

Musica DOMANNI



Musica e teatro

Scrivere canzoni

PNL e musica

Direzione come leadership

Documentare le esperienze

PRENDI NOTA

Seminari e corsi di aggiornamento
per educatori e docenti

InArte
projects of cultural integration
ACCADEMIA

PROGETTO 2013 | 2014

“corpi musicali”

La musica nasce dal corpo e il corpo stesso è musica. Educare alla musicalità consiste prima di tutto nell'educare o meglio educare dal corpo.

Il corpo è in ascolto continuo: è lo strumento attraverso il quale ognuno si relaziona all'altro e al mondo, attraverso cui accogliamo, ascoltiamo e assimiliamo tutto.

L'intento progettuale di 'corpi musicali' è quello di rivalutare il corpo come **“soggetto”** e non **“oggetto” dell'essere.**

Il corpo è sede dell'essenza dell'individuo, della sua personalità, del suo essere, che viene educato e apprende lungo il corso della vita.

Una qualsiasi azione o intenzione educativa non può prescindere dalla considerazione del corpo dell'educando stesso, o ancor più dalla relazione dei corpi tra educando ed educatore.

E' prevista la partecipazione dei docenti: **Andrea Farì** (percussionista, educatore e formatore della metodologia Orff), **Iliaria Mazzotti** (fondatrice di InArte, violinista ed educatrice alla vocalità), **Marcella Sanna** (esperta in metodologie didattiche Orff, Willems, Dalcroze, psicomotricità funzionale Le Boulch), **Margherita Valtorta e Roberto Barbieri** (musicoterapisti e formatori, esperti in didattica musicale per la prima infanzia 0-6 anni). I corsi di Accademia InArte sono riconosciuti dall'Orff-Schulwerk Italiano e rientrano nel percorso formativo dell'OSI.

QUOTA RIDOTTA PER I SOCI SIEM

Per maggiori informazioni e date definitive dei corsi 2013|2014 consultare il sito internet:
www.inarteonline.com



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

Fare musica, fa bene. E si sente.

Associazione InArte

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

Musica DOMANI

Trimestrale di cultura e pedagogia musicale

Organo della SIEM

Società Italiana per l'Educazione Musicale

www.siem-online.it

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411

del 23.12.1974 - ISSN 0391-4380

Anno XLIII, numero 166, marzo 2013

Direzione responsabile

Mariateresa Lietti

Redazione

Alessandra Anceschi, Lara Corbacchini,

Anna Maria Freschi

Impaginazione e grafica Fabio Cani / Nodo

Segreteria di redazione

Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna

e-mail: musicadomani@libero.it

Stampa

Stampatre, Torino

Editore

EDT srl, 17 Via Pianeza, 10149 Torino

Amministrazione

Tel. +39 011 5591816, Fax +39 011 2307034

e-mail: amministrazione@edt.it

Pubblicità

Antonietta Sortino, EDT: a.sortino@edt.it,

tel. +39 011 5591828

Abbonamenti e Promozione

Eloisa Bianco, EDT: eloisabianco@edt.it,

+39 011 5591831

Un fascicolo

Italia € 6,00 - Estero € 7,50 (arretrato 8,00 - 9,50)

Fascicolo doppio

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

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

Abbonamenti annuali

Italia euro 18,00 - Estero euro 22,00,

comprensivo di quattro fascicoli della rivista.

Gli abbonamenti possono essere effettuati

inviando assegno non trasferibile intestato a

EDT srl, versando l'importo sul c.c.p. 24809105

intestato a EDT srl, tramite carta di credito

CartaSi, Visa, Mastercard, con l'indicazione

"Musica Domani".

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche euro 43,00 - Studenti

euro 28,00 - Soci sostenitori da euro 86,00 -

Triennali ordinari e biblioteche euro 110,00 -

Triennali sostenitori da euro 220,00 - Soci giovani

euro 8,00.

Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404,

intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale,

Via Dell'Unione, 4 Bologna. Per comunicazioni e

richieste: tel. 051-2916500 fax 051-228132 - cell.

377-1696740 - e-mail segreteria@siem-online.it -

recapito postale SIEM - Casella postale 396 - Ufficio

Bologna Centro - 40126 Bologna

Iscrizione all'ISME

International Society for Music Education

Socio individuale per un anno, senza riviste, US\$

35; con le riviste US\$ 59. Socio individuale per due

anni, senza riviste US\$ 65; con le riviste US\$ 113.

Le riviste sono: *International Journal for Music*

Education, 2 numeri l'anno; *Music Education*

International, 1 numero l'anno. Le quote possono

essere versate con carte di credito Visa, American

Express, Master Card o chèque bancario a: ISME

International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909

Western, Australia - fax 00 61-8-9386 2658.

Sarebbe opportuno che l'iscrizione e il pagamento

con carta di credito venissero accompagnati dal

modulo d'iscrizione debitamente compilato e

reperibile presso il sito web dell'ISME:

www.isme.org/application.

In copertina:

Fausto Melotti, *Contrappunto XIII*, 1985

ottone, collezione privata

(Fotostudio Paltrinieri, Cadro CH)

Per amichevole concessione di

Museo d'Arte Lugano




Editoriale

5 Mariateresa Lietti

Ci vuole orecchio


Pratiche educative

6 Claudia Giunta

Musica e teatro: scuole in rete 

Strumenti e tecniche

16 Giovanni Guaccero

Ho "scritto" una canzone 

Ricerche e problemi

22 Federica Righini - Riccardo Zadra

PNL e insegnamento della musica

29 Fabiana Gatti - Annarita Rigo - Simone Scerri

Direzione come leadership

Confronti e dibattiti

35 Alessandra Anceschi (a cura di)

Docere e documentare

Interventi di: Tiziana Filippini, Franca Mazzoli, Marta Vichi, Enrico Strobino

Libri e riviste

47 Mariacarla Cantamessa, *Lezioni creative di strumento*

(su TUJA - LIETTI *Leggere e improvvisare*, Carisch)

47 Marco Rapetti, Scheda

(su CORNI, *Come una danza*, Scripta Edizioni)

48 Una finestra su... *Il violino*

49 Mariateresa Lietti, Scheda

(su *Compositori italiani del XX secolo*, Ricordi)

49 Maurizio Disoteo, *Tradizioni cantate a scuola*

(su FACCI - SANTINI, *Chants d'Italie*, Cité de la Musique)

50 Franco Torri, Scheda

(su RAMAN, *Liszt Pädagogium*, LIM)

51 Alessandra Anceschi, Scheda

(su *Arts Visuel & Musique*, ScérÉn)

51 Cristina Scuderi, *Conversazioni musicali fra realtà e finzione*

(su ZATTI, *Invenzione musicale*, CLUEP)

52 Elisabetta Piras, *Da non perdere*

53 Luca Marconi, Scheda

(su GIGANTE - TURI, *Prestami orecchio*, la meridiana)

53 Lucia di Cecca, *L'apprendimento informale in musica*

(su *Prima la pratica poi la teoria*, a cura di Baroni, SIEM - EDT)

54 Una finestra su... *I tascabili Carocci*

55 Giovanni Piazza, *Il Pozzoli vestito di nuovo*

(su *Il nuovo Pozzoli*, Ricordi)

57 Roberto Albarea, *Rassegna pedagogica*

Rubriche

5 Alessandra Anceschi (a cura di), MATERIALI DI CLASSE: Mariamarta Caselli, *Un fiore in guerra: una Storia senza parole* 

11 SEGNALAZIONI di Giorgia Fazzini e Giovanni Mancuso, Anna Maria Freschi

14 Lara Corbacchini, RICERCARE: *Music makers: miti, percorsi e identità*

26 Annibale Rebaudengo (a cura di), STRUMENTI CREATIVI: Raffaella Zagni, *PNL: un'esperienza pianistica*

28 Amalia Lavinia Rizzo (a cura di), MUSICA PER L'INCLUSIONE: Marina Penzo, *Together is possible*

33 CACOFONIE: *Concorsi... (passato remoto, prima persona... singolare!)*

34 Anna Maria Freschi, FILI SONANTI: *Piano solo: virtuosi curiosi*

45 Vide@mus, a cura della redazione: *Musica differenziata* 

46 Arianna Sedioli, L'ATELIER DEI PICCOLI: *Schiaccianoci un-due un-due-tre*

58 GIORNALE SIEM: *SIEM Summer School 2013*



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

Hanno collaborato a questo numero:

Roberto Albarea	ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Udine
Mariacarla Cantamessa	docente di Flauto, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Alba (CN) mariacarla.cantamessa@istruzione.it
Lucia Di Cecca	docente di Pianoforte, Conservatorio di Frosinone lucydicecca@hotmail.com
Maurizio Disoteo	Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto maurizio.disoteo@csmdb.it
Tiziana Filippini	pedagogista, Istituzione Scuole e Nidi d'Infanzia, Reggio Emilia
Fabiana Gatti	psicologa e docente, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano fabiana.gatti@unicatt.it
Claudia Giunta	docente di Scuola Primaria, Cattolica (Rn) andrea-baroni@libero.it
Giovanni Guaccero	docente di Elementi di Composizione per Didattica della Musica, Conservatorio di Reggio Calabria g.guaccero@tiscali.it
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di Pescara lucamarconi@libero.it
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna fr.mazzoli@fastwebnet.it
Marina Penzo	pianista, docente di sostegno, Scuola Secondaria di primo grado, Treviso marinapenzo@alice.it
Giovanni Piazza	presidente dell'Os ⁱ Orff-Schulwerk Italiano, Roma. gipirom@tin.it
Elisabetta Piras	pianista, docente, musicologa angheloruiu@yahoo.it
Marco Rapetti	docente di Pianoforte complementare, Conservatorio di Firenze raptim@alice.it
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte e formatore, Milano a.rebaudengo@tin.it
Federica Righini	docente di Pianoforte e Psicofisiologia dell'esecuzione musicale, Conservatorio di Vicenza
Annarita Rigo	collaboratrice Feniarco e coordinatrice del progetto "in Direction" info@feniarco.it
Amalia Lavinia Rizzo	pianista, docente di sostegno, Scuola Secondaria di primo grado, Roma musicaeinclusione@gmail.com
Simone Scerri	collaboratore del Centro studi e ricerche di psicologia della comunicazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano simone.scerri@gmail.com
Cristina Scuderi	dottore di ricerca cristina.scuderi@unipd.it
Arianna Sedioli	formatrice e autrice di mostre e installazioni sonore, Ravenna arianna@artesonoraperibambini.com
Enrico Strobino	docente di Musica, Scuola Secondaria di primo grado, Biella strobinoenrico@libero.it
Franco Torri	docente di Pianoforte, Como
Marta Vichi	docente di Scuola Primaria, Siena info@martavichi.it
Riccardo Zadra	docente di Pianoforte, Conservatorio di Vicenza
Raffaella Zagni	docente di Pianoforte, Scuola Secondaria di primo grado a indirizzo musicale, Loiano (Bo) zagni.raffaella@gmail.com

Redazione

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

Ci vuole orecchio

Mariachiara Carrozza è da poco la nuova ministra dell'Istruzione e di lei sappiamo che è bioingegnera ed esperta di biorobotica, che dirige la scuola superiore Sant'Anna di Pisa, che si è occupata di ricerca e che è sicuramente competente nel suo campo. Constatiamo però che, ancora una volta, è una persona che proviene dalle sfere della cultura "alta", e che – per sua stessa ammissione – non ha consuetudine con la "bassa" quotidianità delle scuole dell'infanzia, primarie o secondarie di primo grado. Non è detto che sia un male (anche se fino ad ora lo è stato): uno sguardo più esterno può far scorgere nuove prospettive se è attento, oppure può trasformarsi in disinteresse e disattenzione. Di certo la nuova ministra non potrà contare su grandi (ma neanche piccole) risorse economiche e non potrà quindi intervenire in modo positivo in questo ambito. Ciò però non vuol dire che non possa fare nulla. Può, per esempio, ascoltare con attenzione, da un lato, il disagio sempre più diffuso e che sta raggiungendo proporzioni davvero inquietanti e, dall'altro, le proposte che vengono direttamente dal mondo della scuola; può cercare di sostenere e mettere in campo idee nuove che diano una boccata di ossigeno a una situazione asfittica che rischia di soffocare. Ci auguriamo, ad esempio, che quando questo numero della rivista sarà disponibile, Mariachiara Carrozza si sia incontrata con Checco Galtieri, coordinatore del *Forum per l'Educazione Musicale*, e abbia ricevuto da lui l'appello con le circa diecimila firme. (Ricordiamo a questo proposito l'interessante intervista rilasciata su Rai 3 da Giovanni Piazza

e ascoltabile su www.musicheria.net/archiviosonoro). Ci auguriamo anche che questo non sia solo un atto formale, ma che l'appello venga preso in esame con la dovuta attenzione e che contribuisca a determinare scelte e orientamenti del ministero.

Un'altra interessante idea a cui prestare ascolto è la campagna "La scuola ripudia la guerra" lanciata da Pax Christi. L'iniziativa parte dalla considerazione che i sempre più numerosi interventi di orientamento gestiti direttamente delle forze armate – soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado, ma anche in quelle di primo grado e nelle primarie – violano l'articolo 11 della Costituzione («L'Italia ripudia la guerra...») e le linee guida del ministero dell'Istruzione che invece parlano di «educazione alla pace» e di «non violenza». La campagna vuole riaffermare l'importanza della scuola per creare una cultura di pace e denuncia il fatto che quando nella scuola «entrano le attività promozionali dell'esercito, della marina e dell'aeronautica si promuove un militarismo che educa all'arte della guerra piuttosto che alla formazione di cittadini che costruiscono la pace con mezzi di pace. È grave la contaminazione dell'attività didattica con la promozione di una cultura di guerra in cui il soldato è proposto come colui che diffonde la pace e sacrifica la sua vita, sorvolando sul fatto che lo fa armi in pugno, imparando ad eliminare l'altro considerato come "nemico"».

Sono solo due esempi, altri se ne potrebbero fare: basta fare un po' di silenzio e "prestare orecchio" alle voci che dal mondo della scuola non hanno mai cessato di arrivare.



Materiali di classe

a cura di Alessandra Anceschi

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

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

- *Un fiore in guerra: una Storia senza parole* di Mariamarta Caselli



L'accesso e lo scaricamento dei materiali sono aperti a tutti.

Eventuali proposte vanno inviate a musicadomani@libero.it con le modalità indicate sul sito.



Musica e teatro: scuole in rete

Una rete di intrecci fra scuola primaria e secondaria di primo grado fa scoprire la ricchezza del “fare musica tutti”. Attraverso la messa in scena dell’opera musicale *La Teresina di Roberto Hazon*, scritta per interpreti bambini fra i 9 e i 13 anni, si sperimenta il teatro musicale, si sviluppa la capacità di utilizzare consapevolmente più linguaggi espressivi e si condividono percorsi e obiettivi per un fine comune.

C’era una volta (e ancora c’è) una scuola piena di bambine e bambini che cantavano, suonavano e facevano musica insieme. Lo facevano per svago, per nostalgia, per identificarsi, per intrecciare vissuti e bisogni, valori e ideali. E questo fare nella/con la musica è diventata un’occasione per capire, conoscere, prendere coscienza di sé e costruire la propria identità.

Quella che segue è la documentazione di un percorso sul teatro musicale svoltosi nell’anno scolastico 2011-2012. Il progetto prevedeva la partecipazione di due istituzioni scolastiche in rete: il Circolo Didattico di Cattolica (RN) e l’Istituto Comprensivo di Pian del Bruscolo (Pu) a indirizzo musicale, per un totale di circa 250 alunni e 20 docenti appartenenti a entrambe le realtà scolastiche. Una vera e propria impresa, musicale e non solo.

L’idea di partenza

La spinta a “fare musica tutti” si è originata grazie all’impegno del Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica presieduto da Luigi Berlinguer. Tale comitato ha creato sinergie fra i vari organismi istituzionali e favorito occasioni di formazione per i docenti e di pratica musicale per alunni e alunne.

La pratica corale, attuata negli anni con riscontri positivi



nel Circolo Didattico di Cattolica, aveva senz'altro contribuito a una crescita sia nell'ambito prettamente musicale che in quello cognitivo e relazionale. Fino allo scorso anno il mio lavoro, in qualità di docente interna esperta di didattica musicale, era prettamente rivolto al laboratorio corale che svolgevo in orario scolastico ed extra-scolastico con alunni, genitori e docenti, al fine di creare senso di appartenenza e dar voce a desideri e bisogni generazionali.

Con il percorso che andrò a illustrare, nato e sviluppatosi anche sulla scia del DM 8 del 31/01/11, si è voluto aggiungere qualcosa in più, estendendo le prassi corali a quelle strumentali e teatrali-operistiche nell'ottica del curriculum verticale. Nella fattispecie il contesto operistico avrebbe permesso di coniugare la pratica del canto (sia solistico che corale) con quella strumentale e con l'azione scenica; avrebbe cioè consentito di intrecciare diversi linguaggi espressivi al fine di:

- permettere uno sviluppo armonico e integrale della persona attraverso la musica;
- vivere e apprezzare la dimensione del gruppo, inteso come entità in cui il singolo esplora le proprie potenzialità e contribuisce a diventare parte di un tutto.

L'idea di attuare un progetto di tale natura nasce da un'insegnante di Cattolica, Carla Chiodi, che circa 15 anni fa mise in scena l'opera *La Teresina*¹ in occasione del 50° anniversario dell'UNICEF. Da questo antefatto siamo partiti per imbastire un nuovo progetto che portasse sul palco gli alunni delle classi quarte e quinte della scuola primaria e in buca l'orchestra dei ragazzi della SMIM. La riproposizione di questa operina è stata valutata rispetto al soggetto trattato e alle caratteristiche musicali: i protagonisti delle vicende, infatti, sono bambini e sono davvero tanti (questo ci ha permesso di assegnare ruoli a tutti i partecipanti); la natura del libretto è semplice e di facile comprensione e memorizzazione; la partitura presenta una scrittura adatta a essere realizzata da musicisti "in erba", con un'elaborazione musicale affascinante e originale che propone elementi melodici orecchiabili, spesso ripetuti, facilmente individuabili dai bambini.

L'esperienza che sto per narrare può essere una delle strade che, a partire dall'identità musicale di ciascun bambino, passa attraverso una rielaborazione artistica e torna di nuovo al bambino, il quale diviene attore del suo fare musica e al contempo fruitore consapevole.

Il "concertato"

La realizzazione dell'opera ha richiesto una fitta trama di intrecci.

Innanzitutto l'organizzazione e la gestione della collaborazione in rete dei due istituti succitati, relativamente vicini

ni sul territorio anche se afferenti a province e regioni diverse. I dirigenti di entrambe le istituzioni hanno siglato un accordo per la condivisione di intenti e risorse (umane ed economiche) coinvolgendo, per un intero anno scolastico, alcuni dei loro alunni e dei loro docenti.

La sinergia tra i due istituti non è rimasta solo sulla carta. Infatti uno dei punti di forza del progetto si è concretizzato attraverso uno stretto rapporto fra le due scuole, fatto di momenti comuni che ci hanno permesso di orientare la progettualità nell'ottica del curriculum verticale di musica: progettualità che si è poi tradotta, dal punto di vista didattico-metodologico, in occasioni di lavoro con la parola, il disegno (per le scene), il canto, la strumentazione, la psicomotricità. Tutto ciò ha consentito di aprire nuove prospettive, ad esempio quella di condividere una mappa generale centrata su un'unica cornice teorica e finalizzata a individuare prassi comuni. Le relazioni fra le due istituzioni non sono state sempre semplici da coordinare: in alcuni momenti si sono verificate difficoltà in ordine alla pianificazione degli incontri di programmazione fra i docenti, all'organizzazione delle prove comuni, alla scelta del teatro, alla suddivisione delle spese. A ciò si è ovviato attraverso la presa in carico di due referenti, uno per ciascuna istituzione, che hanno cercato di creare un raccordo fra le scuole dando vita a un metaforico ponte che potesse collegare i rapporti, snellire le pratiche organizzative, coordinare le scelte teoriche e le prassi. Sia in fase di stesura che durante l'attuazione del progetto, sono stati effettuati diversi incontri fra i docenti di entrambi gli ordini di scuola per la condivisione dell'esperienza, la collaborazione e l'organizzazione, l'articolazione di riflessioni comuni sull'andamento.

Un'ulteriore collaborazione è avvenuta con un docente del Conservatorio "Gioachino Rossini" di Pesaro, che ha curato l'arrangiamento delle musiche². La partitura originale, che prevedeva un piccolo organico composto da pianoforte, violino, clarinetto e flauto, è stata riadattata alla realtà orchestrale della SMIM, composta da strumenti a fiato (legni e ottoni), violini, chitarre e pianoforti.

Ma l'incontro più significativo è avvenuto fra i soggetti direttamente coinvolti nell'esperienza: i bambini, i ragazzi e i docenti.

A questo proposito, è stata fondamentale la piena partecipazione e condivisione dell'intero impianto progettuale da parte delle maestre della primaria e dei docenti di Musica della secondaria di primo grado. Gli intenti e le prassi musicali sono stati individuati grazie alla condivisione e all'efficacia del coordinamento.

Questo ha alimentato quotidianamente, in studenti e docenti, la voglia di far musica insieme, di cantare e di suonare. Nei momenti dedicati alla mensa, lungo i corridoi durante la ricreazione, in classe, in giardino, ma anche a casa o in macchina, alunni e alunne cantavano arie dell'opera, ripetevano ritmi o battute dei recitativi, suonavano frammenti melodici. Personalmente, nel momento della ricreazione, mi è capitato di uscire in giardino con gli alunni della mia classe disposti in fila indiana cantando con loro, in modo del tutto spontaneo, l'aria dei Magi (*Andiam, andiam, andiamo, lieti in cammino siamo...*).

1 *La Teresina* è un'opera per bambini di ambientazione fantastica in due atti, con musiche di Roberto Hazon (1930-2006) e libretto di Vittorangelo Castiglioni, edita da Sonzogno (Mi). La prima rappresentazione risale al 1972. È possibile trovare informazioni su Hazon e sulla sua produzione musicale nel sito www.sonzogno.it/

2 Si tratta di Michele Mangani, docente di Musica d'insieme per strumenti a fiato.

Il maggior desiderio di condivisione con il territorio circostante cresceva man mano che il lavoro procedeva e ci ha portato a decidere di inserire le rappresentazioni de *La Teresina* all'interno della Settimana della Musica 2012.

I passaggi operativi del progetto

Nella fase iniziale del progetto sono state effettuate audizioni fra gli alunni delle sei classi quinte coinvolte: occorre individuare le voci di bambine e bambini della scuola primaria adatte a ricoprire i ruoli delle prime parti e di gruppo. Sono stati ascoltati circa 150 bambini e bambine, saggiate le loro competenze ritmico-vocali, analizzando estensione e timbro delle loro voci, cercando di valorizzare capacità e potenzialità musicali. A seguito di questo momento è stato individuato un buon numero di bambini e bambine che potessero ricoprire le parti dei solisti. Per uno stesso ruolo sono state infatti individuate più figure (per esempio, per la parte di Teresina, sono state indicate sei bambine diverse che avrebbero cantato in momenti differenti dell'opera), facendo attenzione a coinvolgere tutte le classi. Contestualmente, è stato realizzato un Cd audio contenente l'esemplificazione delle parti cantate: in questo modo i bambini (e anche le loro insegnanti) hanno avuto subito a disposizione il materiale da ascoltare e da apprendere per imitazione.

Parallelamente, alcuni alunni della scuola primaria sono stati coinvolti nell'esecuzione strumentale con il flauto dolce di un'aria appositamente arrangiata.

Per quanto riguarda l'orchestra, si è deciso di far suonare tutti i ragazzi, anche con solo minime competenze strumentali, ossia oltre quaranta studenti. Gradualmente si è arrivati a organizzare le esercitazioni orchestrali nell'auditorium della scuola secondaria di primo grado in orario scolastico a scansione settimanale.

Anche il coro, formato da tutti i bambini e le bambine di due sezioni delle classi quarte, è stato seguito settimanalmente e in orario scolastico dai docenti curricolari delle due classi. Il coro, denominato *In-Canto*, è formato da circa cinquanta elementi e ha mosso i suoi passi fin dalla classe prima.

