI, *Comporre e registrare con adolescenti*, “Musica Domani”, XXXIX, n. 153, dicembre 2009, pp. 26-29.

¹² ANTONIO GIACOMETTI, *Meu primeiro Brasil*, “Musica Domani”, XLII, n. 164-165, settembre-dicembre 2012, pp. 6-8.

bro, la rivista brilla in quantità e qualità, se ho potuto segnalare in bibliografia ben ventinove articoli di livello, provenienti sia dall'ambito scolastico "di base" che dai settori più specialistici dei conservatori e delle scuole di musica. Articoli di carattere metodologico, didattico-sperimentale, socio-educativo, tutti accomunati dall'evidente aderenza alle realtà contestuali cui si riferiscono.

Proprio questa ricerca bibliografica mi ha anche ricordato come la filosofia di fondo di "Musica Domani" che ho sempre condiviso, sia stata quella capace, nel tempo, di valorizzare e incentivare le esperienze esemplari a sostegno dell'innovazione educativa, evitando di accettare il "vuoto pratico" di certe proposte, occultate spesso sotto una coltre di fumisterie pseudo-concettuali.

Di tale vocazione editoriale penso sia rimasta una traccia importante ed esemplare nella rubrica "Cantieri Sonori", che per quattro anni consecutivi, dal 2007 al 2010, per sedici numeri, diede voce a compositori di brani destinati ad ensemble scolastici (ce ne sono tantissimi in giro per l'Italia, giovani, preparati ed entusiasti), presentandone i lavori con un apparato analitico-didattico in grado d'invogliare i docenti di musica d'insieme a farne un uso ragionato e creativo nelle loro classi. Il progetto, nato dal comune sentire tra il sottoscritto e la stimata collega Mariateresa Lietti, allora alla direzione responsabile, seguiva una linea d'interesse, che fin dai primi numeri aveva caratterizzato "Musica Domani" per la particolare attenzione rivolta alle esperienze compositive nella formazione musicale di base, intese in tutte le possibili implicazioni pedagogico-didattiche, teoriche e tecnico-artigianali. Degli innumerevoli

articoli apparsi negli anni per la penna di compositori, educatori e studiosi, ho potuto avvalermi per alimentare la mia consapevolezza su un argomento che continua a starmi a cuore più di ogni altro.

A conclusione di questo mio breve ricordo di "Musica Domani", vorrei rivolgere il pensiero alla collega Rosalba Deriu, scomparsa nel 2019 ancora in giovane età, che ha diretto la rivista con grande intelligenza e responsabilità tra il 1998 e il 2005. La rivedo seduta al tavolino di un bar di Perugia, durante la pausa di un convegno didattico tenuto a una manciata di giorni dallo scoppio del World Trade Center, la testa illuminata dal tardo sole estivo. Mi propose sorridendo un contributo sulla creatività nelle pratiche di musica d'insieme, che il giorno dopo sarebbe stato l'argomento centrale del mio intervento al convegno. Me lo chiese sulla fiducia, perché sapeva quanto avevo dedicato a quell'argomento, anche se, prima di allora, non ci eravamo mai visti.

Ecco, una storia di fiducia. Quella che "Musica Domani", direttore dopo direttore, ha sempre riposto nei suoi collaboratori esperti o inesperti, giovani o anziani, affermati o sconosciuti, promuovendo «la cultura musicale a tutti i livelli», come recitava lo Statuto storico della SIEM, e permettendone la crescita, anche se il cammino da compiere è ancora molto lungo e sempre irto di spine.

Ester Seritti

Il contributo è disponibile, sotto forma di colloquio con Anna Maria Freschi, all'indirizzo www.musicadomani.it

Cacofonie

A Musica Domani

IMMUNO SADICA
CAUSI IMMONDA
SADICA OMNIUM

DOMUS MANIACI
OMICIDA MANUS
SMANICA UMIDO

MANICOMI SUDA
CASOMAI MUNDI
CAUSAMMO NIDI
MA DAI, CONSUMI?

CAUSA IMMONDI
MANDAMI USCIO
DISUMAN AMICO

INDUCO MIASMA
AMICA NUDISMO
INDUCA MIMOSA

DIAMOCI MANUS
MUSICANDO AMI
MAI MUSICANDO
MICIA MUSANDO

CONSUMAI MIDA

MUSICA NOMADI
MUSICA DOMINA
MUSICA MONADI

ACUSMA IN DO, MI



I prossimi temi della rivista:

- IN ASCOLTO:
UNA PROSPETTIVA
ECOLOGICA
- MUSICA
EDUCAZIONE
TECNOLOGIA:
MITI E TENDENZE

Per inviare contributi su questi temi scrivere a:
redazione@musicadomani.it

€ 12,50