Fra gennaio e febbraio si sono concentrate, ancora settimanalmente, le prove dei solisti e dei gruppi corali con i due preparatori vocali. Il lavoro di preparazione è stato condotto con alcune attenzioni metodologiche: partendo dalle potenzialità degli alunni si è cercato di stimolarli con consigli e suggerimenti opportuni, con gratificazioni e *feed-back*, facendo attenzione a non urtare la sensibilità né del singolo né del gruppo. I bambini, per parte loro, hanno mostrato i progressi di questo cammino: da interpreti impacciati e insicuri hanno, con il tempo, rivelato un potenziamento della capacità attentiva, di concentrazione e di ascolto, un miglioramento nell'emissione vocale e nella gestione del fiato, una consapevolezza di gestione della propria postura e dello spazio a seconda dei ruoli e del contesto. In una parola, hanno cominciato a sentirsi sempre più coinvolti e competenti in ciò che si andava facendo.

In marzo e aprile sono continuate le prove individuali e di piccolo gruppo nelle due realtà scolastiche e sono iniziate

quelle comuni, che sono state una grande occasione di incontro e di dialogo musicale a più voci: i bambini e i ragazzi hanno potuto apprezzare le reciproche competenze e identità musicali e acquisire la consapevolezza di un impegno comune. Durante le prove, infatti, non sono mancati momenti di apprezzamento sia da parte dei più piccoli (alcuni di loro non avevano mai ascoltato prima un'orchestra dal vivo), che dei ragazzi (i quali hanno perfino applaudito quando, davanti a tutta l'orchestra, un bambino di quinta ha cantato l'aria di Orlando Paladino). L'interazione fra bambini e ragazzi di provenienze, esperienze e competenze musicali differenti è stata una risorsa che ha consentito di incidere anche sul processo di apprendimento e sulla competenza musicale e comunicativa. Gli allievi hanno imparato a non disturbare, a non distrarsi, a tenere sempre d'occhio il gesto del direttore d'orchestra, a rispettare regole sociali di ascolto, confronto e rispetto reciproco.

L'iniziativa ha permesso a bambini e ragazzi di entrare in contatto con un'esperienza musicale unica e completa che li ha portati a riscoprire il valore del singolo nel gruppo, ma anche a riflettere sulle strutture drammatico-musicali, sulla distribuzione delle varie tipologie vocali, sul ruolo dell'orchestra, dei solisti e del coro, sulla dimensione narrativa e drammaturgica e soprattutto sul potenziale simbolico-espressivo di cui l'operina si è fatta tramite.

Su il sipario, si va in scena!

Così facendo, si è giunti alle due rappresentazioni previste per la prima settimana di maggio presso il teatro di Catto-lica.

La struttura dello spettacolo prevedeva che si privilegiasse sul palco una certa staticità dei protagonisti, con movimenti scenici minimi che non andassero a incidere sulla resa vocale. Il palco del teatro è stato allestito in modo semplice e senza cambi di scena. Per dare risalto a questa essenzialità, si è deciso di sfruttare la profondità e l'ampiezza della parete di fondo giocando con i colori delle luci e di utilizzare sul palcoscenico solo due oggetti giganteschi (due libri) da cui far entrare e uscire i personaggi. Sul fondo del palco, sempre in scena per tutta la durata dell'opera (circa un'ora), si è posizionato il coro.

Questi gli ultimi preparativi: predisposizione dei manifesti per le vie della città, stampa dei libretti, prova generale effettuata nel giorno previsto per la prima recita. Tutto era pronto: interpreti, coro, orchestra, direttori, maestra del coro. Bastava aprire il sipario, cosa che è avvenuta alle ore 21 di martedì 8 maggio, davanti a un pubblico attento ed entusiasta.

Ecco qualche dettaglio sulla trama e sullo svolgimento dell'opera. Dopo l'*ouverture* (suonata a sipario chiuso), entra sul palco la figura di una voce narrante che introduce alle vicende e lascia la scena alla protagonista, Teresina. La bambina, magicamente uscita da un libro di fiabe, cerca disperatamente il fratellino Giacomino. Durante la sua affannosa ricerca, incontra diversi personaggi che si adoperano per darle aiuto: un pagliaccio, i Re Magi, un pellerossa, delle suore, un albero, l'inverno, un merlo, Rosaura e il Marchese. Improvvisamente, entrano in scena anche dei

feroci corsari guidati dal pirata Mustafà. Sono loro che hanno rapito il fratellino di Teresina e non vogliono più lasciarlo andare. Interviene in aiuto di Teresina anche il valoroso Orlando Paladino. Dopo una furiosa battaglia, Giacomino viene liberato. La bontà trionfa e Teresina può riunirsi al fratello.

Recitativi, arie, duetti, cori e concertati si sono alternati in una magia di suoni, emozioni, luci e colori. Grande è stata la soddisfazione di tutti per aver preso parte a questa impresa. L'opera è stata replicata la sera successiva con rinnovato spirito di partecipazione e di entusiasmo davanti a un pubblico davvero numeroso (oltre 900 persone nelle due serate), a dimostrazione del fatto che una scuola in cui entrano l'arte e la musica ha potenti antidoti verso l'omologazione e la standardizzazione.

Finale

Non è semplice, al termine di un percorso impegnativo e complesso, guardarsi indietro e cercare di riflettere su un'esperienza carica di stimoli e suggestioni. Credo però che un buon finale potrebbe essere quello di lasciare una volta ancora spazio ai bambini e alle loro parole. Attraverso un pretesto narrativo («Della *Teresina* mi ricordo...»), si è voluto interrogare la loro memoria, intesa come *rêverie* ossia rinascita di un pensiero che abita tanto il passato quanto il futuro e il presente; la loro memoria come terreno di ritorno, ripensamento e riflessione, come auto-consapevolezza e auto-ricostruzione. Riporto, per concludere, alcuni stralci delle loro testimonianze³.

«L'orchestra era composta da ragazzi delle medie [...] e le prove dovevamo farle lì. Non tutti i genitori potevano portare i propri figli così lontano perché molti dovevano lavorare quindi c'è stato un po' di garbuglio, ma alla fine ce l'abbiamo fatta.

Io alle prove cercavo di mettercela tutta però mi emozionavo perché all'inizio non sapevo molto bene tutte le parole [...] Quando la mattina andavo a scuola con la macchina, cantavo la mia parte per esercitarmi [...].» (Alice - Teresina)

«Mi ricordo che un giorno la maestra ci ha dato una bellissima notizia: il nostro coro avrebbe partecipato a una vera opera per bambini: La Teresina [...]. L'opera era talmente importante che coinvolgeva varie scuole tra cui una scuola per musicisti ragazzi. Dopo lunghissime e faticosissime prove, finalmente... il gran giorno. Una volta arrivati sul palco ho scoperto che la nostra postazione era in fondo, seduti su delle panche nere. Considerato che eravamo di nero vestiti, ho pensato che non ci avrebbe notato nessuno. Come se non bastasse, il direttore d'orchestra era talmente lontano che ci era quasi impossibile vederlo. Eravamo nel panico, ma quando la musica è iniziata... la magia: sapevamo perfettamente quando attaccare e quello che dovevamo dire... Il nostro coro era essenziale per la riuscita del-



Prima prova comune: Giorgio Santi e Claudia Giunta con i bambini e le bambine soliste.



Prima prova comune: Claudio Sanchioni dirige l'orchestra e i solisti.



Alcuni solisti delle classi quinte della scuola primaria di Cattolica con l'insegnante Claudia Giunta.

l'opera e noi ci sentivamo protagonisti. Questa esperienza mi rimarrà nel cuore per tutta la vita.» (Kim - corista)

«La nostra parte era piccola, ma le prove sono state divertenti e io ci ho guadagnato una bella intonazione, e anche un nuovo amico. Siccome sono un po' timido, la sera del "debutto" mi è venuta la tremarella e nel momento in cui mi sono trovato davanti a tutta quella gente quasi mi sono sentito male. Ma alla fine ce l'ho fatta, ho cantato e sono tornato a casa trionfante per non essere svenuto sul palco.» (Matteo - uno dei Re Magi)

³ Sul sito www.musicadomani.it sono disponibili materiali relativi al progetto e allo spettacolo.



Rappresentazione dell'opera *La Teresina* presso il Teatro Regina di Cattolica.

«La Teresina è stata un'esperienza fantastica e molto significativa per me. Infatti ho potuto suonare per la prima volta in un teatro vero, davanti a un pubblico [...] e alla fine tutti si sono complimentati con noi [...] sicuramente è valsa la pena di faticare e impegnarci così tanto.» (Elisa - chitarra)

«Della Teresina mi ricordo... un'esperienza unica: impegnativa ma allegra; lunga ma divertente; intensa ma rilassante, che ci ha riunito, bravi e meno bravi, in un'unica orchestra che ha suonato un'opera divertente, brillante e bellissima! Un grazie ai nostri prof.» (Anna - violino)

«Ho sempre pensato che l'opera, la musica classica, il teatro fossero cose per persone un po' attempate, avanti con gli anni, ma poi, nel momento in cui mi ci sono avvicinata ho scoperto un mondo fantastico fatto di emozioni forti dove il tutto può cambiare, dove i sogni diventano realtà, dove l'impossibile diventa possibile, questa è secondo me la magia del teatro. Le mie mani sono scivolate sulla tastiera del pianoforte, piano piano, mi sono rilassata, ho sognato e ho cantato: "La Teresina cerca Giacomino e chissà quando lo troverà". Secondo me i due fratellini si sono ritrovati, ora stanno insieme in un luogo fantastico accompagnati in sottofondo da una bella, dolce e fantastica musica magari suonata dai ragazzi del corso musicale dell'Istituto Comprensivo Pian del Bruscolo.» (Francesca - pianoforte)

La Teresina ci ha permesso di costruire un percorso scandito da attività musicali diverse facenti parte di un unico disegno. In un lavoro comune hanno trovato posto la sperimentazione, il movimento, la percezione, l'analisi, l'acquisizione di tecniche e linguaggi, l'ampliamento del repertorio. Nel teatro musicale «la musica si combina con la parola, entra dentro la parola, con il canto; si muove intorno alla parola con gli strumenti. E si combina con la gestualità e l'azione scenica, con lo spazio e la scenografia.

Tutto il repertorio dei sistemi espressivi e comunicativi, la varietà dei linguaggi, interagisce nello spettacolo operistico facendone un teatro musicale integrale»⁴. Il teatro musicale consente, inoltre, di valorizzare l'attitudine estetica poiché esso, come sottolineano le Indicazioni Ministeriali, ha una valenza formativa che supera l'ottica disciplinarista approdando a una prospettiva sistemica, direi olistica. In questo senso la musica è stata lo strumento educativo attraverso il quale concorrere alla formazione della personalità e della sensibilità (individuale e di gruppo): educare al piacere estetico; tendere a formare una «testa ben fatta»⁵ in sinergia con le altre discipline; conoscere e comunicare idee, valori e visioni del mondo; costruire abiti mentali che permettano di dar senso e forma alle conoscenze per capirle fino in fondo; comprendere e riconoscere il valore estetico di un'opera musicale per saperla amare e conservare «facendo appello a corde specifiche della nostra percezione e della nostra memoria»⁶.

Il grande pianista e direttore d'orchestra Barenboim, nel suo libro *La musica sveglia il tempo* ci spiega come, in musica, note e voci diverse si incontrino e si leghino indissolubilmente l'una all'altra in un andamento comune, incastrandosi perfettamente, completandosi a vicenda. Se mancasse anche una sola nota, cadrebbe tutto l'impianto. Così, ogni volta che si suona in un'orchestra o che si canta (in coro o da solisti), si devono necessariamente mettere in atto due cose: la prima è esprimersi (altrimenti non si contribuisce all'esperienza musicale); la seconda è ascoltare sia se stessi che gli altri (il che è fondamentale per fare musica insieme). Eseguire e ascoltare al tempo stesso, perché una cosa intensifica l'altra ed entrambe favoriscono una competenza musicale avanzata, in cui l'ascolto supporta il lavoro performativo; accettare l'identità e ricercare l'unione, perché solo così si può raggiungere l'armonia del singolo nel tutto. Questa «qualità dialogica intrinseca della musica»⁷ è il senso profondo che ha unito gli intrecci e i legami fra persone, contenuti e azioni dell'esperienza che ho tentato di raccontare: un vero dialogo sonoro fra tutti noi.

4 CARLO DELFRATI (a cura di), *Musica in scena*, EdT, Torino 2003, p. 3.

5 EDGAR MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.

6 *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, a cura di Alessandra Anceschi, EdT, Torino 2009, p. 75.

7 DANIEL BARENBOIM, *La musica sveglia il tempo*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 66.

A vele spiegate

Riaprire l'Arsenale di Venezia alla cittadinanza con la musica del nostro tempo. Coinvolgere, in tre mesi e in un bene culturale così significativo e di splendida "archeologia industriale", oltre 150 musicisti e centinaia di spettatori, molti dei quali entrati magari per la prima volta in quello che per secoli è stato il cuore propulsivo di Venezia. Una sfida straordinaria, un'opportunità ineguagliabile, una meravigliosa occasione, oltretutto, per poter fare del nostro mestiere un contributo vivido per la nostra città.

Con questa emozione ed entusiasmo abbiamo affrontato la rassegna "A vele spiegate": quasi venti concerti realizzati presso la "porta d'acqua" dell'Arsenale di Venezia, cioè nella Torre di Porta Nuova e nella Tesa 113, grazie alla convenzione fra Società Arsenale spa e il Conservatorio "Benedetto Marcello" di Venezia, all'interno dell'iniziativa internazionale "Second Chance".

Una bella sfida con un intento di comunicazione forte e duplice: far dialogare il patrimonio culturale, la produzione creativa e la popolazione, e al contempo praticare la convinzione che molte presunte difficoltà dei linguaggi musicali del nostro tempo possano risolversi in una leggibilità capace di smitizzarne l'aura impenetrabile. Un programma quindi articolato intrecciando didattica e performance per smentire, non senza una dimensione ludica e ironica, il pregiudizio che vuole la musica contemporanea terreno esclu-

sivo degli "specialisti", e puntando sulla creazione di opere nuove. Con l'obiettivo di far sì che ogni tipo di spettatore potesse guadagnare gli strumenti per la comprensione e quindi la migliore fruizione di ciò che avveniva, innamorandosi del luogo assieme alla musica. In calendario sono stati previsti due laboratori con le scuole elementari, sei concerti delle classi del conservatorio, quattro video-incontri-concerto, tre concerti del Laboratorio Novamusica, una produzione del Teatro Fondamenta Nuove per il 25 aprile e due spettacoli speciali in anteprima nazionale (*I figli del deserto* e *Un chicco al mondo*).

La storia del caffè). Il tutto in un contesto unico al mondo, immerso nella pace d'acqua della Darsena Grande, in quello che per secoli fu il più grande cantiere navale del pianeta; e come gesto altamente simbolico dopo il recente passaggio "storico" della proprietà dell'Arsenale dallo Stato al Comune di Venezia.

Un progetto quindi non solo di musica e didattica ma anche di cittadinanza. Un progetto che speriamo potrà rinnovarsi nel tempo.

Giorgia Fazzini e Giovanni Mancuso
www.avelespiegate.org



Firenze Sound Map

«Vuoi contribuire anche tu alla costruzione della mappa sonora collettiva della città di Firenze?» Questo invito rivolto a tutti, cittadini e visitatori della città, è contenuto nel sito *open data* del Comune di Firenze (www.firenzesoundmap.org/default.asp). Chiunque può realizzare una registrazione di circa due minuti in un luogo della città che rivesta particolari significati emozionali e inviarla a info@firenzesoundmap.org, insieme a una foto e all'indirizzo preciso del luogo. Il progetto, promosso dal centro "Tempo Reale", prevede che le registrazioni siano inserite in una mappa del paesaggio sonoro di Firenze ideata da Antonella Ra-

dicchi e visibile nel sito, cliccando sulla quale è possibile riascoltare i diversi suoni collocati nei rispettivi luoghi e prendere visione delle foto. L'idea è quella che il carattere interattivo e *open source* della mappa coinvolga attivamente i cittadini nella documentazione/rappresentazione del paesaggio sonoro, sensibilizzandoli a questo tema, e consenta di costruire una rappresentazione qualitativa dei suoni della città, cioè delle sensazioni che le qualità acustiche dei luoghi suscitano in chi li percorre. Sappiamo infatti come il punto di vista sonoro consenta di intrattenere con i luoghi un rapporto complesso, molto diverso da quello dello sguar-

do. Niente a che vedere quindi con l'ennesima mappa quantitativa dei rumori, che consente di misurarne l'intensità in decibel e di limitarne (forse) gli effetti negativi, ma non certo di comprendere il senso degli eventi sonori e delle loro relazioni spazio-temporali. Al momento attuale i suoni presenti nella mappa non sono molti e solo alcuni appaiono significativi sul piano sonoro-emozionale. Ci si augura che il numero e la qualità dei suoni/luoghi migliorino con il consolidarsi dell'iniziativa e che possano essere ideati nuovi tipi di interfaccia più accattivanti sul piano multimediale.

Anna Maria Freschi

Fra vacanza e formazione

Chi volesse unire una vacanza estiva con un'occasione di formazione e aggiornamento può trovare in giro per l'Italia opportunità sempre più numerose e interessanti, rivolte sia a bambini e ragazzi che a insegnanti e operatori musicali.

La prima possibilità è offerta dal Campus Internazionale di Musica per ragazzi, che si svolgerà per il sesto anno consecutivo a Pollica (SA), nel parco del Cilento, dal 7 al 13 luglio. Il gruppo dei partecipanti, che vedrà la presenza anche di ragazzi provenienti da altri paesi europei, potrà seguire un percorso formativo integrato, comprendente la pratica della Musica d'insieme e corale, l'Improvvisazione strumentale, la Ritmica Dalcroze, la lezione di strumento (Pianoforte) e attività ricreative e sportive. Per ulteriori informazioni si può visitare il sito www.musicamadeus.it/campus.html, oppure contattare i docenti, Guido Gavazzi (guido@musicamadeus.it)

e Francesco Mario Possenti (francescopossenti@libero.it).

Ritmica e improvvisazione sono i fili conduttori anche del corso per adulti che l'Associazione Italiana Jaques-Dalcroze (www.dalcroze.it) organizza da diversi anni e che quest'anno si terrà dal 24 al 28 agosto nell'agriturismo "Badia di Sasso", in provincia di Forlì-Cesena.

L'associazione Orff-Schulwerk italiano (Osi - www.orffitaliano.it) offre altre opportunità di aggiornamento didattico-musicale, che hanno come filo conduttore l'uso creativo di corpo, strumenti e voce, oltre a un lavoro sulla danza e il teatro musicale e sono riconosciute ai fini del compimento dei percorsi di formazione nazionale dell'Osi. Fra l'1 e il 5 luglio l'appuntamento è a Noli (Sv) con il corso *La didattica in scena*, organizzato in collaborazione con la Società Filarmonica "Amici dell'arte" (www.ilgiardinonosono.it) e rivolto a inse-

gnanti e operatori della scuola dell'infanzia e della primaria. I docenti sono: Marcella Sanna (danza e movimento espressivo da 5 a 10 anni); Ciro Paduano (strumentario, Body Percussion e altre tecniche Orff da 8 a 12 anni); Daniele De Bernardi (laboratorio di espressività teatrale).

Ciro Paduano e Marcella Sanna, insieme a Francesca Angeli, Mascia Dionisi e Daniela Scaletti, sono docenti anche del corso *Officine musicali, coreutiche e teatrali tra didattica e performance* che si terrà a Terni presso l'Issm "Briccialdi" dall'8 al 13 luglio. La Body Percussion è infine il tema del corso per operatori musicali e insegnanti di scuola secondaria di primo grado che si svolgerà sempre in Umbria, nel paese di Bevagna (Pg), dal 26 al 30 agosto, tenuto da Ciro Paduano, Marcella Sanna e Stefano Baroni e organizzato in collaborazione con l'associazione Kerè e con il Comune di Bevagna.

Laboratori formativi della Scuola di Animazione

I laboratori formativi 2013 del Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto di Lecco sono centrati quest'anno sul tema *Musiche e parole di popoli e poeti*. Nei giorni 25 e 26 agosto Maurizio Disoteo e Daniele Vineis proporranno attività di ascolto e di composizione avendo come modelli le pratiche e le strutture del fare musica di varie società. Si focalizzerà in tal modo la stretta connessione tra il pensare e il fare musica.

Il secondo laboratorio *L'opera delle filastrocche* (27 e 28 agosto) vede la partecipazione straordinaria dello scrittore Bruno Tognolini che, nel suo intervento dal titolo *L'uccello con tre ali*, approfondirà l'"utile bellezza" delle filastrocche, con un'escursione nel sonoro retrobottega dei *Poeti Filastrocchieri* di tutte le ere, con scorci sui processi creativi che le generano e panorami su esempi in testo, audio e video tratti dalla poesia di tradizione popolare, classica, contemporanea e amatoriale. Mario Piatti ed Enrico Strobino condurranno quindi i partecipanti verso una performance dal titolo *L'opera delle filastrocche*, in omaggio all'opera che Virgilio Savona e Luciano Berio misero in scena al Teatro Comunale di Firenze nel 1983. L'attenzione verrà posta sia sugli aspetti metodologici del

fare musica in contesti formativi, sia sulle problematiche stilistiche attinenti alle interazioni tra significati del testo letterario e forma musicale. Nella performance confluiranno anche testi e musiche elaborate durante il laboratorio sulla scia delle suggestioni e delle tecniche che emergono dalle opere di Gianni Rodari, esposte dagli autori nel loro recente lavoro *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche* (FrancoAngeli 2011).

Infine, il 29 e 30 agosto Gabriele Marinoni e Maurizio Vitali approfondiranno il tema dell'animazione musicale secondo gli orientamenti progettuali e metodologici emersi in quasi vent'anni di ricerca della Scuola di Animazione a Orientamento Pedago-

gico e Sociale. Il "Modulo progettuale-metodologico" (articolato in due fasi, di cui quest'anno si presenta la prima) integra significati del lavoro pedagogico musicale con elementi del lavoro socio-educativo che si svolge nel territorio e nelle scuole. Il Modulo si rivolge in particolare a chi è interessato al riconoscimento del compimento di tutto il percorso formativo della SAMOPS, con o senza realizzazione di un tirocinio.

I laboratori si svolgeranno nella bella sede del Palazzo Beauharnais sulle rive del lago di Pusiano (Co). È possibile frequentare anche uno solo dei laboratori. Info e modalità di iscrizione si trovano sul sito www.csmdb.it o contattando direttamente la segreteria del CSMDB: suola@csmdb.it.



Una mostra "musicale" a Lugano

Paul Klee e Fausto Melotti sono due artisti delle avanguardie storiche del Novecento piuttosto noti. Non si sono mai incontrati, ciò nonostante hanno condiviso molti interessi e molte caratteristiche della loro produzione. Tra gli altri elementi comuni ce n'è uno che risulta centrale: la musica. Paul Klee era un buon violinista e svolse a lungo il ruolo di critico musicale per quotidiani e riviste; Fausto Melotti era diplomato in pianoforte.

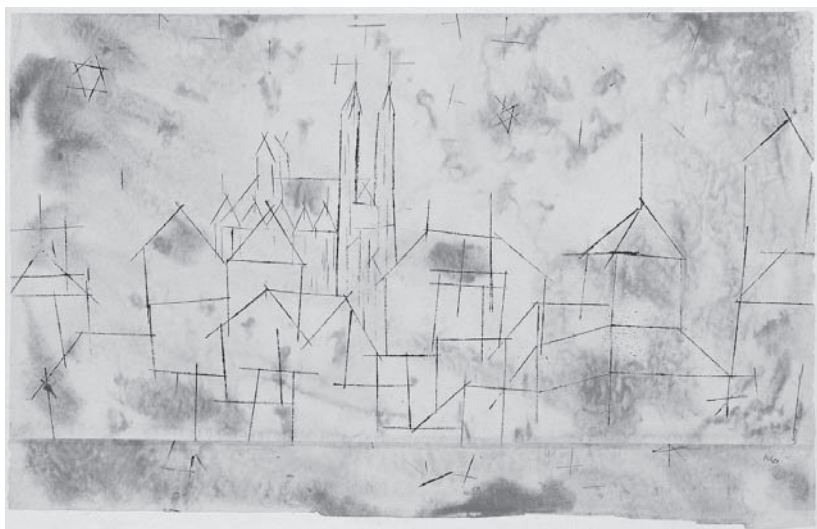
Molti concetti – come armonia, melodia, ritmo – possono essere riferiti sia alla musica che alle arti figurative, ma nel caso di questi due grandi protagonisti dell'arte del Novecento è evidente che una tale distinzione è del tutto superflua: lo si coglie senza alcuna fatica nella bella mostra allestita al Museo d'Arte di Lugano, che, curata da Bettina Della Casa e da

Guido Comis, è aperta fino al 30 luglio 2013.

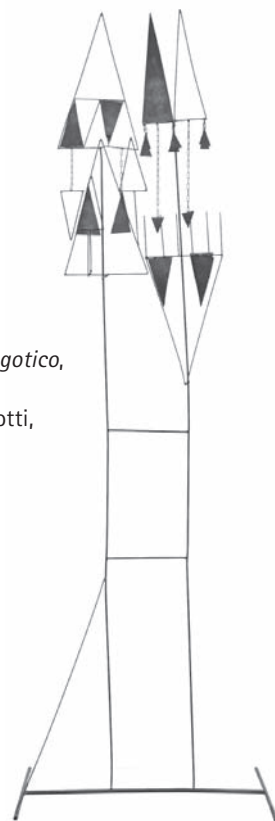
Nell'esposizione le opere dell'uno e dell'altro sono accostate con intelligenza a suggerire affinità e dialoghi ideali. Molto spesso i titoli evocano puntuali riferimenti alla musica, ma è soprattutto il clima generale a risultare "musicale". Nelle progressioni armoniche delle opere "disegnate" dall'uno e "scolpite" dall'altro si coglie una familiarità con l'espressione musicale che non può essere ignorata. Se a questo si aggiunge l'estrema godibilità delle opere di entrambi, nelle quali una profonda ricerca artistica e linguistica si fonde a una spontanea efficacia comunicativa, si evidenzia l'interesse anche di proposta didattica dell'esposizione, adatta a ogni età. Non a caso la mostra è accompagnata da attività di laboratorio e

da performance musical-teatrali. Non sono mancati nemmeno appuntamenti propriamente musicali: una lezione-concerto è stata dedicata a Schoenberg, Debussy, Brahms, Mozart e Bach; un concerto con l'orchestra della RSI a Ravel, Mozart e Brahms; un altro ancora a composizioni recentissime di Valli, Vassena, Platini e Bussotti.

Per informazioni: www.klee-melotti.ch, www.mdam.ch.



Paul Klee,
*Città
con duomo gotico*,
1925.
Fausto Melotti,
Le guglie,
1970.



Donne e immagini amiche

Il primo marzo a Milano, in un'affollatissima e bellissima sala di Palazzo Marino, è stato assegnato il Premio Immagini Amiche, dedicato a pubblicità, programmi, Tv e siti web che non utilizzano stereotipi di genere e che promuovono una creatività innovativa in grado di diffondere immagini amiche delle donne.

Il Premio – giunto alla terza edizione – è promosso dall'UDI (Unione Donne Italiane) e dal Parlamento Europeo e prevede cinque sezioni: programmi televisivi, pubblicità televisiva, a mezzo stampa, affissioni e web. Nell'edizione del 2013 sono state curate in modo particolare le sezio-



ni speciali dedicate alle scuole e ai Comuni che hanno tenuto comportamenti virtuosi sulle politiche e rappresentazioni delle immagini femminili.

La scuola elementare "Galileo Galilei" di Pistoia è stata insignita di questo importante riconoscimento grazie al documentario *Bomba Libera Tutti*, che mostra l'attenzione delle insegnanti

e della loro azione didattica al tema dell'identità di genere.

Il documentario *Bomba libera tutti. Stereotipi e differenze di genere in una classe delle elementari*, di Pina Caporaso e Daniele Lazzara è visibile integralmente su www.youtube.com/watch?v=5-_Blpb-dDc

Altre scuole segnalate sono state il Liceo Scientifico "Benedetti" di Venezia e l'Istituto "Vacarini" di Catania.

I video vincitori delle diverse sezioni, insieme alle motivazioni della giuria, possono essere visionati sul sito ufficiale: www.premioimmaginiamiche.it

Music makers: miti, percorsi e identità

ALEXANDRA LAMONT, *The beat goes on: music education, identity and lifelong learning*, in "Music Education Research", vol. 13, n. 4, dicembre 2011, pp. 369-388 (testo completo consultabile su <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2011.638505>).

Un sondaggio¹ volto a indagare la percezione che gli amatori hanno del proprio "essere musicisti" è lo spunto per proporre uno sguardo complessivo – basato su un notevole compendio di precedenti ricerche e attente riflessioni teoriche – sui fattori che determinano l'evoluzione e l'identità dei *music makers*. Adottando una prospettiva socio-costruttivista, basata sui racconti autobiografici (intesi come i "biografemi" di Roland Barthes) di tanti musicisti non professionisti e raccolti in ben dieci anni di ricerche, l'autrice demolisce criticamente alcuni dei "miti" dello sviluppo musicale caratterizzante l'intero arco della vita.

IL MITO DEL TALENTO MUSICALE. Nell'ultima parte del secolo scorso numerosi ricercatori hanno demistificato il ruolo del talento – inteso come caratteristica genetica, scarsamente diffusa, specifica per un determinato campo d'esperienza/apprendimento e precocemente manifestantesi – per il raggiungimento di significative *performance* musicali. Le ricerche sostengono invece la "rivendicazione" in base alla quale «l'abilità musicale è universale» (p. 371) e tutti possono essere "musicali". Nonostante questo principio abbia dato forma al curriculum educativo musicale in Inghilterra – e non solo – con una declinazione anche fortemente inclusiva per i diversamente abili, nei fatti «il modello a "piramide" della progressione musicale incorpora la nozione che non tutti beneficeranno dei livelli più alti dell'educazione musicale», ripresentando «la credenza che un alto risultato nella *performance* musicale non è né universale, né desiderabile per tutti» (p. 372).

IL MITO DELLA MOTIVAZIONE. Nonostante l'influenza negativa determinata dai riferimenti al talento, molti continuano anche nell'età adulta a fare musica: in questa scelta un ruolo determinante è svolto dalla motivazione. Vi sono evidenze che mostrano come nei giovani strumentisti la "misura" della motivazione a studiare può predire attendibilmente il perseverare negli studi dopo i primi anni. Secondo il modello teorico dominante, nei primi anni di studio la motivazione si presenta prevalentemente come "estrinseca" (legata al supporto degli altri e a ricompense esterne) per passare, più tardi, a una dimensione "intrinseca" legata allo sviluppo di un solido concetto di sé e alla capacità di «fornirsi ricompense auto-alimentate» (p. 373). La letteratura esistente disegna quindi un tipo chiaramente identificabile di giovane musicista: esso è sostenuto nelle fasi iniziali dal sostegno significativo dei genitori e gradualmente sviluppa nell'ado-

lescenza una forte motivazione intrinseca di sostegno nella transizione verso la vita "musicale" adulta. D'altra parte l'autrice, dall'analisi delle sue evidenze narrative, non individua un profilo motivazionale così univocamente definito e nemmeno ravvisa una così chiara progressione fra le spinte motivazionali. Entrando nel dettaglio (vedi i dati compendati nella Tabella 1) la motivazione più importante per i bambini sarebbe «il desiderio di fare musica e di scoprirla» (incluso in questo anche le acquisizioni tecniche, p. 374); rilevanti anche i riferimenti ai benefici psico-fisici derivanti dalla musica e all'opportunità offerta dalla stessa di «evitare altre cose» (p. 374). Per gli adulti non professionisti la spinta ad acquisire nuove abilità tecniche rimane importante ma viene distinta dal piacere di fare musica in sé; i fattori sociali sono significativi, distinguibili da uno specifico fattore individuato dalla ricercatrice e denominato "professionismo" (che include il desiderio di crearsi una immagine per "far colpo" sugli altri e l'opportunità di guadagnare denaro).

BAMBINI	%	ADULTI	%
Passione, conoscenza, abilità e tecnica	22,1	Conoscenza, abilità e tecnica	14,0
Sociale/amici	12,1	Sociale/amici	13,0
Creare una immagine/ impressionare gli altri	11,4	Far piacere agli altri/ evitare altre cose	10,3
Ricompense extra-musicali e evitare altre cose	10,4	Professionismo (crearsi una immagine, esibirsi, guadagnare soldi)	10,1
Far piacere agli altri	9,0	Passione	9,9

Tabella 1. Motivazioni per fare musica (p. 374).

IL MITO DELL'OPPORTUNITÀ. «Il successo nell'educazione musicale spesso dipende dalle occasioni giuste presentate al momento giusto» (p. 375). Molti adulti attivi musicalmente riconoscono alle opportunità musicali avute nell'infanzia un ruolo determinante nell'aver dato forma alla loro vita musicale. Ma quali opportunità sono veramente efficaci? Volgendo lo sguardo alla realtà scolastica britannica la ricercatrice si interroga sulla validità delle iniziative prese per diffondere la pratica strumentale; analizza in particolare le ricadute del progetto *Wider Opportunities* che offre a tutti i bambini della scuola primaria (dai 9 agli 11 anni) l'opportunità di seguire lezioni collettive (di classe) di uno strumento. Si tratta di un modello organizzativo simile ad alcune esperienze attivate anche in Italia. Dai dati raccolti, questo tipo di programma «non ha un impatto diretto su tutti i bambini in confronto all'impatto positivo che ha la lezione individuale o a piccolo gruppo» (p. 376). Infatti nel primo caso solo il 33,5% dei bambini desidera continuare

lo strumento studiato mentre il 55% dei bambini che hanno studiato nel secondo modo intende proseguire. La ricercatrice, utilizzando il modello bio-ecologico dello sviluppo elaborato da Bronfenbrenner e Ceci (cfr. p. 377), dà una spiegazione di questi dati attraverso il concetto di «processi prossimali». Si tratta di quelle interazioni con l'ambiente e le persone circostanti che consentono a un individuo di sviluppare il proprio potenziale: affinché siano efficaci devono svolgersi con regolarità e per un congruo tempo. Probabilmente un anno di lezione di strumento in gruppi-classe non rispetta queste prerogative.

IL MITO DELLA CONTINUITÀ. Secondo la letteratura consolidata «la performance musicale è una abilità che richiede costante applicazione e lo smettere di studiare, suonare o esibirsi, o cambiare strumenti o generi musicali, non è un risultato dello sviluppo previsto» (p. 378). I principali modelli dello sviluppo includono un senso "stretto" di continuità: essi consentono di ripensare retroattivamente i livelli musicali precedenti alla luce di quelli raggiunti ma non sono in grado di rendere conto delle interruzioni del procedere musicale. «D'altra parte la traiettoria per alcuni adulti presenta molti cambi di direzione e qualche volta alcune false partenze» (p. 378). Nel passaggio dall'infanzia alla vita adulta ci sono dei momenti critici tipici per la pratica strumentale: uno è il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, l'altro è l'inizio dell'università. Tali periodi determinano frequentemente degli abbandoni dell'attività musicale, ma queste fratture non determinano necessariamente effetti negativi nel lungo periodo. Dalle narrazioni raccolte dalla ricercatrice emerge una natura dello sviluppo musicale certamente non imperniata sul concetto di "stabilità": le traiettorie dello sviluppo musicale individuale assumono piuttosto una natura dinamica, che rende impossibile prevederne l'evoluzione (cfr. p. 379).

Il mito della continuità è più ampiamente dissacrato dall'autrice anche in relazione allo sviluppo dell'identità dei musicisti non professionisti (cfr. pp. 380-383) ripensata in analogia al modello proposto da Erik Erikson. Lo psicologo descrive lo sviluppo dell'identità nell'arco dell'intera vita come il passaggio, caratterizzato da momenti di crisi, attraverso diversi stadi (segnati ciascuno da specifici conflitti, caratteristiche positive e manifestazioni sociali). Analogamente gli stadi dello sviluppo dell'identità musicale si caratterizzerebbero per forti momenti di rottura, seguiti però anche da atteggiamenti propositivi volti a esplorare in modo nuovo la propria identità musicale.

1 Si tratta di un'indagine basata su una rilevazione *on-line* che ha coinvolto 530 musicisti amatoriali di tutto il mondo, di età compresa fra 21 e 83 anni. Alla domanda «Pensi a te stesso come a un musicista?» circa il 20% del campione risponde: «No, per niente» o «Non veramente» (p. 370). Questa parte degli intervistati, nonostante sia coinvolta in attività musicali, mostra «una identità musicale relativamente negativa» (p. 369). Dai dati emerge inoltre che tale percezione non può essere messa in relazione né con il livello musicale raggiunto, né con gli anni di esperienza maturati, né con i ruoli musicali "professionali" assunti. La spiegazione di questo "sentire" «ha a che fare con le inclinazioni nascoste, con le credenze e i valori, tanto quanto forse con le competenze percepite» (p. 369). È interessante notare che questa identità "negativa" è più diffusa fra i cantanti che fra gli strumentisti, in stretta analogia a quanto l'autrice ha in precedenza rilevato nei bambini.

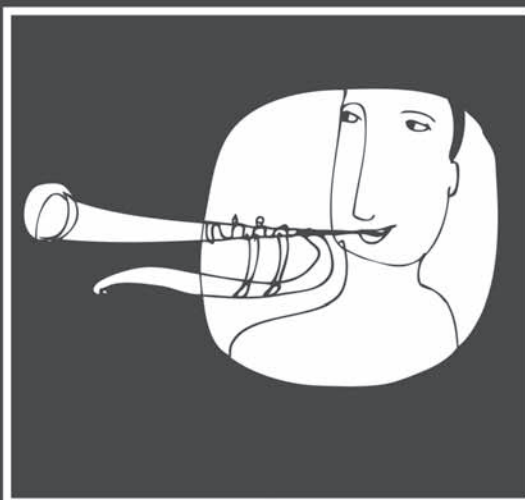
PRENDI NOTA

InArte
projects of cultural integration
ACCADEMIA

Il progetto di formazione
di InArte per educatori e
docenti



Ilaria Mazzotti e Andrea Fari
fondatori di InArte



Se ascolto dimentico,
se vedo ricordo,
se faccio capisco.

proverbio cinese



corso di aggiornamento
con Marcella Sanna

Associazione Culturale InArte
Via R. Pacciardi, 5 - Forlì (FC) cell 349 52 06 238
info@inarteonline.com - www.inarteonline.com



Ho "scritto" una canzone

Questo contributo illustra una composita esperienza condotta nel Laboratorio Canzone della Scuola Popolare di Musica del Testaccio di Roma. L'autore, attraverso una dettagliata descrizione delle azioni didattiche, ci invita a seguire i passaggi con cui i partecipanti vengono condotti alla costruzione di una canzone. Il testo è ulteriormente arricchito da una corposa appendice collocata negli archivi del nostro sito che analizza tecniche, problematiche e intenzioni compositive attraverso la presentazione di alcuni prodotti.

Quando nel linguaggio corrente viene utilizzata da parte di musicisti professionisti o dilettanti la locuzione "scrivere una canzone", generalmente si fa implicitamente rife-

rimento a un tipo di processo creativo che in ambito musicale, in realtà, ha – seppur molto marginalmente – un nesso con l'atto dello scrivere. Difatti, il primo tipo di fissazione grafica di una canzone è in genere relativo alla parte verbale, mentre la maggior parte di tutta la complessa dimensione "poietica", che – dall'elaborazione delle prime idee musicali alla fase performativa – porta al completamento di quell'oggetto che la nostra cultura definisce "canzone", si svolge nell'ambito di un percorso in cui l'elaborazione musicale del brano si compie fundamentalmente a livello corporeo e mnemonico con l'ausilio o meno di un *medium* tecnologico come la scrittura o la registrazione. L'assegnazione di quella locuzione al campo semantico del comporre ha quindi probabilmente una matrice nella preminenza che per diversi secoli è stata assegnata sia alla



I Canzonieri. Concerto al Palladium il 9 maggio 2009.

(Foto Franca Renzini)

scrittura in sé sia, nell'ambito delle tradizioni di canto popolare urbano, alla parola fissabile per iscritto rispetto all'intonazione musicale. Ma una certa confusione tra i verbi "comporre" e "scrivere" permane oggi anche in altri ambiti, tanto da poter affermare che al momento non disponiamo di termini adeguati a descrivere in modo unitario e omogeneo le differenti fasi di un processo creativo che inizia "nel corpo e nella mente" e che termina nel momento in cui viene prodotto un "testo" fruibile che può assumere le forme di una performance o della fissazione registrata (audio o video) di una performance, o di una registrazione discografica realizzata in studio o, come più spesso avviene oggi, di una fissazione digitale realizzata in casa, passando in alcuni casi, ovviamente, anche attraverso la notazione musicale intesa come supporto mnemonico aggiuntivo. Allo stesso tempo, l'ampia diffusione dei moderni mezzi di incisione digitale non deve farci perdere di vista il fatto che il personale e intimo atto di "comporre" una canzone è, dal punto di vista musicale, ancora per larga parte qualcosa di strettamente legato o alla vocalità, o al rapporto corporeo con uno strumento (in genere chitarra o pianoforte), pratica evidentemente non così dissimile da quelle che dovevano essere attuate già in epoca medievale e rinascimentale¹.

Certamente è difficile definire in modo univoco cosa rappresenti oggi l'idea di "canzone" nella nostra cultura. Ma, al di là dei prodotti di consumo che vengono diffusi a ogni livello attraverso i mezzi di comunicazione di massa, resta il fatto che la serie di atti creativi – di uno o più individui – che portano alla realizzazione di una canzone vanno sicuramente incontro, come ricorda Stefano La Via, a un'esigenza umana molto antica, distinta sia dal "parlare" che dal "cantare", che è quella del "cantare le parole", esigenza che tende a favorire l'insorgere di una forma di espressività, a sua volta distinguibile sia da quella poetica che da quella musicale, e che può essere definita «espressività poetico-musicale»².

La rigida strutturazione dei saperi e la separazione tra i diversi ambiti produttivi pongono, nell'ambito della cultura italiana, interrogativi irrisolti riguardo a come questa "esigenza umana" possa essere incanalata all'interno di percorsi didattici codificati, stretta tra una dimensione conservatoriale in cui le prassi compositive per adulti sembrano ancora principalmente mediate o dalla scrittura e dalla elaborazione "a tavolino", o da una cultura dell'improvvisazione di matrice jazzistica e, d'altro canto, una scolarizzazione legata a centri privati in cui lo sviluppo della creatività di ambito "popolar" sembra essere finalizzata in primo luogo a favorire una relazione con i meccanismi produttivi della musica di largo consumo. Così, quel tipo di espressività poetico-musicale, intesa anche come creazione di uno spazio emotivo e/o artistico personale, molto spesso si sottrae a un confronto con le forme codifi-

cate di trasmissibilità del sapere, per trovare collocazione o all'interno di una dimensione privata, o direttamente nei contesti pubblici deputati alla definizione di porzioni di mercato più o meno libere. In questo senso, il fatto che i giovani cantautori che si affacciano a forme di visibilità mediatica non abbiano frequentato "scuole" per la "scrittura" dei loro brani, non depone a favore di una "didattica della canzone", se consideriamo come unico obiettivo formativo quello dell'inserimento nel mondo del lavoro. Allo stesso tempo, non escludendo a priori quest'ultimo aspetto, ritengo invece che proprio una "didattica della canzone" possa svolgere un grande ruolo sia nell'ambito della formazione musicale di un individuo, che di un percorso di crescita umana posto in relazione a un'idea di fare musica inteso come fatto sociale.

Anche per questi motivi la decennale attività del Laboratorio Canzone (già Laboratorio teorico-pratico sulla canzone) da me tenuto presso la Scuola Popolare di Musica di Testaccio di Roma, mi appare degna di essere menzionata, in quanto esperienza capace di mettere in evidenza alcune problematiche quanto mai attuali nella società di oggi, quali l'incontro tra culture, il rapporto tra diverse generazioni, il confronto tra le differenti funzioni e prassi del fare musica. Problematiche, beninteso, che su un piano più ampio sono quelle poste dall'intera Scuola che, con i suoi corsi e laboratori di musica d'insieme, si presenta ancora come uno dei luoghi più interessanti e vivi nel panorama delle scuole popolari di musica italiane, con la quasi quarantennale esperienza all'avanguardia in vari campi come la didattica per bambini, l'improvvisazione o la musica di tradizione orale.

Il contesto didattico del laboratorio

Il Laboratorio Canzone è uno spazio dedicato alla "composizione, all'arrangiamento e all'esecuzione di canzoni" in cui parte di quel microcosmo umano che è la comunità degli iscritti alla Scuola cerca di confrontarsi sul terreno della creatività poetico-musicale. Il variegato tessuto umano di cui si compone il Testaccio va da bambini e ragazzi che lì sviluppano un primo tipo di rapporto con l'apprendimento musicale fino ad adulti che si (ri)avvicinano alla musica in un'età più o meno avanzata, in un contesto di condivisione in cui – come peraltro nel quartiere omonimo – la dimensione del "popolare" e più in generale del mondo del lavoro si confronta anche con la realtà di una certa "borghesia intellettuale" romana, composta da (ex) insegnanti, (ex) giornalisti, (ex) attori o registi o scrittori e via dicendo³. Anche per questo le concezioni sulla musica, e le relative metodologie poetiche che nell'ambito del laboratorio si confrontano, sono inevitabilmente le più diversificate. In ogni caso possiamo dire che (soprattutto per chi si avvicina alla musica in età adulta) l'esperienza del condividere con altri la propria intima dimensione creativa, fosse anche solo una semplice melodia, è sempre qualcosa di estremamente delicato, che richiede prima di tutto rispetto reciproco, capacità di ascolto e curiosità verso mondi musicali differenti dai propri.

Il laboratorio è strutturato in due ambiti distinti che in

1 OWENS 1997, pp. 64-73.

2 LA VIA 2006, pp. 20-25.

3 Cfr. il film di Luca Gasparini *Al momento giusto. Scuola Popolare di Musica di Testaccio*, Dvd Zaroff Film, 2005.



I Canzonieri in due concerti.



parte possono anche sovrapporsi: da un lato il lavoro sulle composizioni libere e dall'altro un percorso didattico finalizzato a fornire gli strumenti tecnici necessari per sviluppare compiutamente i propri brani. Così, allievi con livelli di formazione musicale molto differenziati – il cantante-chitarrista semiprofessionista che non sa leggere la musica, il pianista classico che vuole trascrivere le sue canzoni nate allo strumento, il cantante che scrive e melodizza testi ma non sa ricavare l'armonia, il giovane rapper, lo scrittore adulto che sottopone i testi ad altri per la messa in musica ecc.⁴ – sono tutti utilmente coinvolti in questo percorso che, tra analisi, ascolti e esercizi, in sintesi tocca i seguenti punti:

- individuazione e creazione di formule di accompagnamento su “giri armonici”;
- invenzione melodica su incipit dati (con o senza supporto di un giro armonico) e relative tecniche di elaborazione;
- “melodizzazione” di un testo attraverso l'intonazione vocale estemporanea e l'analisi “a tavolino” (con accenno a questioni di metrica, come il computo delle sillabe, la struttura accentuativa ecc.);
- “poetizzazione” di una melodia attraverso la preventiva analisi degli accenti e degli schemi ritmici sottintesi;
- lavoro sulla “trascrizione” (ovvero sul passaggio dall'ambito orale alle varie forme di notazione);
- definizione dei vari tipi di forma-canzone;
- arrangiamento e dimensione esecutiva (definizione delle formule di accompagnamento, del *sound*, della strumentazione, della struttura, degli interpreti vocali).

Testo, melodia, armonia

I brani che vengono “costruiti” nel laboratorio possono nascere sia come sviluppo di alcuni degli esercizi citati oppure come elaborazione di idee autonome che fin dall'inizio del percorso gli allievi sottopongono alla discussione collettiva. Le idee di partenza possono assumere la forma di un testo, di un frammento melodico cantato o scritto, di un giro armonico, oppure possono essere già degli abbozzi di canzone – definiti parzialmente nella componente testuale-melodico-armonica – che vanno precisati e completati, oppure canzoni già finite, composte e te-

nute “a mente” o registrate, che aspettano solo di essere trascritte per facilitare la loro condivisione.

In generale uno degli aspetti centrali è il rapporto testo/musica. In particolare, uno dei punti cruciali – poiché la canzone di ambito occidentale è principalmente “sillabica” – è l'acquisizione della consapevolezza della relazione nota-sillaba, questione che se affrontata dal punto di vista vocale è intuitiva, mentre se calata in un contesto di scrittura può porre problemi in relazione alla definizione della nozione di sillaba intesa come unità di base, in genere corrispondente alla “nota”. Definire poi quali sillabe-note siano accentate o meno è un altro problema delicato, poiché possono sovrapporsi in modo concordante o discordante diversi livelli di accentuazione, come gli accenti tonici del testo verbale, gli eventuali accenti metrici se il testo è in forma poetica, gli accenti melodici e gli accenti metrici musicali, connessi questi anche alla definizione del ritmo armonico. C'è da precisare poi che chi coordina questi aspetti attraverso prassi vocali e strumentali di tipo orale (ad esempio nell'approccio cantautorale “voce e chitarra”) generalmente tende a risolvere queste questioni in modo intuitivo, sotto l'influenza dei propri modelli di riferimento, anche se spesso non ha la consapevolezza “teorica” di ciò che sta facendo. Chi invece compone “vocalmente”, senza l'ausilio di accompagnamento accordale, si trova in una situazione di “vuoto creativo” in cui tutto è ancora estremamente plasmabile.

Chiaramente le questioni cambiano nel momento in cui cambia la lingua che si utilizza. Generalmente io favorisco l'uso dell'italiano, anche se spesso è presente una spinta a scrivere testi in inglese, spaziando in alcuni casi fino al francese, allo spagnolo e al portoghese, tutte lingue che, se considerate in base al tipo di struttura accentuativa, sono mediamente più “semplici” da mettere in musica nel suddetto ambito sillabico, rispetto all'italiano, come peraltro lo sono alcune forme dialettali (romanesco, napoletano, siciliano) che a volte è capitato di utilizzare. Soprattutto quando si prova a “poetizzare” una musica emerge tutta la difficoltà del rapportarsi alla nostra lingua, tanto avara di parole ossitone, così utili da associare in ambito melodico alle frequenti chiusure di frase tronche. Difficoltà che ha portato all'espandersi di quelle forme di “accentuazione

impropria” causate dalla non coincidenza tra accento musicale e accento prosodico (quando ad esempio si percepisce *amorè* anziché *amòre*)⁵ che caratterizzano oggi molti repertori del pop nostrano, che dagli anni Sessanta in poi hanno abbandonato l’uso, derivato dal melodramma, dell’*apocope* in chiusura di frase (come poteva essere nel caso di *cuor* invece che *cuore*), se non in una funzione ironica o parodistica⁶.

La concordanza degli accenti melodico-testuali con i cambi di armonia e il ritmo armonico sono poi elementi che ci fanno percepire in modo più chiaro la natura del metro musicale. Il ritmo armonico ha inoltre un’influenza nella definizione degli stili e dei generi musicali, che a loro volta sono fortemente connessi con la tipologia di armonia che usiamo, in particolar modo in relazione all’assegnazione delle note melodiche a una determinata componente accordale. Così, come in quasi tutti i tipi di repertori vocali, il complesso rapporto testo/melodia/armonia non si esaurisce nelle questioni di accentuazione e metro, ma tocca anche altri aspetti come la relazione tra frase testuale, frase musicale e senso armonico, di cui va tenuto conto in entrambi i procedimenti della “poetizzazione” e della “melodizzazione”, sia sul piano grammaticale e sintattico che su quello della semantica musicale e testuale, che ovviamente non debbono necessariamente essere “concordanti” tra loro. Più in generale possiamo allora dire che entrano in gioco questioni relative a modelli, stili e generi che rimandano a una serie di norme implicitamente codificate a cui rimane difficile sottrarsi, sia sul piano del rapporto testo/musica che sul piano stilistico, anche se una maggiore consapevolezza delle stesse può favorire sicuramente un approccio creativo più libero⁷.

“Trascrizione” e arrangiamento

Uno degli aspetti “compositivi” più complessi è la relazione che ognuno può instaurare con le diverse forme di notazione utilizzabili in ambito di popular music, sia in funzione del contributo che queste possono dare alla definizione degli aspetti tecnico-formali, sia quando vengono utilizzate come “supporto” mnemonico aggiuntivo utile alla “trasmissibilità” del brano in questione, nel momento in cui va condi-

viso con altri nella fase relativa all’esecuzione. Il punto centrale è che anche chi, avendo una formazione classica, sa leggere e scrivere musica, ha generalmente enormi problemi nel tentare di trasferire su carta in modo corretto i suoni che produce o ascolta. Per questo motivo vanno approntate delle metodologie di trascrizione che siano utili sia allo studente “esperto” che a quello “analfabeta”.

Possiamo quindi individuare due percorsi di trascrizione. Il primo, posto che l’unione tra testo e melodia sia già avvenuta sul piano vocale-sonoro e sia stata memorizzata (al di là se con la precedenza di una o di un’altra componente o se con una creazione contestuale), vede la successione delle seguenti operazioni che possono diventare oggetto di un lavoro didattico:

1. scrittura del testo (possibilmente già diviso in sillabe);
2. evidenziazione degli accenti tonici del testo;
3. in base all’individuazione di questi (presupponendo in prima istanza una concordanza con gli accenti melodici e metrici da sottoporre poi a verifica per eventuali correzioni) definizione delle “unità metriche” da evidenziare sul foglio con le stanghette di battuta;
4. individuazione e scrittura delle altezze della melodia in corrispondenza delle sillabe;
5. individuazione e scrittura del ritmo della melodia;
6. “ricerca” dell’armonia e indicazione su pentagramma delle relative sigle.

Generalmente questo tipo di percorso è quello praticato con i cantanti che non hanno dimestichezza con uno strumento armonico. In questo caso l’armonizzazione del brano viene svolta successivamente in collaborazione con un pianista o con un chitarrista.

Nel secondo tipo di percorso, se all’unione di testo e melodia si è sovrapposta già nella fase “orale” la parte dell’accompagnamento armonico-ritmico (per opera di una o più persone), il brano, fissato nella memoria, è in qualche modo già completato e eseguibile senza l’ausilio della scrittura. A quel punto la sua trascrizione può prevedere, più o meno, le stesse fasi del precedente percorso, salvo il fatto che la parte armonica (che diventa anche strumento utilissimo per la “comprensione” del metro) può essere notata già nella fase 1 al di sopra del testo: ottenendo così un tipo di notazione “primaria” sul tipo dei classici “canzonieri” di ambito pop. Il successivo percorso di fissazione grafica, come nel precedente caso, porta come punto di arrivo alla definizione di uno spartito nel formato *lead sheet* (melodia e sigle), che in genere auspico sia il più possibile sintetico, evitando ove possibile di riscrivere parti di musica identiche per poter essere più liberi nella fase dell’arrangiamento, dove alcune scelte formali potrebbero essere rimesse in discussione⁸.

Nella fase di arrangiamento vanno quindi definite in modo più preciso alcune questioni relative alla scelta dei ritmi e dei timbri. Le formule di accompagnamento, in genere all’origine chitarristiche o pianistiche, vanno adattate anche per la batteria e per il basso elettrico, strumenti che si aggiungono nella fase finale del percorso laboratoriale. Va quindi definito il *sound* del brano, in particolare in relazione alla scelta dell’interprete vocale, questione questa molto

4 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 1, *Gli allievi e le loro canzoni*, dove vengono presentati alcuni allievi del laboratorio.

5 SALVATORE 1997, pp. 22-26 e ANTONELLI 2010, pp. 33-35.

6 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 2, *Problemi di accentuazione*, in cui sono presi in esame alcuni esempi. A questo proposito è bene precisare però che quando i modelli musicali sono esplicitamente riferiti a determinate culture come ad esempio quelle afro-americane (jazz, musica latina ecc.), la questione relativa alle norme accentuative va totalmente rivista in funzione del diverso rapporto tra accenti melodici e concezione del metro musicale.

7 FABBRI 1996, pp. 7-41.

8 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 3, *Dall’oralità alla scrittura*, in cui si presentano le diverse fasi di scrittura di uno stesso brano.

delicata poiché non tutte le voci sono adatte a interpretare qualsiasi canzone. Lo stile vocale è uno degli elementi che definisce più di altri la collocazione in un ambito di genere, per cui, mentre nell'approccio cantautorale la scelta sembra essere quasi obbligata, per autori che non necessariamente interpretano la propria musica bisognerà operare delle scelte mirate, che possono essere anche effettuate "a contrasto", assegnando ad esempio a una voce più "moderna" dei brani più tradizionali o viceversa. La realizzazione di controcanti vocali o strumentali può poi essere lasciata all'abilità degli esecutori nel crearli estemporaneamente, o può essere svolta per iscritto. In ultimo, la dimensione formale definitiva viene collettivamente precisata, quando il brano si è già manifestato nella sua dimensione sonora d'insieme, inserendo, quando serve, una parte introduttiva e una coda. Durante questa fase si può anche rimettere mano alla scrittura in quanto possono emergere problematiche che suggeriscono la ridefinizione di alcuni aspetti come ad esempio quello metrico⁹. Il percorso annuale del laboratorio termina con il saggio finale, occasione in cui vengono eseguiti (e registrati) tutti i brani elaborati durante l'anno. Dal 2002 al 2013 sono state realizzate più di un centinaio di canzoni, alcune delle quali particolarmente riuscite. Molti degli allievi seguono il laboratorio da anni, mentre altri che lo hanno frequentato per periodi più brevi hanno comunque preso spunto dall'attività svolta insieme per sviluppare al di fuori di esso un proprio linguaggio personale, avviandosi così verso un percorso professionale.

Le strategie poetiche degli autori/performer

Quelle che definiamo come "strategie poetiche" degli autori/performer del laboratorio sono riassumibili in determinate tipologie che non sono sempre appannaggio esclusivo

di quel determinato autore o performer, ma sono "interscambiabili" a seconda del brano in questione. L'aspetto più interessante è definire quale sia il punto di partenza del processo creativo, che può cambiare in relazione alle attitudini dell'autore (o degli autori), o all'esigenza del brano. Escludendo altre innumerevoli sfumature intermedie, come ad esempio il "calco" di componenti parziali (per esempio l'uso di una armonia o di una struttura melodica preesistenti), possiamo riassumere le seguenti tipologie di approccio, che possono essere praticate da uno o più autori in collaborazione:

1. melodia cantata e/o trovata allo strumento senza l'ausilio di un accompagnamento armonico, con l'inserimento successivo del testo e poi dell'armonia;
2. melodia cantata e/o trovata allo strumento con l'ausilio dell'accompagnamento armonico e l'inserimento successivo del testo;
3. composizione preventiva di un giro armonico (suonato o scritto) su cui si costruiscono la melodia cantata e/o suonata e il testo;
4. scrittura preventiva del testo più o meno imm modificabile, sul quale si intona e/o compone una melodia, con ricerca successiva dell'armonia su strumento armonico;
5. scrittura preventiva del testo più o meno modificabile, a cui segue la realizzazione allo strumento del giro armonico, su cui si "intona" il testo per trovare la melodia;
6. nel procedere della composizione, interazioni tra 1 o 2 (composizione preventiva della melodia e eventualmente anche dell'armonia) e 4 (scrittura preventiva del testo).

È stato interessante notare che a volte nel linguaggio cantautorale, per "musica" si intende la parte dell'accom-



Un saggio del Laboratorio Canzone.

pagnamento chitarristico e per “parole” la componente vocale comprensiva di testo e melodia, con implicito riferimento esclusivo a pratiche “corporee” e “mnemoniche” non mediate dalla scrittura musicale. Per chi invece ha una formazione strumentale classica e tenta di scrivere direttamente sul pentagramma le proprie melodie-canzoni, nella quasi totalità dei casi ciò che viene scritto non corrisponde alle vere intenzioni “sonore”. Come dire che senza essere passati attraverso un’esperienza corporea del suonare-cantare canzoni, diventa molto difficile se non impossibile crearsi un’immagine mentale che possa essere trascritta direttamente sul pentagramma. Invece, a volte il cantante che compone “melodizzando” ha un’idea già molto chiara di ciò che vuole, poiché spesso nella melodia creata è già presente una forte idea armonica, che però non sa come codificare e trasferire nella pratica, ancor prima che sulla carta. Invece il puro scrittore può anche lui, nelle collaborazioni che si instaurano, contribuire alla creazione dell’idea musicale, attraverso indicazioni di carattere espressivo¹⁰.

Tipologie di lavoro in comune hanno reso possibile il raggiungimento di ottimi risultati come ad esempio nel 2008, quando con Benedetto Fanna e altri allievi (Antonia D’Amore, Giuliano Gangemi, Andrea Mancianti, Enrico Morello e in un primo periodo Martino Cappelli) si è formato il gruppo “I Canzonieri”, con il quale è continuato il percorso iniziato all’interno del laboratorio, partecipando nel 2009 anche allo spettacolo “Viva la musica. Variazioni su un canto popolare”, curato per la Scuola da Giovanna Marini. Con loro si è continuato a lavorare insieme su alcuni brani “scritti” in precedenza spesso in collaborazione, come nel caso di *Esse oh esse*, nato da un testo di Antonia D’Amore, basato sull’uso dell’allitterazione consonantica della lettera “s” posta a inizio di parola (Silenzio che schiude sottili sorrisi / che spiana sentieri di sensi sospesi / tra suoni sepolti da secoli e sassi / schiacciati da strade sudate e smarrite ecc.), a cui si è legata una melodia trovata dalla stessa Antonia, armonizzata successivamente da Benedetto Fanna. La lunga evoluzione che ha avuto la gestazione di questo brano, soprattutto riguardo alla definizione dell’assetto metrico, mi ha suggerito ulteriori interrogativi irrisolti riguardo al problema della definizione del limite entro cui una canzone, intesa come “opera”, possa dirsi “scritta” o terminata, poiché ogni fase del percorso poetico produce un “testo” di riferimento, che mai però potrebbe essere quello definitivo¹¹. La canzone è conclusa quando, oltre al testo e alla melodia, abbiamo “trovato” l’armonia?

9 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 4, *Dalla scrittura alle prassi esecutive*, in cui attraverso esempi scritti e sonori si possono osservare progressive trasformazioni.

10 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 1, *Gli allievi e le loro canzoni*, dove si possono ascoltare i brani degli allievi e leggere le descrizioni dei processi creativi.

11 Cfr. la seconda parte del contributo su www.musicadomani.it, nella sezione “Materiali”, in particolare il par. 4, in cui si possono vedere e ascoltare i materiali relativi alle diverse fasi di scrittura del brano.

Oppure quando è interpretata e resa per la prima volta “pubblica”? O quando viene “trascritta”? O quando viene registrata? O forse potremmo dire che l’opera in realtà è semplicemente l’“operare” in divenire di uno o più agenti? Dare risposte a questi interrogativi ci porterebbe forse troppo lontano dagli obiettivi che ci siamo qui prefissati, ma è interessante rilevare che il lavoro nel Laboratorio Canzone, anche riguardo a questioni di questo tipo, rappresenta uno stimolo costante per interrogarsi e riflettere in una dimensione collettiva.

Bibliografia

GIUSEPPE ANTONELLI, *Ma cosa vuoi che sia una canzone. Mezzo secolo di italiano cantato*, Il Mulino, Bologna 2010.

FRANCO FABBRI, *Il suono in cui viviamo*, Feltrinelli, Milano 1996.

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

JESSIE ANN OWENS, *Composers at Work. The Craft of Musical Composition 1450-1600*, University Press, Oxford 1997.

GIANFRANCO SALVATORE, *Mogol-Battisti. L'alchimia del verso cantato. Arte e linguaggio della canzone moderna*, Castelvechi, Roma 1997.

Corsi di formazione per l’ottenimento del Certificato Jaques-Dalcroze 2013/2014 I livello

Roma Ottobre 2013/Giugno 2014

*Docenti: Maria Luisa D’Alessandro,
Louisa Di Segni-Jaffé, Guido Gavazzi,
Ava Loiacono, Susanne Martinet,
Lucia Giovanna Martini, Sabine Oetterli,
Milli Taddei*

Luino Settembre 2013/Giugno 2014

*Docenti: Guido Gavazzi, Ava Loiacono,
Sabine Oetterli, Milli Taddei*

RICONOSCIUTI DAL MIUR

infotiscali@dalcroze.it

www.dalcroze.it

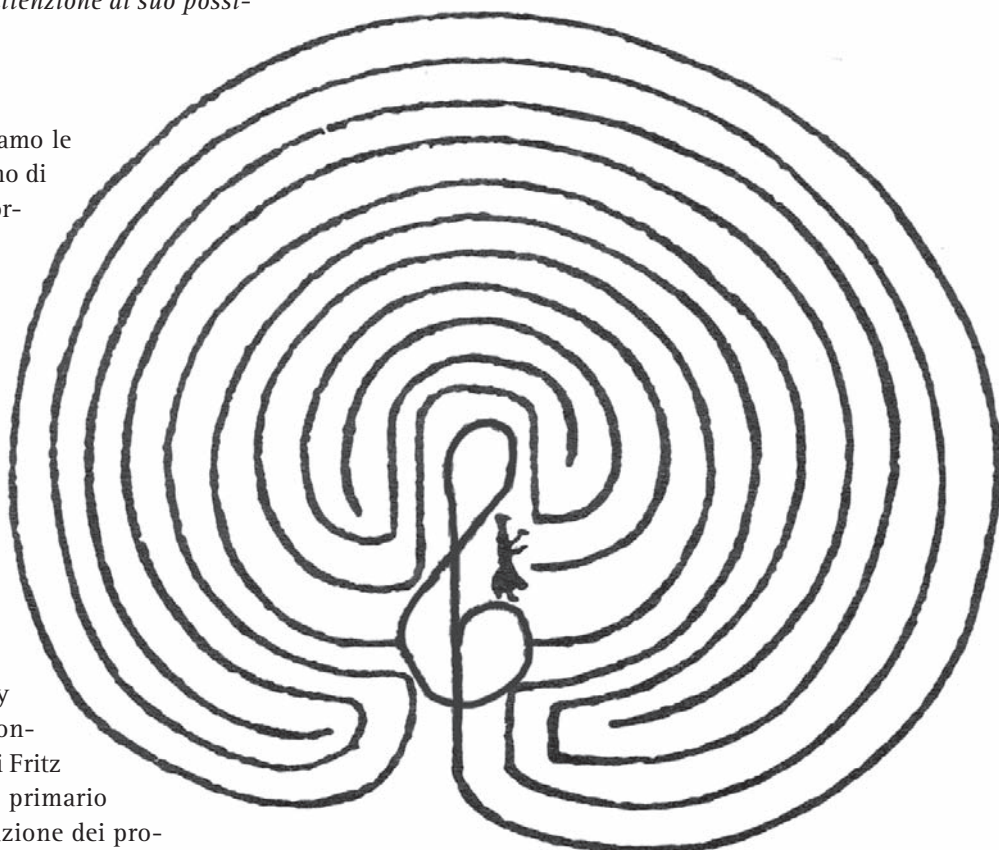
PNL e insegnamento della musica

Sempre più spesso si sente parlare di Programmazione Neuro Linguistica, anche in ambito didattico. I due autori, pianisti e docenti di pianoforte, ne descrivono e analizzano i principali aspetti con particolare attenzione al suo possibile utilizzo in ambito musicale.

Da oltre venticinque anni esploriamo le più svariate discipline che si occupano di crescita personale, consapevolezza corporea, espansione del potenziale creativo, allo scopo di studiarne l'applicazione all'esecuzione musicale e all'insegnamento della musica. In questa ricerca, la nostra formazione in Programmazione Neuro Linguistica (PNL) ha un ruolo particolarmente rilevante.

La PNL è una disciplina creata negli anni '70 da Richard Bandler e John Grinder negli Stati Uniti, che ha come presupposto gli studi antropologici di Gregory Bateson, gli studi linguistici di Noam Chomsky e Paul Watzlawick, e un intenso contatto con la ricerca di terapeuti quali Fritz Perls e Milton Erickson. Obiettivo primario della PNL è lo studio e la decodificazione dei processi interiori, delle strategie e dell'uso del linguaggio utilizzati, perlopiù inconsciamente, dalle persone che ottengono risultati di successo in ogni ambito, per ricreare modelli replicabili e utilizzabili da altri. Con *Programmazione neuro linguistica* si intende lo studio dell'esperienza soggettiva, del modo in cui ognuno di noi struttura il suo vissuto e i suoi comportamenti attraverso la neurofisiologia, ossia le rappresentazioni interne create con i sensi, e attraverso il linguaggio con cui descrive le sue esperienze.

Postulato principale della PNL è il principio di Alfred



Korzybsky secondo il quale ogni persona, filtrando e selezionando le sue percezioni, codifica la sua esperienza della realtà in una mappa personale unica e irripetibile. Le mappe sono imprescindibili per orientarsi nella vita e prendere decisioni; tuttavia nessuna mappa può essere così completa da rappresentare interamente la realtà. Conoscere la propria mappa e quella degli altri aiuta a rendere più efficace la comunicazione e, di conseguenza,

anche l'insegnamento. Ogni processo di cambiamento, miglioramento, apprendimento implica di conseguenza una disponibilità ad ampliare la propria mappa di riferimento. Dato che nessuna mappa (come ogni teoria, disciplina, sistema di pensiero) è vera o giusta in assoluto, l'orientamento della PNL è indirizzato piuttosto al *come* ottenere i risultati desiderati piuttosto che allo spiegare il *perché* delle cose, a giustificarne la verità o asserirne la giustezza.

La PNL dunque ha un orientamento pratico, finalizzato a migliorare la comunicazione, a incrementare la capacità di perseguire e raggiungere obiettivi, a sviluppare l'abilità di ricreare consapevolmente stati emotivi desiderati. La missione della PNL è contribuire ad ampliare la mappa delle persone, per consentire loro di diventare più flessibili e creative, avere maggiori capacità di scelta e una più ampia disponibilità ad apprendere e a cambiare. Qualità che la rendono quindi particolarmente preziosa anche nell'ambito dell'insegnamento musicale.

Un insegnante amplia la propria mappa ogni volta che sposta la sua attenzione da *quello* che sta trasmettendo al *come* lo sta trasmettendo; ad esempio, esplorando strategie comunicative più efficaci, più adatte allo studente a cui si rivolge. Ogni volta che lo fa, aumentano le probabilità che lo studente diventi più aperto e disponibile. L'efficacia dell'insegnamento, da questo punto di vista, è quindi direttamente proporzionale al lavoro che un insegnante fa su se stesso.

Sintetizziamo qui di seguito alcuni atteggiamenti e principi della PNL che abbiamo trovato particolarmente utili nella nostra attività di insegnanti.

Creare rapport

«Prima che gli studenti si interessino a ciò che sapete, hanno bisogno di sapere che vi interessa di loro».

(Michael Grinder)

Dal punto di vista della PNL l'insegnante capace di stabilire relazioni positive e autentiche con gli studenti ha più probabilità di ottenere risultati di successo. Con *creare rapport*, la PNL intende la capacità di sintonizzarsi con il singolo individuo, comprenderne le motivazioni, i valori, imparare a rispecchiarne il linguaggio e le modalità sensoriali preferite. Questo, nell'insegnamento, implica mettersi nei panni dello studente, farlo sentire a suo agio conquistandone la fiducia, avere un sincero desiderio di contribuire al suo apprendimento, riconoscerlo prima di tutto in quanto persona e non soltanto come studente.

Sono molte le strategie che possono aiutare a entrare in sintonia: parlare con tono di voce simile, con lo stesso ritmo, intensità; rispecchiare la gestualità, la mimica, la postura, il modo di respirare; usare un linguaggio o espressioni simili. La consapevolezza della mappa di uno studente può, tra l'altro, aiutarci a scoprire le sue modalità di apprendimento più spontanee; ad esempio, se la sua attenzione è più sui dettagli o sull'insieme; quale aspetto – uditivo, visivo o cinestesico – è preponderante nel suo modo di suonare e di vivere la musica.

Non esistono errori, solo feedback

Un importante presupposto della PNL è che il linguaggio che usiamo per descrivere le nostre esperienze determina il modo in cui le elaboriamo e le viviamo. Il modo più efficace per ristrutturare un'esperienza apparentemente negativa (un insuccesso, un errore, un conflitto) è quello di considerarla semplicemente un *feedback* che riceviamo, il risultato delle nostre scelte e delle nostre azioni. Da questo punto di vista non esistono errori, ma solo occasioni di apprendimento: ogni errore ci sta insegnando qualcosa. Questo torna particolarmente utile rispetto alla paura del giudizio, così diffusa nella nostra società e nella educazione scolastica. Sappiamo bene quanto la paura di essere giudicati possa compromettere la capacità di esprimersi e l'efficacia di un musicista. Un insegnante può aiutare a superare queste difficoltà modificando un giudizio vago e generalizzato (basato perlopiù su reazioni emotive quali: «hai suonato bene/male, sei/non sei stato bravo» ecc.), attraverso l'osservazione e l'analisi obiettiva e specifica di cosa ha funzionato e di cosa no, offrendo strategie concrete per migliorare.

Una abitudine diffusa nell'insegnamento musicale è quella di mettere in primo piano le mancanze, i difetti, le carenze di un'esecuzione, per soffermarsi, eventualmente solo in un secondo momento, sugli aspetti positivi. Secondo la PNL, invece, è importante iniziare una comunicazione esprimendo prima un aspetto positivo, perché le persone diventano poi maggiormente disponibili ad accettare con serenità una critica costruttiva. In questo modo, inoltre, si rinforzano le risorse dello studente, perché tutti noi abbiamo una tendenza inconscia a ripetere spontaneamente un comportamento per cui siamo stati apprezzati.

Anche lo studio meccanico e ripetitivo, in cui a volte cadono i giovani musicisti, è il risultato di un'ansia legata alla paura del giudizio: essi non tollerano di sbagliare e adottano questa pratica come un tentativo di rassicurazione che, essendo basato sulla paura di non farcela, dà scarsi risultati. La paura di sbagliare spesso si risolve con un allenamento a riportare più volte il *focus* dall'errore alla rappresentazione interiore del risultato che s'intende raggiungere, spostando l'attenzione su obiettivi più interessanti, creativi e stimolanti del semplice "non sbagliare".

Il significato della comunicazione è il feedback che si ottiene

Durante la lezione, una frase del maestro o un suo esempio allo strumento possono essere vissuti dall'allievo in modi completamente opposti: un modo per ispirarlo o semplicemente per aiutarlo a capire come correggere un errore; talvolta, persino una scusa per umiliarlo. Allo stesso modo, dire a uno studente che un certo brano «è difficile» può ottenere effetti completamente diversi: per qualcuno la parola "difficile" è associata a sensazioni sgradevoli di paura o fatica, per altri a un senso di sfida e superamento dei propri limiti.

Spesso attribuiamo all'altro la responsabilità di non aver capito una nostra comunicazione, tuttavia, dal punto di vista della PNL, se un nostro messaggio non è stato ade-

guatamente compreso, è nostro compito cercare un altro modo di comunicare, più adatto alla mappa del nostro interlocutore. Come insegnanti abbiamo a volte l'impressione che i nostri suggerimenti non vengano ascoltati; questo può causarci un senso di frustrazione, scoraggiamento e indurci a colpevolizzare lo studente. Grazie alla PNL abbiamo imparato che è più stimolante e divertente cercare nuovi modi per comunicare le stesse cose anziché continuare a ripeterci allo stesso modo. A volte noi insegnanti siamo più ripetitivi e meccanici nel modo di comunicare di quanto lo siano gli studenti nello studiare.

È più facile estrapolare la mappa di un individuo dai suoi segnali non verbali piuttosto che da quello che dice. I segnali paraverbali e non verbali (il tono di voce, gli atteggiamenti, lo sguardo, la postura) sono di gran lunga più importanti delle parole, perché provengono da un livello inconscio. La PNL offre strumenti molto sottili per imparare a decodificare i segnali, verbali e non verbali, che gli studenti ci rimandano e, al tempo stesso, per imparare a osservare i nostri mentre comunichiamo. Essi ci aiutano a evitare le difficoltà che sorgono da comunicazioni disallineate o contraddittorie. Un insegnante preoccupato per l'esito di un esame, anche se cerca di nascondere, comunica inevitabilmente questo stato al suo studente, il quale può ricevere il messaggio come un segno di scarsa fiducia nella sua preparazione o nelle sue capacità.

Ristrutturare il linguaggio

«Non sbagliare! Non irrigidirti! Non avere paura!» sono espressioni comuni, che tendono a sortire un effetto opposto a quello che vorrebbero ottenere. Le negazioni, infatti, attraggono fatalmente l'inconscio proprio verso quello che si vorrebbe evitare. È più efficace indirizzare l'attenzione verso obiettivi chiari e attraenti, ad esempio aiutando lo studente a focalizzarsi sulle intenzioni musicali, a realizzare movimenti più fluidi e coordinati, a riconoscere le proprie risorse in modo da risvegliare una maggiore fiducia in se stesso.

Allo stesso modo funzionano il *sempre* e il *mai*: «Mi capita sempre così! Non stai mai attento! Sei sempre il solito!». Modi di dire che trasformano le esperienze in qualcosa di assoluto e pervasivo, cancellando dalla percezione e dal ricordo le esperienze o gli aspetti positivi che invece vanno recuperati e valorizzati come presupposto per migliorare.

Utilizzare le rappresentazioni interne

L'esecuzione mentale, ossia l'abilità di eseguire interiormente un brano, è un training potentissimo se svolto correttamente. Usato ormai comunemente nello sport, è ancora poco diffuso nella formazione musicale, sebbene sia stato utilizzato da grandi musicisti del passato come Niccolò Paganini. La PNL aiuta a sviluppare una raffinata consapevolezza delle modalità uditive, visive e cinestesiche nelle nostre rappresentazioni interne. Inoltre, attraverso lo studio delle *submodalità sensoriali* possiamo riconoscere e utilizzare l'effetto che piccoli dettagli delle nostre immagini interne (come ad esempio la loro grandezza o la loro luminosità) hanno nell'incrementare o inibire le nostre risorse.

Una funzione molto importante da riconoscere è il dialogo interno, che ci permette di parlare con noi stessi per ragionare e codificare le nostre esperienze, ma può invadere il campo della nostra attenzione, interferendo con giudizi e commenti per lo più negativi («Anche stavolta ho sbagliato. Non ce la farò mai») e diventare così estremamente sabotante. Il dialogo interno è all'origine di molti problemi nell'esecuzione musicale, poiché esclude la maggior parte delle percezioni uditive esterne. Immerso in un cicaleccio interiore, il musicista non si ascolta più ed esce dal flusso della musica. Gli studenti che non si ascoltano mentre suonano stanno probabilmente ascoltando il loro dialogo interno.

Il dialogo interno scatta in automatico e richiede adeguate strategie per essere gestito: ad esempio alzando lo sguardo verso l'alto, cantando interiormente, focalizzandosi sulle sensazioni fisiche, muovendo qualche parte del corpo in modo da allinearla al ritmo del brano e via dicendo.

Il potere delle convinzioni

Ciò che crediamo della vita e di noi stessi, le nostre convinzioni, influenzano potentemente i nostri risultati e le nostre esperienze. Le convinzioni di un musicista («ho le capacità per farlo, non ho abbastanza talento») possono condurlo al successo o, al contrario, a una vita di frustrazione e insoddisfazione. Possono riguardare ciò che ritiene di sapere o non saper fare («non so suonare Beethoven»), le sue abilità («non riuscirò mai»), la sua stessa identità («sono un musicista realizzato») e agiscono come un programma interno che influenza lo sviluppo delle sue risorse e delle sue potenzialità. Qualcuno ha definito le convinzioni *profetie auto-avverantesi*. In effetti, chi crede di non essere capace di fare qualcosa, tenderà a impegnarsi poco, senza entusiasmo; alla prima difficoltà, si dirà: «vedi? non ne valeva la pena», in una spirale che lo indurrà, prima o poi, a desistere. Le convinzioni hanno un effetto ipnotico sulla coscienza, perché ci fanno vedere quello che ci aspettiamo di vedere e comportarci come ci aspettiamo di agire. Esse influenzano tutto il sistema psico-fisico e neurologico: possono scatenare una scarica di adrenalina, bloccare la respirazione e rallentare la circolazione sanguigna. A un musicista, il solo pensiero «adesso sbaglio» può far tremare le mani, irrigidire le spalle, paralizzare i muscoli.

Le convinzioni vengono assorbite, spesso inconsciamente, dall'ambiente, dai genitori, dalle persone che hanno un'influenza su di noi; per questo, nell'insegnamento, il tema delle convinzioni è particolarmente delicato. Le convinzioni personali di un maestro riguardo alla musica e le aspettative verso i suoi allievi hanno un'enorme influenza nella formazione. In una ricerca riportata da Robert Dilts, un gruppo di bambini, dichiarati di media intelligenza in base a un test, sono stati divisi in modo casuale in due gruppi di eguale numero. Agli insegnanti del primo gruppo è stato detto che i bambini erano dotati, a quelli dell'altro che i bambini erano lenti nell'apprendimento. Sottoposti dopo un anno al medesimo test di intelligenza, il gruppo dei cosiddetti dotati risultava aver conseguito risultati di gran lunga migliori che in passato, mentre il gruppo dei lenti aveva prodotto risultati decisamente inferiori.

Imparare a riconoscere e a ristrutturare le proprie convinzioni sabotanti e quelle dei propri studenti, attraverso il linguaggio e la neurofisiologia, può diventare una delle abilità più potenti di un insegnante.

La leva della motivazione

Le persone che riescono veramente bene in qualcosa hanno una forte motivazione interiore, che si manifesta attraverso una gestione disciplinata della propria attenzione: decidono momento per momento su cosa vogliono concentrarsi e non sono facilmente preda di spinte e distrazioni esterne. Esse vivono la disciplina come il risultato di una spinta interiore della loro volontà, mentre coloro che la percepiscono come un dovere soffrono più facilmente di cali di concentrazione, di dispersioni di tempo e di energia. Un impegno vero nella musica, come studente e come insegnante, è svolto in armonia e integrità con le proprie motivazioni profonde. Un'attività condotta senza entusiasmo, senza una qualche forma personale di ambizione, un'aspirazione al miglioramento, alla crescita o al successo, difficilmente conduce a risultati eccellenti. Conoscersi e sapere cosa accende il nostro entusiasmo, cosa potenzia al massimo le nostre risorse e sapere utilizzare queste conoscenze attivamente risveglia l'energia per affrontare le difficoltà, gli impedimenti che inevitabilmente si trovano sul cammino. È naturale che un maestro si entusiasmi a far lezione a un allievo motivato, ma è importante che sappia superare lo scoraggiamento che può derivare lavorando con studenti poco motivati. Saper motivare se stessi e gli altri è un'arte che si può sviluppare: per motivare qualcuno dobbiamo scoprire quello che lo spinge ad agire, evitando di dare per scontato che debba entusiasmarci per le stesse cose che entusiasmano noi.

Una motivazione vincente è connessa alla capacità di stabilire obiettivi appropriati. Secondo la PNL gli obiettivi con maggiore probabilità di successo hanno caratteristiche ben precise:

1. sono espressi in positivo;
2. sono piacevoli e stimolanti anche mentre li si persegue;
3. sono ben specificati e concretamente realizzabili;
4. sono sotto la responsabilità di chi li formula;
5. sono verificabili con i sensi;
6. rispettano l'equilibrio del contesto in cui vengono realizzati.

Spesso gli studenti hanno obiettivi mal formulati: non vogliono sbagliare (espresso in negativo), non vogliono prendere un voto basso all'esame (il voto non dipende da loro), vogliono suonare "bene" (troppo vago e non verificabile), vogliono portare all'esame un pezzo che non è pronto (non è realizzabile e squilibrerebbe lo studio e il risultato dell'esame).

In questi casi una ristrutturazione degli obiettivi diventa un ottimo strumento per indirizzare al meglio il lavoro, ancor più se l'obiettivo è allineato alle motivazioni profonde dello studente.

Talvolta è necessario riconoscere che insegnante e allievo hanno obiettivi diversi o disallineati tra loro, e ciò può creare problemi d'incomprensione o di cattiva comunicazione. Queste situazioni, in realtà, rappresentano occasioni preziose per confrontarci con i nostri valori e le nostre intenzioni più profonde. Se un insegnante interpreta come un'offesa personale la carenza di studio di un allievo, può chiedersi se la sua motivazione, nell'insegnare, è fondata più su un suo bisogno di riconoscimento che sul sincero desiderio di aiutare l'allievo a crescere e a migliorare.

Non è sempre facile, per un insegnante, distinguere tra la motivazione ad agire per il bene dello studente e l'impulso a rinforzare l'importanza del proprio ruolo, del proprio sistema di convinzioni e di valori. Nei casi in cui avvengono conflitti o discussioni rispetto a decisioni importanti come il sostenere o meno un esame nella data stabilita, studiare o meno un certo repertorio, può essere necessaria un'onestà autovalutazione da parte di entrambi sulle proprie reali motivazioni.

Il Modeling

La PNL si è sviluppata sul principio del modellamento consapevole delle persone di successo, una versione elaborata e raffinata del modo di apprendere più antico e istintivo dell'essere umano: l'imitazione. Non solo i bambini, ma anche gli adulti, a un livello inconscio, tendono a imitare e copiare i loro modelli. Da questo punto di vista lo strumento più potente con cui insegniamo è l'esempio che offriamo. Una delle sfide più appassionanti è, senza dubbio, quella di impegnarsi per essere un modello di ciò che si insegna, consapevoli che, al di là di quello che si dice e si fa, si trasmetterà ai propri studenti, in primo luogo, le qualità della propria personale relazione con la musica.

Bibliografia

- RICHARD BANDLER, *Usare il cervello per cambiare*, Astrolabio, Roma 1985.
 RICHARD BANDLER, *Il potere dell'inconscio e della PNL*, NLP Italy, Urgnano (Bg) 2009.
 GREGORY BATESON, *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
 RICHARD CHURCHES - ROGER TERRY, *Pnl per gli insegnanti*, NLP Italy, Urgnano (Bg) 2009.
 MICHAEL COLGRASS, *Eccellenza della performance*, FrancoAngeli, Milano 2005.
 ROBERT DILTS, *Il potere delle parole e delle PNL*, NLP Italy, Urgnano (Bg) 2005.
 ROBERT DILTS - TODD EPSTEIN, *Apprendimento dinamico*, Astrolabio, Roma 2002.
 MICHAEL GRINDER, *Appunti di PNL per gli insegnanti*, NLP Italy, Urgnano (Bg) 2008.
 FEDERICA RIGHINI - RICCARDO ZADRA, *Maestro di te stesso. Pnl per musicisti. Guida alla realizzazione personale e artistica del musicista*, Curci, Milano 2010.
 PAUL WATZLAWICK - JOHN H. WEAKLAND - RICHARD FISCH, *Change: sulla formazione e soluzione di problemi*, Astrolabio, Roma 1974.

PNL: un'esperienza pianistica

Ho conosciuto Raffaella Zagni al Conservatorio di Ferrara dove, nel 2007-2008, insegnavo nel Biennio abilitante all'insegnamento. Alla fine del mio corso è arrivata la sua relazione: gli apprendimenti del corso erano confluiti in un primo libro di pianoforte. La creatività didattica di Raffaella Zagni era davvero efficace: le immagini, il testo verbale, l'approccio al pianoforte – che mette fin da subito in gioco creatività e sapere formalizzato – mi facevano pensare che avrei voluto ricominciare a studiare il pianoforte da capo con questo libro.

Scrissi al coordinatore del corso ferrarese, l'amico Luca Bellentani, la mia positiva valutazione, consigliando al conservatorio di incentivare la pubblicazione del lavoro. In attesa che l'istituzione s'attrezzi, è arrivata la pubblicazione nel sito web di Musicheria e da qualche mese la pubblicazione cartacea, Alla conquista del pianeta Mirella. Favola in musica, Il miolibro.it, Gruppo Editoriale L'Espresso, Roma 2012. Ben volentieri cedo a lei lo spazio della rubrica. [Annibale Rebaudengo]

Fino a quattordici anni fa, il mio approccio alla didattica strumentale si basava sulla formazione tradizionale che avevo ricevuto in conservatorio. Ma i tempi cambiano, gli alunni ricevono stimoli diversi ed era diventato per me necessario riuscire ad arrivare ai ragazzi con un linguaggio immediato, diretto. Solo così sarei riuscita a conquistare la loro fiducia. Come potevo cambiare il mio approccio per accrescere il loro entusiasmo iniziale, stimolare il loro interesse e offrire grandi motivazioni nello studio? Le metodologie tradizionali o moderne, anche se spiegate con amore, impegno e gentilezza, non mi bastavano più.

Una possibile soluzione arrivò dopo aver seguito un corso sulla PNL (Programmazione Neuro Linguistica), una tecnica di crescita personale sviluppata negli Stati Uniti all'inizio degli anni '70. Come tutte le esperienze importanti, mi ci volle un po' di tempo per maturare le informazioni apprese e rielaborarle, trasformando profondamente il mio approccio alla didattica strumentale.

Innanzitutto, applicai le tecniche della PNL a me stessa: cercai la "sensazione magica" o "rapport" alla base della tecnica PNL, adattandomi al modo di comunicare dei miei allievi¹. In breve tempo ebbi la conferma che l'essere aperta, senza giudizi, il sapere adattare la mia voce e il mio portamento allo schema di rappresentazione preferito dall'alunno potevano essere una chiave di successo.

Anche in musica, infatti, come nella vita quotidiana, il cervello effettua una selezione inconscia dell'informazione. A una maggior parte di allievi *visivi* (vedono nei dettagli o a

grandi linee) si affiancano alunni *auditivi* (ascoltano un'infinità di suoni e rumori) o *cinestesici* (sentono prevalentemente l'atmosfera, la temperatura e i materiali con cui sono a contatto).

Consapevole che anche i miei allievi avrebbero potuto trarre vantaggio dalla conoscenza di queste tecniche, decisi di spingermi oltre.

A tal proposito voglio raccontare un'esperienza didattica di due anni fa. Insegnavo pianoforte all'Istituto Comprensivo di Porretta Terme, una bellissima scuola dell'Appennino bolognese, ai piedi del Corno alle Scale, aperta di mentalità e frizzante di iniziative. Per me si trattava di un rientro dopo due anni. Non nascondo la grande gioia che provavo: quell'anno avrei portato all'esame i ragazzi che due anni prima avevo impostato sullo strumento.

In breve tempo, il clima della classe di pianoforte si rivelò particolarmente brillante, tanto che il percorso che avevo previsto per le seconde e le terze fu completato ai primi di marzo. Pensai allora di proporre ai ragazzi un laboratorio sulla PNL in musica, da svolgere durante l'ora di Teoria e lettura della musica. Avevo pronto il materiale che avevo adattato personalmente al linguaggio degli allievi. L'idea fu accolta con entusiasmo: i ragazzi erano ansiosi di studiare qualcosa che avevo presentato come riservato ai corsi post-universitari e utile in previsione dell'esame.

Non so chi tra me e loro avesse più entusiasmo e curiosità. Consegnai loro una piccola dispensa da me curata e iniziai spiegando cosa fosse la PNL. I loro occhi increduli mostravano come stessi offrendo chiavi di lettura del prossimo per loro incredibili. Man mano che si approfondiva il tema i ragazzi iniziavano a riconoscersi nei vari schemi di rappresentazione.

«Prof, io che cosa sono?». «Tu sei visivo, vedi? Gesticoli e parli con un tono di voce alto, cammini rapido, ti siedi in punta dello sgabello e respiri alto. Guardi dritto lo spartito e le tue mani prima di iniziare a suonare».

«E io?». «Tu sei cinestesico. Ti muovi e parli lentamente. Lo sguardo basso, hai bisogno di toccarti le mani o le gambe prima di iniziare a suonare. Respiri basso».

«E Federico com'è?». «Lui è auditivo, lo sguardo orizzontale. Ascolta tutto, non osserva. Respira centrale».

Lanciai l'idea di iniziare a osservarsi tra loro, a riconoscere la loro postura sullo strumento, a riflettere sui loro gusti musicali, sul loro modo di muoversi, parlare e respirare.

Già... la respirazione, così importante nella musica. Il poter "toccare con mano" insieme ai propri compagni i vari tipi di respirazione (alta, media e bassa) unita alla velocità del respiro (veloce, normale, lento) è stata un'ulteriore scoperta. Soprattutto per i pianisti che, non avendo a che fare direttamente con il fiato per creare i suoni, molto spesso dimenticano quanto sia importante il respiro nella musica e nel fare musica.

¹ Per una cornice di riferimento su questi e altri concetti si veda il contributo di Federica Righini e Riccardo Zadra a p. 22 di questo stesso numero [N.d.R.].

Comprendevo che questi miei allievi stavano scoprendo un mondo nuovo che li affascinava e li caricava di entusiasmo. In poco tempo, durante le lezioni individuali, ci trovammo a scherzare sui difetti e le tensioni del loro corpo mentre suonavano. «Prof, ha ragione. A volte, quando sono molto concentrato a suonare, tiro fuori la lingua come gli auditivi. Certo però: che buffo! Nessuno me lo aveva mai spiegato così. Ora sarà più facile accorgermene e correggermi!».

«È vero... sono proprio cinestesico. Ora sento come sto seduto! Tutto comodo, rilassato e piegato sul panchetto. Cercherò di stare più dritto».

«Ecco perché quando suono sono così tesa nelle spalle. A volte, stringo i denti. Quando poi suono in pubblico e mi emoziono, entro in apnea. Se non mando più ossigeno ai muscoli, faccio una grande fatica a rilassarmi. Ecco perché! Grazie Prof, ora so cosa fare!».

Le settimane seguenti i ragazzi lavorarono su cartelloni colorati che avevo portato in classe. Lo scopo era quello di lasciare “una traccia” nell’aula di pianoforte, affinché gli studenti successivi potessero scoprire il nostro lavoro e restarne, a loro volta, coinvolti.

Nel fare i cartelloni, feci osservare ai ragazzi un particolare: il loro modo di partecipare era tipico del loro schema di rappresentazione. I visivi erano veloci e rapidi nel disegno, creando bellissime immagini ricche di colori sgargianti; i cinestesici, invece, con calma sopraffina, passavano il tempo a cesellare i particolari, scegliendo i colori, lettera per lettera. Alcuni di loro avevano associato il titolo al colore della squadra del cuore (proprio perché i cinestesici sono prevalentemente emozionale).

Gli auditivi erano quelli più smarriti: la rappresentazione grafica era difficile per loro. Ma, ecco, il “miracolo”. La gara iniziale di ogni singolo gruppo nel fare meglio degli altri si trasformò in un grande lavoro di squadra. Tutti aiutavano tutti, in base alle loro abilità. Dal quel momento, anche la lezione di musica d’insieme e la lezione individuale divennero un momento di aiuto e attenzione verso i compagni. Il mio obiettivo era raggiunto.

Riflettemmo velocemente sui gusti musicali di ognuno. Tutti concordarono che i loro gusti, indipendentemente dallo stile preferito, erano divisibili per schemi di rappresentazione. I visivi amavano musiche brillanti, veloci e energiche; gli auditivi amavano più o meno tutta la musica, mentre i cinestesici fuggivano dai ritmi pressanti dei visivi per rifugiarsi nell’abbraccio di musiche lente e d’atmosfera. Quanto ai visivi, invece, la “lentezza” delle musiche dei cinestesici li spiacciava e li faceva sbadigliare: si annoiavano.

«Allora, ragazzi, che cos’è il bello in musica?», domandai. Ero consapevole della difficoltà della domanda ma volevo scuotere la loro attenzione e portarli sul quarto schema di rappresentazione.

Tutti erano fermamente convinti che la musica più bella fosse la loro, non quella di chi aveva gusti diversi. Presi una gomma e la feci osservare da diverse angolazioni: davanti, dietro, destra, sinistra, alto, basso. Ognuno ne dava una descrizione diversa in base alla sua posizione. Fu facile spiegare che solo l’insieme dei punti vista può dare una visione globale. La musica ha sempre un valore positivo, sta a noi scegliere le armonie che più si addicono alla nostra indole. L’arroccarsi sulle proprie posizioni porta solo a una chiusura e questo non va bene. Ecco spianata la strada per l’*auditivo-digitale*, o *dialogo-interno*.

«Ragazzi, avete appena sperimentato uno degli atteggiamenti

dell’*auditivo-digitale*. È lo schema più difficile, soprattutto per noi insegnanti. Tutti siamo, o siamo stati *auditivo-digitali*. Quando qualcuno vi espone il suo pensiero e voi vi arroccate nelle vostre idee, quando vi fate una domanda e vi date la risposta senza ascoltare gli altri, siete *auditivo-digitali*».

La presa di coscienza di quest’ultimo schema di rappresentazione fu la “ciliagina sulla torta”. Il loro approccio sullo strumento cambiò ulteriormente. Divennero più responsabili e partecipi, il dialogo all’interno della classe e con i compagni di scuola si fece vivo e brillante. Il suonare insieme agli altri divenne più scorrevole e partecipe. Ero soddisfatta.

Ora, a distanza di un anno, ho ricontattato i miei alunni per avere un riscontro di quanto imparato e assimilato in quel laboratorio. «Ragazzi, cosa ne pensate?». Queste le loro risposte:

«La PNL è bellissima. Mi ha aiutato a rapportarmi con le persone e la musica. Non è semplice da imparare ma, una volta capita, è fantastica perché mi ha permesso di relazionarmi meglio con insegnanti, conoscenti e amici. La uso tantissimo a scuola e quando suono: mi aiuta davvero tanto.» [Eva]

«Abbiamo imparato che oltre alle parole esiste un altro mezzo di comunicazione: il linguaggio del corpo. La PNL mi è servita tanto, sia quando suono sia quando sono a scuola dove il rapporto con i professori è solitamente difficile da affrontare. Con i miei compagni, invece, è stato molto divertente scoprire quanto la PNL mettesse in luce i nostri atteggiamenti, ci rispecchiavamo perfettamente in quello che stavamo imparando e questo è servito anche per instaurare un rapporto più profondo tra noi. È stato molto utile e mi è piaciuto.» [Julia]

«Il laboratorio sulla PNL è stato molto importante per me in quanto mi ha permesso di conoscermi meglio; ho scoperto e preso coscienza di atteggiamenti e comportamenti di cui prima non mi rendevo conto. Sono risultato un *auditivo* e devo dire che mi rispecchio davvero nelle caratteristiche del mio sistema di rappresentazione. Attraverso la PNL ho iniziato a gestire meglio le mie emozioni, le mie ansie, le mie paure. Il percorso intrapreso mi ha dato un valido aiuto per affrontare il pubblico quando suono. Ma non solo. A scuola ho iniziato ad avere più sicurezza nelle mie capacità. Ho iniziato a vedere anche gli altri in modo diverso, cercando di evidenziare quei comportamenti a cui posso, in qualche modo, adattarmi; questo per stabilire rapporti positivi. Certo è solo l’inizio, sarebbe stato bello continuare il laboratorio per poter approfondire le tecniche della PNL.» [Federico]

«Il nostro lavoro sulla PNL è bellissimo, mi è servito molto nel suonare il pianoforte e mi ha aiutato a capire il carattere dei miei amici! Conclusione: la PNL è utilissima e bellissima.» [Margherita]

«Il laboratorio mi è piaciuto molto, l’ho trovato interessante, divertente e molto utile. Ora uso la PNL spontaneamente, sentendomi a mio agio. Riconosco i vari tipi di persone e mi rapporto con loro nel migliore dei modi (so come prendere i professori, cosa dire e cosa è meglio evitare, a seconda di come loro si comportano; riesco anche a calmare quasi subito il mio cuginetto quando diventa *auditivo-digitale*!). La PNL mi aiuta a suonare perché, a seconda del carattere del brano (Allegro, Adagio ecc.), mi comporto diversamente con il mio strumento per far entrare la musica nel cuore.» [Caterina]

Together is possible

Grazie alla scelta di una modalità narrativa che propone un modello articolato di lettura dei fenomeni intercorsi nella propria vita professionale, entriamo nel mondo di un'insegnante che ha saputo impiegare la sua formazione musicale all'interno delle attività di sostegno ricavandone anche entusiasmo, senso di benessere e incremento della propria competenza professionale.

Le nuove strategie didattiche nate da questo percorso critico e dialettico, ma proprio per questo altamente creativo e funzionale per la partecipazione e l'apprendimento degli alunni, vi verranno raccontate con dovizia di particolari nel prossimo numero. [Amalia Lavinia Rizzo]

Mi piace iniziare questo articolo con un pensiero di Claudio Imprudente¹ che ben sintetizza la strada che, come insegnante di sostegno, ho preso sin dall'inizio della mia carriera scolastica.

Egli afferma che una realtà di classe, capace di raccogliere le sfide della diversità per metterle in gioco al suo interno, è una realtà nella quale l'attenzione non è sui programmi o sulle nozioni che i ragazzi devono conoscere, bensì sui ragazzi stessi. In quest'ottica propone quindi un gioco di parole che trasforma il ragazzo diversamente abile da elemento di disturbo a risorsa. Se togliamo il "dis" resta infatti il "turbo" che serve per dare più potenza alle automobili.

"Together is possible" è il titolo di un concorso a cui ho partecipato nell'anno scolastico 2008-2009 e, insieme, una mia personale "filosofia operativa" basata sul convincimento che il gruppo classe riveste un ruolo fondamentale nel processo di inclusione dell'alunno con disabilità e dello stesso insegnante di sostegno. Perché ciò sia possibile bisogna chiedersi come far crescere degli ambiti scolastici in grado di rispondere ai bisogni educativi e sociali di ogni alunno e di rendere gratificante il lavoro dell'insegnante stesso. Chi non ha sentito dire che i ragazzi con disabilità rallentano le lezioni e fanno paura? E l'insegnante di sostegno? Non viene da alcuni considerato un docente di "serie B"? Per evitare di incappare in questi luoghi comuni e far emergere dai ragazzi (e dai colleghi) il meglio dobbiamo preoccuparci di creare per tutti in una condizione di benessere, mettendoci in ascolto reciproco, ma soprattutto in gioco. In questa prospettiva, in cui diventano più flessibili i ruoli e i rapporti, si comunica, si riflette e si autoriflette criticamente, si passa dalla delega alla collaborazione, in un contesto di responsabilità collettiva e nel rispetto delle diversità, delle potenzialità e dei limiti di tutti. L'anno 2008-2009 è un anno importante nella mia carriera

di insegnante di sostegno, il faticoso anno di prova per la neo immissione in ruolo. Le prime supplenze in questo ambito sono state momenti di esperienza preziosissimi che mi hanno permesso di sperimentare e sperimentarmi in un ruolo che mai avrei immaginato di poter rivestire quando studiavo: pianoforte, poi clavicembalo, poi didattica della musica, poi all'università per abilitarmi all'insegnamento nella scuola secondaria e infine la decisione di specializzarmi nelle attività di sostegno. È questo l'inizio di un percorso critico, sia dal punto di vista personale che professionale, fatto di momenti in cui non ci si sente all'altezza, si teme di sbagliare, di non riuscire a costruire relazioni efficaci, di non sentirsi appagati o, ancor peggio, riconosciuti professionalmente. Eppure la musica, da subito, ha dimostrato di essere la giusta "chiave" che mi ha permesso di trovare piena realizzazione di me stessa in qualità di educatrice e formatrice e acquisire il giusto grado di autorevolezza. Mi sono trovata a operare per molti anni in una scuola di Treviso dove, con pazienza, con determinazione, cercando strade non battute, sono riuscita a costruire un contesto oggi fertile e recettivo. In questa sede mi sono sentita valorizzata proprio perché "portatrice" di proposte per aumentare la conoscenza reciproca e la coesione della classe e per sviscerare e modificare stereotipi e luoghi comuni dei ragazzi sulla diversità attraverso le attività con i suoni e la musica. Ho imparato a conoscere bene i miei colleghi e, a mia volta, a farmi da loro scoprire; ormai con la docente di Musica si è creata un'intesa straordinaria fatta di profonda stima e aiuto reciproco. Questo contesto e queste relazioni "fertili" mi hanno permesso di inserire il turbo (per dirla alla Imprudente!), favorendo l'esplosione di tutta la mia creatività unitamente a tanto entusiasmo nella progettazione di percorsi che rendano piacevole ed efficace il processo di formazione di ognuno e l'inclusione di tutti, docenti e ragazzi insieme. Nel prossimo appuntamento editoriale racconterò due esperienze significative e rappresentative di questo percorso inclusivo attraverso la musica. Esperienze che ci hanno regalato molte soddisfazioni: la realizzazione della canzone e del relativo video *Together is possible* (anno scolastico 2008-2009) e del cortometraggio *Diverso non stona* (anno scolastico 2010-2011).

1 Claudio Imprudente è scrittore, giornalista, direttore della rivista "Hp-Accaparlante", presidente del Centro Documentazione Handicap di Bologna; ha ideato il "Progetto Calamaio" che propone percorsi formativi sulla diversità e su una nuova cultura della disabilità (www.accaparlante.it/).

Direzione come leadership

La collaborazione tra Feniarco (Federazione Nazionale Italiana delle Associazioni Regionali Corali) e Dipartimento di Psicologia della Comunicazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, con il contributo del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali ha prodotto una ricerca sperimentale innovativa per idee e modalità di realizzazione.

Fulcro dell'iniziativa è il direttore di coro, il suo ruolo e le dinamiche di interrelazione con il gruppo coro, con particolare attenzione all'analisi delle strategie che abitualmente vengono utilizzate per risolvere le criticità.

Introduzione

Il 2009 ha visto Feniarco¹ e i suoi direttori impegnati in un progetto chiamato *InDirection*. In realtà la storia inizia nel settembre 2006, quando due psicologi amici e colleghi, Fabiana Gatti e Simone Scerri, iniziano a coltivare l'idea di occuparsi di cori dal punto di vista psico-sociale. La prima, Fabiana Gatti, è docente di Tecniche di comunicazione e gestione dei piccoli gruppi presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e ha una solida esperienza nella ricerca sociale e nella formazione; il secondo, Simone Scerri, lavora come psicologo in ambito educativo e socio-sanitario ed è appassionato di musica corale: ha cantato in diversi gruppi vocali a cappella, dirige un coro di voci miste, conduce un laboratorio corale all'interno di un Dipartimento di Salute Mentale. Dalla loro pluriennale collaborazione nasce l'idea di formare un team di lavoro attorno a questo nuovo tema. Il contatto con Giorgio Morandi, membro della redazione della rivista "Choraliter" è provvidenziale per arrivare a Feniarco; l'interesse e il coinvolgimento del presidente Fornasier e dei suoi collaboratori permettono di attivare un lavoro che dura oltre due anni, necessari

¹ La Feniarco è impegnata nella promozione di numerose iniziative come festival, concorsi, rassegne, manifestazioni culturali, incontri e convegni, progetti di promozione sociale dedicati al sostegno e alla valorizzazione del mondo corale.



all'avvio vero e proprio del progetto: Fabiana Gatti e Simone Scerri sono impegnati nel mettere a punto il progetto di ricerca, lo staff di Feniarco è impegnato negli aspetti organizzativi e burocratici: dai contatti con le associazioni regionali a quelli con il Ministero.

Il progetto

InDirection nasce con l'obiettivo di fare emergere le abilità di natura non-musicale richieste ai direttori di coro nello svolgimento della loro attività, così da promuovere una visione più complessa della loro professione e ipotizzare nuove proposte formative a essi rivolte. Il presupposto di partenza è che il direttore si relaziona con lo strumento elettivo del coro – la voce – in modo indiretto: il suo “strumento” è costituito dai cantori e dalle loro voci. Il direttore si interfaccia con il suono non solo attraverso il gesto, ma anche attraverso la relazione interpersonale che instaura con i singoli coristi e con il coro inteso come unità. Spesso i direttori sono chiamati a gestire situazioni complesse da un punto di vista organizzativo, relazionale e psicologico in senso ampio, una gestione che spesso si basa sull'intuizione personale più che su tecniche consolidate.

Si è ritenuto perciò opportuno svolgere una prima fase di ricerca per portare alla luce tutti quegli aspetti che regolano la vita di un coro e che, pur non essendo di natura direttamente musicale, ne influenzano la vita: la qualità delle prove, lo stato delle relazioni interne, la qualità e la programmazione delle esibizioni pubbliche sono solo degli esempi. La poliedricità del ruolo di direttore di coro può essere valorizzata e sostenuta soltanto se gli aspetti musicali e quelli non-musicali del suo operato trovano una sinergia, dato che il buon presidio di entrambe le componenti consente a esse di rinforzarsi a vicenda; inoltre, poiché riteniamo che la coralità sia strettamente legata al benessere dell'individuo, sono state considerate tutte quelle esperienze rappresentate da cori a forte valenza sociale (cori composti da persone anziane, diversamente abili ecc).

Alla luce di quanto fin qui esposto, la fase di ricerca ha perseguito obiettivi sia di tipo *conoscitivo* (rilevare quali aspetti di natura non-musicale vengono vissuti dai direttori come criticità all'interno del loro lavoro; riconoscere quali strategie vengono utilizzate abitualmente dai direttori per risolvere le criticità; mettere a fuoco le specificità della conduzione di cori con attività prevalentemente sociale; verificare l'esistenza di esigenze formative specifiche da parte dei direttori, specialmente se giovani) che *pragmatico* (promuovere una cultura della direzione corale che ne comprenda gli aspetti psicologici e relazionali; progettare ed erogare azioni formative relative agli aspetti sopra menzionati, al fine di potenziare le abilità di *leadership* e gestione delle dinamiche di gruppo, rivolte in particolare ai giovani direttori; fornire strumenti utili alla conduzione di cori con attività prevalentemente sociale; migliorare la qualità del clima di gruppo nei cori con ricadute positive in termini musicali).

Dal punto di vista metodologico si è scelto di realizzare una ricerca qualitativa esplorativa secondo l'approccio della *Grounded theory* di Barney Glaser e Anselm Strauss (1967),

al fine di costruire una teoria cucita sul fenomeno di studio, tramite un approccio induttivo e fondato sui dati. La fonte legittima dei dati sono state dunque le persone che vivono l'esperienza del dirigere un coro: il loro punto di vista costituisce la comprensione delle esperienze immediate.

A questo scopo sono stati condotti otto *focus group online* che hanno coinvolto 71 direttori (distribuiti su tutte le regioni italiane) suddivisi rispetto ad alcune variabili che influiscono sulla gestione delle dinamiche di gruppo: età e genere dei coristi; finalità del coro. La dimensione “repertorio del coro” non è stata utilizzata per la definizione dei *focus group* (FG) data la sua estrema variabilità, ma è stata introdotta come argomento di discussione. Ciascun FG ha coinvolto dagli otto ai dodici partecipanti. La composizione del campione è così sintetizzabile:

			Voci bianche	Voci giovanili	Voci adulte	Eterogeneo
Coro con valenza prevalentemente artistica	Coro misto		1	1	1	2
	Voci pari	masch	/	/	1	
		femm		/	1	
Coro con valenza prevalentemente sociale			1			

Gli *esiti* del lavoro di ricerca sono confluiti in un testo corredato da note e osservazioni di matrice prettamente psicologica, edito da Feniarco. Sono state inoltre progettate e realizzate quattro edizioni di un corso di formazione articolato in due sessioni (la prima di due giorni e la seconda – *followup* – di una giornata). Tali corsi hanno coinvolto ottantanove direttori e sono stati condotti tramite tecniche attive in quattro diverse zone geografiche d'Italia (Torino, Castelfranco Veneto, Roma e Bari).

La fase di ricerca

I 71 direttori coinvolti grazie a Feniarco e alle associazioni corali regionali hanno partecipato alla ricerca rispondendo a una serie di domande che di settimana in settimana venivano postate dai moderatori/ricercatori del *forum online*: la modalità del forum consentiva ai partecipanti non soltanto di rispondere alle domande, ma anche di leggere le risposte dei colleghi creando un confronto di gruppo. Le domande andavano a toccare obiettivi, nodi critici e strategie utilizzate in diverse fasi della vita del coro (prove, pre-concerto, esibizioni pubbliche ecc).

Il corpus su cui è stata effettuata l'analisi tramite Atlas.Ti (software per l'analisi quali-quantitativa del contenuto) era di 558 messaggi. Tutto il materiale depositato nei forum è stato codificato dai ricercatori in categorie (suddivise in seguito in tre aree tematiche: il *direttore*, il *coro* e l'*attività*) che rispecchiano gli elementi più significativi emersi.

Sintesi dei risultati emersi

Come già detto, la logica che ha guidato la metodologia della ricerca è stata qualitativa. I dati non vanno quindi letti secondo l'ottica della significatività statistica, quanto della

necessità di rintracciare la varietà dei fenomeni descritti e la loro frequenza nel campione. I dati emersi dal lavoro di codifica, pertanto, si riferiscono a informazioni dichiarate dai soggetti stessi: alcune domande lasciavano liberi i partecipanti di dire quello che ritenevano importante; quindi non sempre tutti i direttori hanno fornito le stesse informazioni. Pertanto la descrizione e l'interpretazione dei seguenti dati è avvenuta in termini assoluti e non percentuali, essendo fondata sui dati dichiarati dal campione.

Sintetizziamo qui i principali dati relativi al campione della ricerca.

Rispetto al *genere dei direttori*, hanno partecipato 42 maschi e 29 femmine, con percorsi formativi differenti, ma che contemplano in molti casi l'esperienza pregressa da coristi, gli studi in conservatorio e altre esperienze musicali oltre a quella corale. Sono stati reclutati principalmente direttori di giovane esperienza proprio perché questo era uno degli obiettivi del progetto – direttori che nella maggior parte dei casi svolgono questa attività da professionisti e non semplicemente come hobby. I cori di riferimento dei direttori, nella maggior parte dei casi con repertorio misto, erano diversi per numerosità con una prevalenza di cori con oltre 16 componenti.

Tra le aree indagate vi è quella degli obiettivi che i direttori hanno per i loro cori, da cui emerge come preponderante il tentativo di formare un gruppo che riesca a creare al suo interno una rete di relazioni "amicali", in cui le differenze possono essere "armonizzate" garantendo quindi la possibilità di lavorare in serenità. Poiché sono emersi numerosi obiettivi che possono essere raggruppati in tre macroaree, riteniamo utile riportare un grafico che le sintetizzi (grafico 1):

- *dimensione relazionale*, al cui interno si trovano le sottocategorie: amicizia "dentro", amicizia "fuori", divertirsi, armonizzare la diversità (educazione sociale);
- *dimensione oggettuale*, al cui interno si trovano le sottocategorie "esibizione/concerti/incisioni", "fare cultura", "cura dell'intonazione e della vocalità", "valorizzazione della tradizione e interesse per repertorio corale" e "servizio (liturgia, cerimonie)". La "dimensione oggettuale" fa infatti riferimento esplicito agli oggetti di lavoro;
- *dimensione individuale (espressiva)*, al cui interno si trovano le sottocategorie: esprimersi in musica, comunicare emozioni agli altri e divertirsi.

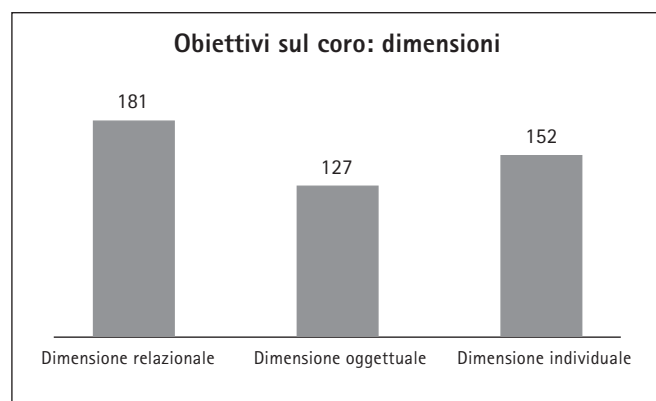


Grafico1. Obiettivi sul coro per dimensioni.

Rispetto ai coristi, uno dei dati fondamentali riguarda la mancanza di una loro alfabetizzazione musicale: potremmo sintetizzare dicendo che nella maggior parte dei casi direttori professionisti lavorano con coristi principianti, che paiono trovare motivazione alla partecipazione sia in aspetti socio-relazionali (socialità/esperienze umane, possibilità di esprimersi e comunicare con gli altri, momento di evasione, scoprire l'esterno) che in aspetti prettamente musicali (esperienze artistiche, migliorare le proprie abilità vocali, possibilità di esibirsi, servizio).

Interessante è stata poi l'analisi dei fattori critici emersi, che per esigenze di sintesi riportiamo qui raggruppati in due macroaree, quella relazionale e quella tecnico-organizzativa (grafico 2).

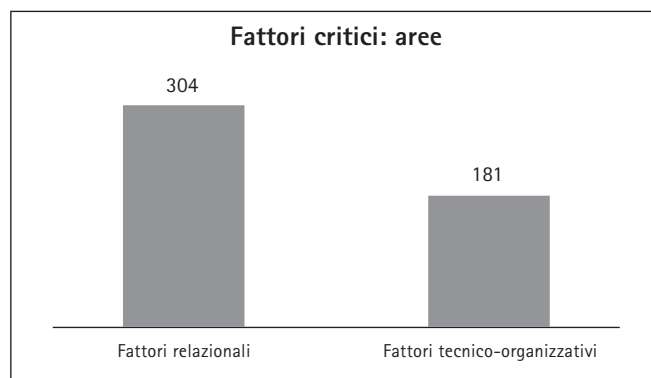


Grafico 2. Fattori critici per aree.

Connessa ai fattori critici vi è l'analisi delle strategie comunemente utilizzate dai direttori, che anche in questo caso possono essere così sintetizzate:

- strategie connesse alla *dimensione emozionale/relazionale* (categorie: condivisione nella scelta, sdrammatizzare e distensione);
- strategie connesse alla *dimensione tecnica* (categorie: prove extra per chi ha difficoltà, prove separate per sezioni o per sesso, registrazione di ogni prova e ascolto, parti inviate via e-mail, prove extra pre-esibizione e ascolto di un nuovo brano eseguito da altri).

Dopo una prima analisi descrittiva delle principali aree emerse, sono state condotte alcune analisi volte a verificare come le dimensioni osservate si influenzino vicendevolmente. Questo ha permesso di cogliere per esempio una sorta di omogeneità rispetto al genere dei direttori nelle aree più razionali e consapevoli (le problematiche rilevate, le abilità ritenute necessarie, le strategie usate coscientemente), ma una significativa differenza su aree e atteggiamenti relazionali, meno consapevoli e per questo particolarmente significativi. Solo portando alla luce e rendendo espliciti atteggiamenti su cui non vi è chiara consapevolezza è stato poi possibile lavorare nella fase formativa.

Un altro incrocio interessante è stato quello tra i "momenti" che vedono il coro impegnato (prove, pre-concerto, esibizioni, concorsi...) e tutte le categorie fin qui descritte: questo confronto ha permesso di definire il peso dei diversi fattori critici in relazione a tali momenti, al fine di definire quali strategie siano più funzionali per trattarli. Infine anche l'incrocio tra gli obiettivi in gioco (quelli del diret-

tore e quelli dei coristi) e i fattori critici ha guidato la riflessione nell'individuare le strategie di volta in volta più opportune.

Il percorso formativo

Il percorso formativo ha coinvolto 89 direttori di coro aderenti a Feniarco provenienti da tutto il territorio nazionale. La metodologia utilizzata ha previsto l'alternanza di lezioni frontali per gli aspetti teorici, *role-playing*, discussione di casi e auto-casi, lavori di confronto e discussione in sottogruppi e in plenaria.

Il *fil rouge* tenuto negli incontri, costruito sulla base delle priorità emerse nella fase di ricerca, si è strutturato secondo un "tetralogo", ossia quattro regole, quattro fattori di attenzione facilmente memorizzabili e che potessero fungere da richiamo degli aspetti più importanti per guidare un coro dal punto di vista non musicale.

Se i ricercatori-formatori hanno elaborato le regole e i sottopunti in cui sono state sviluppate, sono stati i direttori nei diversi gruppi a "riempirle" con strategie, casi ed esempi pratici, che qui non riporteremo ma che sono contenute nel testo edito da Feniarco².

Prima regola: sii consapevole

- degli obiettivi che vuoi raggiungere per te stesso attraverso il coro;
- degli obiettivi che vuoi raggiungere per il coro;
- dei tuoi modelli/rappresentazioni (cosa sia un "buon" coro, un buon repertorio, una buona esibizione).

Seconda regola: riconosci la persona, riconosci le persone

Insegnamento e apprendimento: durante le prove valuta sempre l'energia fisica e mentale disponibile nei coristi (attenzione ai segnali di stanchezza, al rendimento sotto la media, alla facile distraibilità ecc.) per non richiedere ciò che in quel momento è oltre le loro possibilità, innescando una catena negativa e per attuare eventuali strategie alternative nella gestione della prova.

Fornisci feedback: di tanto in tanto dà dei feedback ai singoli coristi, alle sezioni, al gruppo intero per rinforzare la loro motivazione e per dimostrare riconoscimento/attenzione; nei feedback, concentrati sull'oggetto e non sulla persona: in caso di feedback negativi, per rimarcare che è la prestazione a essere negativa e non la persona (significa che ci sono margini di miglioramento); in caso di feedback positivi, per evitare sentimenti di gelosia/invidia nel resto del gruppo.

Miglior feedback positivi rivolti alle persone solo quando ci si rivolge a tutto il coro, e non alle singole persone o sezioni. Se si presenta la necessità di fornire continuamente feedback negativi, interrogati sulla tua parte di responsabilità nell'andamento della situazione e, una volta individuata, esplicitala come ipotesi, cioè chiedi a tua volta dei

feedback ai tuoi coristi (ad esempio: come si sentono in una data situazione, che cosa pensano della loro esecuzione, quali difficoltà incontrano ecc.).

Gestione ansia pre-concerto: non sottovalutare le manifestazioni d'ansia nel pre-concerto (le tue e quelle dei coristi), non fingere che non esistano, anzi prendile in considerazione per trasformarle in un'opportunità di lavoro.

Lavora con il coro dal punto di vista mentale, ricapitola i punti a cui prestare attenzione, richiama alla memoria il lavoro svolto durante le prove, ricorda al coro quali sono i suoi punti di forza su cui fare leva. Lavora con il coro dal punto di vista emotivo/fisico, se ve ne è la possibilità, proponi esercizi che stimolino il rilassamento la concentrazione di gruppo attraverso l'uso della respirazione e della voce; in questo modo lavorerai su più fronti: ridurre l'ansia, focalizzare il gruppo sull'obiettivo, migliorare il suono.

Gestione delle persone: affida alcune funzioni ai tuoi coristi disponibili a ricoprirli, laddove possibile (ad esempio: logistica, organizzazione trasferte, materiali ecc.) per costruire una "squadra" attraverso l'assegnazione di ruoli specifici e differenziati, per stimolare senso di responsabilità dei coristi verso il gruppo, per dedicarti in modo più mirato alle tue funzioni di leader: guidare il gruppo verso l'obiettivo, mantenere/conservare il gruppo, rappresentare il gruppo.

Terza regola: tutela l'oggetto

Condividi il senso del lavoro: ossia condividi con il gruppo di coristi gli obiettivi generali del vostro lavoro (ad esempio: programma dell'anno, scelta del repertorio, obiettivi artistici, obiettivi didattici ecc.) per aiutarli a dare un senso al percorso che svolgono insieme e a guadagnare motivazione, per ricordare (in modo indiretto ma ricorrente) che il coro non è soltanto un gruppo di amici, ma anche un gruppo di lavoro con obiettivi su cui impegnarsi, per definire i confini/identità del gruppo, stimolando il senso di appartenenza, per attivare in modo coerente e mirato le energie e le risorse dei coristi. Quando la situazione lo consente (ad esempio se c'è tempo a disposizione) *condividi con il gruppo i micro-obiettivi a cui di volta in volta lavorare*, per far riconoscere nel tempo (in modo indiretto ma ricorrente) quali sono le aree su cui un coro deve lavorare (intonazione, suono, dinamiche ecc.), aumentando nei coristi consapevolezza, possibilità di autoapprendimento e di autovalutazione, per suddividere gli obiettivi generali in sotto-obiettivi più facilmente riconoscibili dai coristi (e, in questo modo, anche la consapevolezza di averli/non averli raggiunti sarà più semplice da ottenere); per rendere partecipi i coristi del metodo di lavoro che vi siete dati, stimolando senso di appartenenza e motivazione. Se possibile, per spiegare/condividere gli obiettivi *non dilungarti oltre il necessario* (usa poche parole per ciò che può essere spiegato con poche parole), per offrire ai coristi tutte le opportunità fin qui descritte senza appesantirli troppo; per mantenere la concentrazione del gruppo sul lavoro musicale; per evitare di far sembrare il direttore più importante della musica e/o degli obiettivi di lavoro.

² La descrizione dettagliata del progetto nella relazione degli stessi autori della ricerca è pubblicata nel n. 32 di "Choraliter", la rivista della Feniarco.

Quarta regola: cura le relazioni con l'esterno

Gestione di funzioni: affida alcune funzioni ai tuoi coristi disponibili a ricoprirle, laddove possibile (es: logistica, organizzazione trasferte, materiali ecc.), per aumentare il riconoscimento del coro all'esterno come "gruppo di lavoro" (organizzato, competente, affidabile...), per dedicarti in modo più mirato alle tue funzioni di leader e "diluire" eventuali contrasti (salvaguardare il riconoscimento della competenza musicale del direttore).

Allarga la prospettiva: favorisci momenti di scambio con altri insegnanti per stimolare la motivazione ad apprendere e ad approfondire la pratica corale; favorisci momenti di ascolto per offrire modelli di riferimento e per stimolare un atteggiamento di ricerca e la passione per la coralità; segnala ai tuoi coristi concerti, seminari e iniziative di natura corale presenti sul territorio cercando di favorirne la partecipazione, per favorire lo sviluppo sia della dimensione amicale/socializzante del gruppo che di quella legata al lavoro musicale (in questo modo le due dimensioni si rafforzeranno a vicenda) e per stimolare un atteggiamento di ricerca e la passione per la coralità.

Cura le relazioni con il presidente, i famigliari dei coristi, le istituzioni: quali bisogni/aspettative? Quali "linguaggi"?

Quali ricadute sui coristi? Rapporta obiettivi e scelte a queste variabili, per non "dividere" il corista tra necessità differenti e troppo difficili da gestire.

Conclusioni

Il lavoro di ricerca e quello di formazione hanno prodotto moltissimi spunti e l'entusiasmo di coloro che vi hanno preso parte sembra dirci che il progetto si è posto nella giusta direzione, andando a toccare aspetti molto vivi nel lavoro dei direttori su cui è quanto mai necessario portare l'attenzione.

Occorre ricordare che nel contesto italiano – ma anche in quello europeo – è la prima volta che si approfondiscono con sistematicità e scientificità gli aspetti non-musicali del lavoro dei direttori di coro: quali le strade percorribili per diffondere non solo i risultati del lavoro, ma anche la cultura della direzione corale che esso può veicolare? L'iniziale incontro tra Università Cattolica e Feniarco ha posto il gruppo di fronte a una strada impegnativa ma appassionante: a distanza di qualche anno la soddisfazione riguarda sia gli esiti del lavoro svolto che la qualità della collaborazione reciproca. Una soddisfazione che rappresenta uno stimolo verso nuove strade da percorrere.

Cacofonie

Concorsi... (passato remoto, prima persona... singolare!)

Concòrrere, dal latino concurrère

[composto da cun = con e currère = correre]

è verbo intransitivo (o intransigente?)

che quando declamato scuote la gente.

Se il concorrere è per alcuno «andare insieme tutti in stesso luogo», non pensa certo al Tasso («Concorron d'ogni intorno a l'alte porte»),

bensi all'ennesimo salasso (question di vita o morte)

e all'ansia professionale ormai priva di sfogo.

Di cooperare (seppure il senso è buono) non se ne parli!

Piuttosto ci si prepari a buggerarli:

carta e matita in resta e, per ogni evenienza,

una bella pasticca per il mal di testa.

Così mentre il ministro concorre (!) a farci sperar bene,

nel MIUR si dan da fare per farci sopportar quante più pene.

Se poi l'error, si sa, nel test ci scappa,

mandar non si può certo tutto in vacca:

«Dell'estensor fallace si farà ammenda

con gogna telematica assai orrenda!»

Ma al povero prof (antico, oppur novello)

poco giova il fatal esercizio di cervello,

giacché annichilito ei sol può trovar rifugio

in sapere meno grigio e non da segugio.

Prof. Umo

Piano solo: virtuosi curiosi

Il pianista solista ha incarnato per due secoli il virtuoso per eccellenza, capace di incantare folle di ammiratori. Negli ultimi decenni questa figura ha perso parte del suo *charme* a vantaggio di altre, sia in ambito colto (direttori di orchestra) che popular (jazzisti, popstar). Non è tuttavia scomparsa; anzi, sta cambiando pelle e forse nascendo a nuova vita. Il riferimento non è a Ludovico Einaudi né a Giovanni Allevi, che virtuosi non sono e che di questa tradizione rappresentano, a mio parere, un travestimento pataccaro, analogo a quello dei finti centurioni che stazionano davanti al Colosseo. Penso invece a figure che uniscono abilità esecutive a una sensibilità culturale profonda, capace di attraversare generi e stili, passato e presente, tradizioni scritte e orali.

Una di queste è senz'altro Marc-André Hamelin, pianista canadese, che con il suo iperbolico virtuosismo e il suo gusto raffinatissimo riesce a mettere in ombra i più grandi interpreti del presente e del passato. Da questi ultimi non ha ereditato atteggiamenti divistici, al contrario. La sua cifra è l'*understatement*, tanto che i mass-media gli dedicano un'attenzione molto inferiore a quella che meriterebbe. Oltre a interpretare al meglio i brani più noti e celebrati, conduce una ricerca di repertorio instancabile e originale, che lo porta in direzioni poco frequentate e in territori di confine. Basta scorrere la sua ampia discografia (www.marcandrehamelin.com/discography.php) per notare che i nomi consueti (Haydn, Liszt, Schumann, Chopin, Brahms) risultano in minoranza rispetto ad autori meno noti. Buona parte di questi ultimi (Rubinstein, Alkan, Godowsky, Rzewski ecc.) appartengono alla tradizione del pianista-compositore. In particolare a Federic Rzewsky, allievo di Dallapiccola e cofondatore con Alvin Curran del gruppo Musica Elettronica Viva, è dedicato un intero Cd contenente un brano interessante e stuzzicante sul piano didattico, le *Variazioni sul canto El pueblo unido jamás será vencido*, il cui video è stato scelto come cartolina per il sito della rivista. A queste figure poliedriche di musicisti, Hamelin idealmente si collega, tanto che in un Cd propone esclusivamente musiche da lui stesso composte, fra cui 12 *Études* caratterizzati dal gusto ironico e parossistico per la rielaborazione di modelli e repertori: un affettuoso e umoristico omaggio a Domenico Scarlatti, la rielaborazione virtuosistica di una tarantella di Rossini, lo studio *After Chopin*. Il gioco della ri-composizione si moltiplica esponenzialmente: riscrive un brano perduto di Godowski basato sulla mescolanza di tre studi di Chopin (op. 10 n. 2, op. 25 n. 4 e op. 25 n. 11) e ne crea un altro sulla melodia *La campanella* usata prima da Paganini e poi da Liszt. Per

Hamelin il grande repertorio pianistico non è oggetto da museo, immobilizzato nello status di monumento, bensì – come è avvenuto con molti repertori, dai *tenor* gregoriani alle *Cantate* di Bach, e come avviene nel jazz – sorgente di materiali e idee da rivisitare creativamente. L'atteggiamento ironico ed elegante, nonché il modo fluido e leggero di muoversi allo strumento, risaltano dalla visione delle sue performances: un esempio per tutti l'esecuzione di *Chopinata*, omaggio in stile jazz composto da Clément Doucet, pianista europeo trapiantato in America (www.youtube.com/watch?v=UIIb1XJtG-I). È soprattutto nella terra di confine fra musica eurocolta e jazz che Hamelin incontra pianisti esecutori-compositori-improvvisatori: Alexis Weissenberg (1929-2012), Nikolai Kapustin (1937), Friedrich Gulda (1930-2000)¹. Nel Cd *In a state of jazz* troviamo una selezione dell'opera di questi autori, che con modalità diverse hanno rivisitato stilemi jazzistici.

L'ibridazione di repertori e di modalità performative è osservabile anche nella direzione opposta: i jazzisti si servono sempre più spesso della scrittura e mostrano sensibilità espressive di matrice colta o etnica. Su Stefano Bollani molto è stato detto e scritto, e non mi dilungherò. Un nome meno noto ma altrettanto paradigmatico di questa tendenza è quello di Tigran Hamasyan, ventiseienne pianista di origine armena, che integra con disinvoltura linguaggi jazzistici, formazione colta e musiche di tradizione orale, come testimoniano i materiali video e audio presenti nel suo sito (www.tigranhamasyan.com). Le radici mediorientali emergono attraverso metri "zoppi" e ambiti modali, nonché attraverso gli strumenti: una performance al Festival *Jazz sous les Pommiers* prende il via da una melodia tradizionale armena; un *ney* (flauto usato in Asia occidentale) dialoga con il pianoforte nel brano *Mother's*. Le influenze contemporanee sono molte e difficilmente isolabili: in due video il pianista suona un verticale smontato e scordato, alla ricerca di distorsioni e dissonanze; in *Red Hail* e in *Word* troviamo sonorità e stilemi del *progressive rock* e del *funky*. Per la giovane età e per la biografia personale e artistica, Hamasyan può rappresentare il capostipite di una nuova generazione di pianisti "nativi globalizzati". Buon futuro al pianoforte!

¹ Gulda, l'unico che inserisce sezioni improvvisate nelle sue composizioni, ha "gettato uno sguardo" anche nel mondo rock, collaborando con Joe Zawinul (www.youtube.com/watch?v=toZdvTBMvOk) e scrivendo le *Variazioni su Light my fire*, noto brano di Jim Morrison (www.youtube.com/watch?v=qpNwQwWbSn8).

Docére e documentare

La filiera etimologica del verbo “documentare” colloca nell’ordine il sostantivo latino “*documéntum*” e il verbo “*docére*”, entrambi designanti l’*informare*, il *far sapere*, l’*insegnare*. La sovrapponibile area semantica tra l’azione dell’insegnamento e quella della documentazione è però spezzata da una sorta di istintiva avversità psicologica. Infatti, in un contributo apparso sul sito dell’INDIRE, l’autrice Raimonda Maria Morani esordisce con questa cautela: il sostantivo *documentazione* non è parola che possiede qualità musicali (qui a intendere, in senso metaforico, la mancanza di armoniosità). Tra gli atteggiamenti di lontananza e di sospetto rilevati negli insegnanti nei confronti di questa procedura viene colta l’idea che *documentazione* sia «parola cupa e un po’ indigesta che rimanda ad un’area semantica nella quale sono presenti altre parole pesanti. Fa rima con *archiviazione*, *catalogazione* e *rappresentazione* (delle conoscenze)» (Morani 2011).

Non è nostro intento verificare quanto di vero vi sia in questa argomentazione. Possiamo però senza indugi attestare una certa lontananza della categoria docente dalle procedure sottese alla documentazione, se non altro confessando come, anche su questo periodico, il tema non sia mai stato affrontato “di petto”, ma solo sfiorato tangenzialmente in più occasioni. Intenderemmo allora tentare una prima valutazione del *musicale* nella documentazione, sia attivando un processo di familiarizzazione e di prossimità (per far meglio “risuonare” la parola alle orecchie), sia provando a entrare nel concreto di una documentazione del fatto sonoro, ossia di quanto caratterizza il nostro specifico.

Diamo avvio in questo numero a un confronto attorno all’idea del documentare nella scuola, in particolare del documentare il sonoro, azione dell’operare didattico che ci sembra affiorare, nonostante le avversioni testimoniate, in varie modalità, in diverse forme e in diversi contesti, sebbene con differenti gradi di consapevolezza (pensiamo ad esempio alle *tracce* del lavoro di docenti e studenti che si lasciano, sempre più visibili, *on-line*; testimonianze di processi e prodotti che si conducono attraverso *blog*, piatta-



forme, siti dedicati: non sono queste modalità di documentazione, anche quando non intenzionalmente prodotte?).

Abbiamo provato a occuparci del tema con una prima ricognizione ad ampio raggio, raccogliendo i pensieri e le idee di chi si è misurato con la documentazione in vari livelli formativi: nel nido, nella scuola d'infanzia, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado.

L'ordine con il quale abbiamo elencato i contesti educativi rappresenta anche una progressione decrescente rispetto alle attenzioni che si sono rivolte – e tuttora si rivolgono – alla pratica documentativa. È infatti noto come il ruolo della documentazione, soprattutto in alcune regioni del Nord Italia (in particolare in Emilia Romagna), abbia assunto posizione di primaria importanza nell'agire quotidiano degli operatori di nidi e di scuole d'infanzia. La conoscenza di alcuni concreti contesti ci racconta non solo di riflessioni e pratiche in uso da decenni, e da decenni continuamente ridefinite, ma anche di tempi e spazi appositamente dedicati al *fare e pensare* la documentazione, a specifiche figure professionali a questo formate, a tecniche e strumenti appositamente messi a punto. Si tratta, però, di situazioni isolate che contrastano con le generali condizioni in cui scuole e docenti si trovano a operare, condizioni nelle quali è difficilissimo individuare spazi e tempi da dedicare a questo processo.

È del tutto evidente a chiunque conosca il faticoso *trantran* della gestione quotidiana dell'insegnamento, quanto sia episodica e occasionale la riconduzione, all'interno degli spazi di lavoro (a scuola o a casa), *anche* di attività di documentazione. Occasionale e difficilmente replicabile, se non ripensando radicalmente alle proprie modalità di progettazione, gestione e organizzazione della didattica.

Il livello istituzionale dovrebbe forse ambire con più coraggio a far entrare a pieno titolo la documentazione come un diritto/dovere per l'insegnante e per l'allievo: investendo il piano della formazione docente, il versante della regolamentazione del contratto di lavoro, e – perché no – proponendo una nuova formulazione di architettura professionale, attraverso l'individuazione di rinnovate competenze e figure (la scuola sta da tempo attendendo una differenziata articolazione della professionalità docente).

In attesa di ciò affidiamoci ai resoconti delle pagine successive, che ci mostrano il processo documentativo sotto la veste più coinvolgente: quella che muove dalla volontà di essere insegnanti partecipi, attivi e creativi e di non soccombere alle inerzie. E che probabilmente, fuori dai vincoli a cui obbligherebbe il reticolo istituzionale che abbiamo sopra richiamato e in parte documentato attraverso le testimonianze a cui rimanda la sitografia (si veda il riquadro a p. 45), ci restituisce l'azione più benefica e meno standardizzata della documentazione.

L'intrecciarsi delle varie narrazioni ci racconta delle ricche valenze che l'azione del documentare può rappresentare per la scuola e l'insegnante, e che possono rivitalizzare l'idea un po' stereotipata e da tempo ingiallita di una documentazione con funzione di mera memoria archivistica (perlopiù a uso di "ricordo personale", attuata quasi unica-

mente in fase di "messa in scena" del prodotto, tralasciando quasi sempre il processo, a testimoniare un'eccezionalità piuttosto che una dimensione del quotidiano). Ne esce così un processo ricco di concrete funzioni strategiche che ricadono sulla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e che influiscono in modo importante sulla motivazione dell'azione docente.

L'aspetto della conservazione dell'esperienza, del fare memoria, è tratto sottolineato con insistenza. Diventa importante raccontarsi e ricordarsi, lasciare *tracce* e segni visibili, anche per riconoscersi o scoprirsi diversi. Non secondario a questo è il ruolo che si affida alla documentazione per tessere dialoghi e confronti: un luogo della vicinanza e della costruzione di *significati condivisi* (Mazzoli) tra insegnante e bambini/ragazzi, tra insegnanti e altri insegnanti, tra insegnanti e famiglie, tra famiglie e figli. Uno dei modi per fare comunità e per creare *appaesamento* (Strobino), dichiarare contiguità affettive e affermare identità.

Vi è poi il lato che caratterizza maggiormente l'affinamento di una competenza professionale. La documentazione permette la circuitazione ricorsiva tra teoria e pratica, e viceversa. In verità, ancor più di questo: la documentazione non dovrebbe essere processo da collocare linearmente a posteriori; la documentazione, in stretta relazione simbiotica con il processo dell'azione nel contesto, si afferma nella collateralità e contemporaneità della progettazione (Filippini). Ne deriva un enorme supporto alla riflessione, alla revisione dei percorsi, alla loro valutazione. Un incremento delle competenze dell'insegnante, della sua capacità di ascolto, di osservazione e per questo una straordinaria possibilità di autoformazione (Vichi).

Lasciamo in conclusione, la descrizione del ruolo più "caldo" assunto dalla documentazione. Quello che può, con maggiore efficacia, scalfire anche le titubanze del docente pigro e scettico. L'azione del documentare, bene si legge negli scritti a seguire, rinvigorisce una dimensione artigianale e creativa. Colloca l'azione didattica all'interno di un processo ludico, dove operazioni di selezione, manipolazioni, combinazioni rivelano risultati inattesi e oggetti impensati, molteplici sul piano dell'espressione anche grazie al loro rimodellamento in dominio digitale. Ci si scopre, talvolta, creatori di artefatti culturali portatori anche di un senso estetico. Una pienezza di significato in grado di restituire all'insegnante, finalmente, anche la pienezza del proprio operare.

Significare tracce e reperti

di Tiziana Filippini

Imparare a apprendere e riapprendere insieme ai bambini, nel tentativo di capire il delicato rapporto tra insegnamento e apprendimento, è la cornice di senso dentro cui si colloca l'idea di documentazione pedagogica nell'esperienza dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia.

L'insegnamento ha alla sua base inevitabilmente delle idee sulla natura della mente dell'alunno; come ci ricorda Jerome Bruner, la scelta di un modello di mente umana invece che un altro, ha una rilevanza politica e sociale. Quale idea di bambino, quale idea di conoscenza, quindi, dà forma al nostro essere insegnanti e alle pratiche educative che adottiamo?

L'adozione di una visione sociocostruttivista, che porta a considerare la conoscenza come processo di ricerca che valorizza gli aspetti autocostruttivi e sociocostruttivi della crescita e dell'apprendimento, scardina la concezione della conoscenza per trasmissione di saperi e comporta un ribaltamento concettuale, culturale, epistemologico del modo di intendere l'educazione, il ruolo della scuola e dell'insegnante. Mettersi in ascolto della natura del bambino, dell'evoluzione del suo pensiero, del concetto di mente, diventa l'atteggiamento quotidiano di ricerca per trovare il senso del nostro agire educativo all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia. Una ricerca alimentata da forme e tempi diversi di documentazione e osservazione che nel tempo si sono arricchite di strumenti e significati, fino a definirsi come abito mentale, come atteggiamento culturale più che come competenza tecnico-professionale.

Riconosciamo da sempre che la documentazione ha una funzione importante nel lasciare tracce e testimoniare le azioni educative, una prima e diffusa funzione di memoria e di conservazione a cui si aggiunge una funzione di valorizzazione e visibilità dei bambini, dei loro prodotti, senza tralasciare quella di comunicazione con le famiglie, di informazione sui vissuti scolastici.

Ma è nello spostamento dell'attenzione dal cosa si è fatto al come si è proceduto, dal prodotto al processo, che riscopriamo il valore più profondo, la funzione più importante.

Una documentazione, quindi, non solo come ricostruzione a posteriori del percorso fatto ma come processo collaterale e contemporaneo, non semplice riorganizzazione e sistemazione dei materiali ai fini di un resoconto descrittivo, lineare delle tappe attraversate lungo il percorso, ma come pista narrativa e argomentativa che cerca di dare senso agli eventi e ai processi, di interpretare i possibili accadimenti *in itinere*.

La documentazione in questo atto di visibilità e di comunicazione dei processi dei bambini e degli adulti richiama, nell'ambito della didattica, il termine progettazione, una strategia metodologica che, nell'accogliere e sostenere la natura relazionale e interdipendente della conoscenza e del soggetto che apprende, utilizza strategie che ci permettono di spostare l'interesse a quello che succede durante il percorso, di riconoscere l'autonomia dei percorsi, la soggettività dei modi di conoscere, la diversità dei punti di vista. È in questa ottica che la documentazione diviene parte integrante della progettazione educativa.

La progettazione si fa e si sviluppa a partire dagli apprendimenti dei bambini e cerca di realizzare un rapporto fluido e dinamico tra l'apprendere e l'insegnare. Per elaborare e condurre contesti educativi e di apprendimento capaci di empatia con il modo di conoscere del bambino è



necessario conservare tracce dei passaggi progettuali, non solo per poter ricostruire ed eventualmente comunicare il nostro percorso, ma per poterlo continuare *in progress*, per prendere decisioni di volta in volta pertinenti ai bambini, in una parola per poter progettare. C'è una stretta interdipendenza tra progettare le esperienze con i bambini e progettare la documentazione, più precisamente possiamo dire che tra progettazione e documentazione esiste un rapporto di co-emergenza.

Pensare e agire la dinamica processuale del pensiero progettuale richiede di attrezzarsi e avere strumenti. Come ci ricorda Mario Ceruti, dobbiamo essere "strumentati" per comprendere la natura del conoscere che "consentiamo" ai bambini e le modalità con cui questo prende forma.

Le strategie della progettazione e della documentazione si basano su alcuni passaggi metodologici fondamentali come l'osservazione, la ricognizione, l'interpretazione e il rilancio, che vorrei ricordare brevemente.

L'osservazione è sempre una interpretazione che fa riferimento al punto di vista dell'osservatore e alla relazione che si instaura tra osservatore e osservato; non si limita a recepire la realtà ma ristruttura la realtà sulla base delle relazioni e delle scelte interpretative che sono state fatte. È un modo che l'insegnante ha per stare vicino ai bambini, per raccogliere i loro percorsi di pensiero e di azioni, di dare un senso, un significato a quanto sta accadendo nella pratica educativa; è un processo di co-costruzione di significati del fare dei bambini e degli adulti. Loris Malaguzzi sottolineava che questo passaggio «è il momento alto, il momento vero della professionalità dell'insegnante: questo è anche quello che il bambino desidera e chiede»¹.

L'osservazione *in itinere* deve produrre documenti di diversa natura (annotazioni scritte, grafiche, fotografiche, audio, video) su cui poter riflettere e produrre interpretazioni.

Interpretazione vista come scelte deliberatamente compiute dall'adulto, che trattiene nella documentazione ciò che gli sembra rilevante per rappresentare l'evento e per intravedere una possibilità di rilancio. In altre parole, di poter progettare l'azione didattica nel suo svolgersi.

¹ Da una presentazione fatta al personale degli asili nido e delle scuole del comune di Reggio Emilia.

La documentazione dovrebbe sempre consentirci di cogliere una zona prossimale di sviluppo che è la zona potenziale di apprendimento in cui si collocano appunto i rilanci, ovvero situazioni e contesti nuovi che consentono ai bambini di avanzare nei loro apprendimenti, nella loro ricerca di comprensioni, risoluzioni e significati.

Spesso si parla del valore della documentazione in riferimento all'adulto, dimenticando che le tracce raccolte durante l'osservazione sono strumenti importanti anche per i bambini che possono riconoscersi, rivedersi, riflettere sui loro personali modi di apprendere. «Anche per i bambini la documentazione è una preziosa occasione di ricognizione, come riflessione e interpretazione, ma soprattutto come metacognizione. Sostenendo la memoria, offre la possibilità di rilettura dei propri percorsi, autocorrezioni, autovalutazioni e valutazioni, conferme e disconferme e, soprattutto dialogo interattivo con i percorsi altrui»².

Documentazione, quindi, come strumento didattico e struttura epistemologica, in quanto offre attività di riflessione capace di modificare le didattiche e gli stessi processi conoscitivi di adulti e di bambini.

In questo modo di procedere si può apprezzare la funzione formativa della documentazione che mi sembra ben espressa da una metafora di Malaguzzi «siamo come degli archeologi che tornano alla sera con i loro reperti e riguardano gli schizzi, le annotazioni, gli scritti, non solo cercano di collocare quel soggetto o quell'oggetto in un tempo, in uno spazio, in una cultura, ma di collocare la loro relazione con quel soggetto o oggetto e di unire il proprio destino con quei soggetti-oggetti»³.

La documentazione non è più vista come l'azione che produce documenti, ma diventa il luogo della vicinanza (per usare la metafora di Malaguzzi) che consente all'adulto di essere con il bambino.

Un'operazione che incrementa e verifica i saperi e gli apprendimenti dell'insegnante, la conoscenza che l'insegnante ha delle strategie d'apprendimento del bambino e della sua relazione con il/i bambino/i. La ricognizione sui documenti prodotti ha una funzione autoriflessiva e autovalutativa nella misura in cui è territorio di confronto con altri punti di vista, è un esercizio di pensiero metacognitivo che elabora e concettualizza l'esperienza, a partire dall'azione e cioè dai processi dei bambini e degli adulti. Una strategia formativa molto apprezzata nella nostra idea di formazione perché dà vita a un circuito virtuoso tra teoria e prassi, fondamentale per la creazione di un atteggiamento di ricerca quale tensione cognitiva che deve caratterizzare il nostro modo di intendere e agire l'insegnamento. Un'autoformazione e formazione di ordine teorico in cui le insegnanti sono protago-

niste, parte del processo, coerentemente con la nostra idea di insegnante ricercatore. La documentazione può, quindi, definirsi anche come parte strutturante la formazione e la ricerca.

In conclusione, alcune brevi note sulla documentazione come comunicazione.

La nostra narrazione, attraverso la documentazione pedagogica, si è sempre espressa con un doppio linguaggio, quello scritto e quello per immagini, una scelta resa possibile dalla presenza all'interno delle scuole di figure professionali con formazione artistica, gli atelieristi.

All'interno delle scuole e dei nidi esistono diverse tipologie di documentazione, sia in relazione ai progetti tematici che alla quotidianità, quest'ultima intesa non tanto e solo come *routines* ma come processi trasversali di apprendimento-insegnamento.

Le forme narrative (pannelli, editoria, mostre...) che le diverse documentazioni assumono, offrono diverse possibilità di dialogo e confronto con i bambini, le colleghe e le famiglie. La scelta della forma narrativa è strettamente intrecciata ai contenuti che si vogliono comunicare e agli obiettivi della comunicazione. Comunicare il progetto, comunicare la documentazione del progetto non è tanto produrre una selezione e organizzazione dei materiali quanto una sintesi concettuale che sappia rappresentare la complessità e i significati del progetto.

«A life is not how it was but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold [...]»⁴. Le diverse forme narrative e comunicative dei significati che siamo in grado di costruire a partire dall'interpretazione dell'esperienza, sono come diverse ri-scritture del progetto capaci di svelarne, accentuarne le possibili interpretazioni che si offrono ai diversi interlocutori per altre possibili interpretazioni.

Coerenza e verità comunicativa

di Franca Mazzoli

Voglio dedicare la mia riflessione sulla documentazione ai bambini che frequentano l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, per mettere in primo piano il loro bisogno di essere riconosciuti, ciascuno nella propria particolare musicalità. Per potersi esprimere e sviluppare, il pensiero musicale dei piccoli deve infatti poter trovare negli adulti non solo la capacità di ascolto e di osservazione, ma anche il desiderio di costruire nuove modalità narrative.

Viviamo immersi in un flusso d'informazione incessante, formato da una grande quantità di dati e di messaggi in entrata e in uscita che il diffondersi dei media digitali ha moltiplicato, chiedendoci di elaborare, ma anche di neutralizzare, le idee in circolazione. E poiché la documentazione educativa s'inserisce e fa parte di questo flusso risonante, gli adulti che la realizzano devono considerare le conseguenze che le scelte narrative possono avere non solo sull'immagine di bambino veicolata, ma anche sullo

2 CARLA RINALDI, *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia 1996, p. 111.

3 La citazione circola immutata e ripetuta negli anni, all'interno dei documenti interni che le scuole e gli asili nido di Reggio Emilia consultano. Non è stato possibile in questo frangente risalire alla fonte primaria [N.d.R.].

4 JEROME BRUNER, *Life as narrative*, "Social Research. An International Quarterly", vol. 71, n. 3, 2004, pp. 691-710.

sviluppo delle stesse esperienze, valorizzate e aperte a un'ulteriore evoluzione se comunicate, o invece marginalizzate e destinate all'oblio se lasciate sullo sfondo.

È inoltre opportuno considerare la coerenza tra il linguaggio con cui si costruisce la documentazione (verbale, visivo, audio-visivo, sonoro) e i contenuti che si vogliono comunicare: la multimedialità ci ha infatti abituato a decifrare il sonoro come elemento significativo del messaggio audio-visivo, anche nelle documentazioni delle attività dei bambini e a cogliere in modo più puntuale gli effetti di senso legati alle associazioni visive e sonore.

Sono convinta che la documentazione delle attività musicali (o meglio della musicalità dei bambini) realizzate al nido e nella scuola dell'infanzia debba riuscire a evidenziare una componente dell'esperienza infantile di solito lasciata in secondo piano, invisibile e inascoltata, mettendo a diretto contatto gli adulti con elementi significativi dell'espressione musicale dei piccoli, non sempre facili da decifrare, perché collegati al movimento, al "far finta", all'esplorazione. Ma perché ciò si realizzi, è necessario superare l'abitudine a utilizzare prevalentemente il linguaggio verbale e fotografico, strumenti privilegiati nella documentazione dei servizi educativi, e imparare a integrare le parole, le immagini e i suoni in una documentazione più completa e coinvolgente.

Per fortuna, la familiarità con le tecnologie audio e con i meccanismi di manipolazione del suono dei nativi digitali (alcuni dei quali svolgono funzioni educative) consente oggi di realizzare una documentazione accurata del lato sonoro delle attività, fissandone una memoria fedele e rendendone possibile una successiva elaborazione. Come abitualmente si scattano istantanee in occasione di esperienze significative, per poter disporre di una memoria visiva, si possono scattare "istantanee sonore" (semplicemente premendo un tasto "Rec") che consentono ai bambini di riascoltare la propria voce, quella dei compagni, i suoni di ambienti, oggetti e azioni particolarmente interessanti. Analogamente alla fotografia, che aiuta a ricordare insieme ai bambini le persone e gli avvenimenti, la registrazione audio consente di ripercorrere l'esperienza vissuta, mettendone a fuoco gli elementi sonori salienti, individuando combinazioni e sequenze particolari e idee musicali interessanti che, una volta identificate, possono essere riprese e sviluppate insieme ai bambini stessi, in attività musicali di gruppo. Pur mantenendo un forte coinvolgimento emotivo per il legame con l'esperienza a cui si riferisce, l'ascolto delle produzioni sonore consente ai bambini di prendere le distanze dall'azione, per concentrarsi sulla qualità musicale del risultato che può essere analizzato in modo più focalizzato. Attraverso questo tipo di ascolto è quindi possibile scoprire non solo il piacere di ri-conoscersi e ricordare, ma anche le competenze musicali dei bambini che emergono nei loro commenti, relativamente alle caratteristiche dei suoni, della regolarità o irregolarità dei ritmi, degli schemi compositivi, degli aspetti sonori degli oggetti che li coinvolgono in esplorazioni creative.

Oltre a valorizzare le produzioni infantili e far emergere il lato musicale delle esperienze, l'abitudine alla registrazione e all'ascolto crea negli adulti una maggiore capacità di



sintonizzazione con la musicalità dei bambini, riconosciuta a poco a poco nelle sue caratteristiche e nelle sue qualità. Il processo di documentazione può dunque favorire la conoscenza dei percorsi di sviluppo linguistico dei bambini, creando negli adulti una maggiore consapevolezza dell'importanza delle culture musicali personali che ogni bambino esprime e mescola nel gruppo, giocando insieme ai compagni. È auspicabile che la scoperta delle diverse forme della musicalità infantile favorisca il superamento della triste consuetudine a eliminare, nelle documentazioni audio-visive per i genitori, il sonoro originale dei filmati, troppo spesso sostituito con canzoni o musiche, di solito scelte tra quelle che, almeno nel testo, sembrano attinenti ai temi narrati. Nonostante la migliore qualità tecnica della registrazione (e la comodità di poter usare un prodotto già ben confezionato), con questa sostituzione la documentazione perde infatti un'occasione preziosa per proporre ai genitori un ascolto capace di attirare la loro attenzione sulle particolari idee musicali dei loro bambini. Inoltre, affidandosi a un prodotto commerciale, la colonna sonora della narrazione non risulta coerente e rischia di banalizzare il valore dell'esperienza specifica, per i pericolosi slittamenti semantici che può produrre. (Ho verificato effetti collaterali abbastanza imbarazzanti nell'abuso di *I bambini fanno "ooh"*! che dal 2005 imperversa come colonna sonora di filmati realizzati nei nidi, trasformando spesso la documentazione in spot pubblicitari: di che cosa?)

Ho sempre pensato che la documentazione educativa debba servire soprattutto a chi la fa, come processo di riflessione sul proprio intervento che, accompagnandolo, ne consente un'appropriazione più consapevole, attraverso l'individuazione degli elementi più significativi che si vogliono ricordare, elaborare, comunicare.

La documentazione deve dunque realizzarsi attraverso una riflessione articolata che prevede processi di analisi, selezione di elementi significativi che devono coinvolgere sia gli adulti che i bambini, e infine una loro ricombinazione, finalizzata a dialogare con diversi interlocutori.

Quando la ricombinazione riesce a comunicare processi ed esiti del percorso educativo, offrendo ai destinatari non soltanto un testo, ma anche una direzione esplicita di lettura e di confronto, la documentazione risulta più personale e coinvolgente e riesce più facilmente a stimolare una riflessione anche nei fruitori.

In particolare, quando le documentazioni mettono in primo piano la musicalità dei bambini, offrono ai genitori l'opportunità non solo di scoprire una dimensione particolare delle esperienze che i loro figli vivono nella comunità sociale, ma anche di riflettere sulla propria idea di musica e musicalità. L'ascolto delle produzioni infantili, selezionate e riproposte dagli educatori come elementi significativi della documentazione, consente infatti a ciascun genitore di individuare i collegamenti tra l'esperienza musicale vissuta in famiglia e quella scolastica, e quindi di collocarsi in modo attivo in un dialogo culturale con il proprio bambino e con la comunità educativa.

Mantenendosi autenticamente rispondente alle identità che deve rappresentare, la documentazione può realizzare uno dei suoi mandati formativi più importanti, legato alla funzione culturale che può svolgere, nei confronti dei bambini e delle loro famiglie, favorendo la costruzione di significati condivisi delle esperienze educative. Nello stesso tempo, attraverso la documentazione, gli adulti (educatori e genitori) possono allargare i propri orizzonti musicali, elaborando modalità di ascolto e di analisi e sperimentando modalità di ri-produzione che possono rinnovare le abitudini personali di fruizione e di consumo musicale.

Il tempo dedicato a scegliere i contenuti e i modi della documentazione non è quindi un tempo perso ma, al contrario, un tempo necessario per prendere le distanze dall'operatività, individuarne aspetti positivi e negativi, scoprire nel gruppo percezioni e interpretazioni diverse, fino alla scelta consapevole dei modi con cui elaborare un testo collettivo significativo per tutti i soggetti coinvolti, che in esso devono potersi riconoscere: non solo gli educatori, ma anche i bambini e i loro genitori.

Dunque penso alla documentazione come a un processo complessivo, nel quale il significato delle esperienze dei bambini confluisce in una narrazione con una poetica originale, collegata all'esperienza stessa, che sa rappresentare anche la presenza degli adulti, offrendola a una lettura critica. Nella fascia zero-sei anni è infatti determinante conoscere non solo le condizioni di contesto, ma anche le modalità di intervento degli adulti, per comprendere meglio le azioni dei bambini che possono rispondere a precise consegne o invece nascere come elaborazioni di idee personali. Evidenziando il dialogo come strumento di insegnamento e di apprendimento, declinato in molteplici varianti, la documentazione deve quindi saper narrare le modalità operative con cui gli adulti osservano, ascoltano, rispondono, propongono, promuovono, condividono, indicando anche al lettore gli elementi metodologici che strutturano l'intervento.

Mi auguro che la cronica mancanza di tempo per la riflessione (che spinge spesso ad accontentarsi di *format* già collaudati, anche se impersonali e poco coerenti con ciò che si vuole narrare) non impedisca ai servizi educativi di cogliere l'opportunità di crescita creativa e professionale che la documentazione può offrire ai gruppi capaci di mettersi in ascolto.

Una pratica semiconosciuta nella scuola primaria

di *Marta Vichi*

Nel 2013, nella scuola primaria dove lavoro da quindici anni, la documentazione generalmente si affida ancora ai tradizionali "cartelloni", con disegni o fotografie nei casi più audaci, che raccontano un'esperienza didattica su un argomento affrontato durante l'anno scolastico. Questi tradizionali documenti, normalmente appesi alle pareti delle classi, a volte riescono a spostarsi nelle pareti dei corridoi adiacenti alla porta dell'aula o, nei casi migliori, a fare bella mostra di sé negli atri o negli spazi comuni. Nulla dunque è cambiato da quando ero bambina: il modo di documentare appare lo stesso, con la sola differenza che la tecnica fotografica era a quei tempi per lo più assente. Anche se attualmente sono facilmente accessibili tecniche e mezzi di elaborazione e trasmissione dei dati assai più duttili ed efficaci di un tempo, la documentazione dell'esperienza sonora rimane comunque azione complessa.

Quanto sia diffusa fra gli insegnanti della primaria la pratica documentativa non è facile dire; sicuramente non abbastanza, a mio giudizio. Ciò può dipendere da molti fattori:

- quale importanza si dà alla documentazione dell'attività didattica, in particolare alla documentazione sonora;
- con quali intenti la si conduce: perché, per chi;
- qual è la materia della documentazione: cosa;
- quali sono gli strumenti di cui si dispone per poterla realizzare: con che cosa;
- quali sono le competenze e i tempi necessari da dedicarle: come, quando.

Documentare: perché?

Ciò che mi spinge alla documentazione, in particolare nel mio lavoro con la musica, è soprattutto la necessità di conservare l'esperienza. Dopo diversi anni di attività a scuola mi sono resa conto di come ciò che si è fatto in classe si stratifichi e diventi bagaglio di conoscenza da cui attingere nel presente e nel futuro. Non sempre, però, si ha memoria degli intenti, delle strategie, dei processi, della metodologia, dei risultati ottenuti. Necessità che si rende ancora più forte quando l'attività sonora è particolarmente innovativa e interessante dal punto di vista didattico ed estetico. Inoltre, c'è bisogno di riflettere e valutare su ciò che si è fatto: sul processo di apprendimento messo in atto, sulla motivazione e sull'interesse che si sono creati nel bambino e senza i quali il processo non avviene, sui risultati ottenuti, se efficaci o meno.

Non meno importanti sono l'autoformarsi e dunque il qualificarsi: il percorso documentativo richiede analisi, ricerca, studio, non solo dei processi attivati ma anche degli strumenti che si usano e ciò conduce inevitabilmente a un'autoformazione che qualifica il docente in direzione di una crescita professionale oltre che personale. Documentare permette infine di confrontarsi, condividere, diffondere: è forse il momento più gratificante ma anche emoti-

vamente più rilevante per l'insegnante, quando propone il proprio lavoro ai colleghi, in modo tale che si attivi un dialogo aperto, si stimolino idee, si mandino e ri-mandino proposte, aggiustamenti, modifiche, si trovino conferme. E ancora: l'insegnante prova l'appagante soddisfazione di aver completato un percorso, oltre ad aver gettato un seme anche dove sembrava che la terra fosse arida. In realtà mancava solo il terriccio.

Documentare: per chi?

Certamente la tipologia del contesto e dei soggetti a cui si rivolge il processo documentativo cambia i parametri della documentazione stessa: le scelte che si fanno a priori sul taglio che si decide di dare, i contenuti e i processi che si vogliono evidenziare, la forma estetica che deve assumere, non possono prescindere da chi ne sarà il fruitore, che siano i bambini, i colleghi, l'istituzione scolastica, i genitori degli alunni, o un pubblico ancora più ampio se si tratta di documentazione da pubblicare (convegni, riviste o libri dedicati, canali televisivi, siti web specifici, *social network* ecc.).

Documentare: cosa?

Quando si decide di documentare un'esperienza didattica è necessario individuare subito *che cosa*. Per quanto mi riguarda credo indispensabile tenere presenti sempre due livelli dell'esperienza didattica: il processo attraverso il quale avviene l'esperienza di apprendimento e l'esito, qualunque esso sia. Affinché la documentazione sia efficace e abbia una reale utilità didattica deve saper raccontare e rappresentare questi due aspetti.

Documentare: come, con che cosa?

Come si documenta un'esperienza didattica? Con che cosa? Quali sono gli strumenti che si possono utilizzare? In generale per rispondere al *come* io sento sempre l'esigenza di individuare un metodo di lavoro ordinato che segue semplici ma imprescindibili passaggi: raccogliere il materiale, selezionarlo, archivarlo, assemblarlo, salvarlo su una memoria fisica, diffonderlo. Per rispondere al *con che cosa* direi che l'utilizzo di media vari e diversificati rende il processo documentativo ricco ed esauriente. Le possibilità che oggi l'insegnante ha a disposizione sono davvero molte e spaziano in un ampio orizzonte multimediale: audio, video, fotografia, disegno, testo scritto. Scegliere e, soprattutto, saper utilizzare gli strumenti giusti è forse l'anello più debole della catena: il registratore digitale, la fotocamera, la videocamera, lo scanner, la postazione multimediale, gli editor di testo, di ritocco dell'immagine, audio e video richiedono competenze specifiche, che spesso gli insegnanti non hanno. Ma anche la presenza di questi strumenti nella scuola è un optional, una vera rarità e, spesso, chi ce li ha non li sa usare.

Documentare: come, quando?

Riguardo alle difficoltà degli insegnanti della scuola primaria di confrontarsi con gli strumenti, in particolare tecnologici, che potrebbero facilitare la propria documentazione e renderla un prodotto originale, all'avanguardia e

SCUOLA POPOLARE DI MUSICA DONNA OLIMPIA

Ente Accreditato alla formazione per il Ministero dell'Istruzione

PIANO FORMATIVO DEI CORSI DI AGGIORNAMENTO 2013/2014

ORFF-SCHULWERK

(XXII annualità)

Primo, Secondo e Terzo Grado / Seminari

DIDATTICA PIANISTICA

(XVIII annualità)

MUSICA IN CULLA

(XI annualità)

Docenti dei corsi:

PAOLA ANSELMINI – Rete Nazionale Musica in Culla ®
BETH MARIE BOLTON – Temple University Philadelphia (Usa)

MARIA GRAZIA BELLIA - Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia Roma

ALBERTO CONRADO – Scuola Civica Piossasco (TO)

SILVIA CUCCHI – Pianista Jazz – Ricercatrice Neuroscienze Cognitive

MARCO DI GENNARO – Compositore Roma

CARLA DI LENA – Conservatorio Aquila

MARIELLA CATTARUZZO DORIGO – Comune di Roma

FRANCA FERRARI – Conservatorio Roma

MANUELA FILIPPA – Ricercatrice Aosta

WALTER FISCHETTI – Conservatorio Aquila

MICHAL HEFER – Wingate Institut (Israele)

DIEGO MAUGERI – Miquon School Philadelphia (Usa)

CHIARA OSSICINI - Direttrice Casa Montessori dei Bambini I.Ra.F.I. di Roma

CIRO PADUANO - Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia

GIOVANNI PIAZZA – Presidente Orff-Schulwerk Italiano

MARCELLA SANNA - Formatrice

FRANCESCA SCAGLIONE - Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia

ANTONELLA TALAMONTI - Formatrice

ADALGISA TURRISI - Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia

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

per informazioni ed iscrizioni



SCUOLA
POPOLARE
DI MUSICA
DONNA
OLIMPIA

Via Donna Olimpia 30 - 00152 ROMA
Tel 06/58202369 - - Fax 06/53271878
info@donnaolimpia.it

capace di diffondersi con grande facilità, si potrebbe aprire un capitolo molto lungo. La mia esperienza quotidiana nella scuola mi racconta di persone con idee ed entusiasmi, ma che di fronte a tali strumenti si sentono incapaci, titubanti, impaurite e frustrate. Spesso, anche per cose molto semplici, tendono a ritornare ai media tradizionali (il cartellone) perché di immediata realizzazione e capaci comunque di far arrivare il messaggio. Dunque, credo che una scuola che voglia progredire e non rimanere uguale a se stessa (quando non tornare indietro) debba esprimere la propria esigenza di creare le competenze necessarie in questo campo, per incoraggiare, infondere sicurezza e far sviluppare quegli slanci documentativi che altrimenti rischierebbero di rimanere inespressi nella mente di qualcuno. Riguardo ai tempi da dedicare alla documentazione direi che questi possano e debbano essere considerati parte integrante della professione docente, quelli che sono fuori dall'orario scolastico ma che sono necessari, a mio avviso, come la correzione dei compiti. Siamo però ancora lontani dal percepire ciò.

Nel mio lavoro con la musica la pratica documentativa ha rivestito un ruolo estremamente importante in questi anni. Ne è testimonianza il fatto che ho avuto modo di pubblicare alcune esperienze realizzate e di raccontarle a una platea di genitori, di alunni, di colleghi, ma anche di musicisti, pedagogisti, ricercatori proprio grazie alla loro documentazione. Progetti che difficilmente avrei potuto spiegare con le parole sono stati invece recepiti attraverso l'ascolto e/o la visione di un documento multimediale. È proprio il documento multimediale ciò a cui voglio arrivare ogni volta che decido di intraprendere questo percorso, un documento che si avvale di una pluralità di linguaggi, per dare la più completa idea del cosa si è voluto rappresentare: il processo e l'esito. Oltre ai contenuti, la diversificazione dei media permette di trasmettere suggestioni estetiche che, se sapute organizzare e orchestrare, possono assumere anche un valore qualitativo dal punto di vista creativo, quel plusvalore che fa la differenza e che dà all'insegnante la consapevolezza di aver fatto, comunque, un lavoro autoriale e originale seppur artigianale. Si tratta di un'autogratificazione ma anche di uno stimolo a sviluppare ulteriormente le proprie competenze e allo stesso tempo di un modo per offrire ai bambini un punto di vista esterno al loro agire e lasciare loro un segno difficilmente cancellabile nella memoria del proprio percorso di apprendimento.

Il documento multimediale è stato per me sempre il punto di arrivo di progetti interdisciplinari in cui il linguaggio sonoro aveva un ruolo particolarmente rilevante; mi riferisco soprattutto ai progetti realizzati con la collaborazione del Centro "Tempo Reale" di Firenze prima, e in autonomia poi, in particolare a *Battaglia*, *Ritratti*, *La volpe e il corvo* e *La cosa più importante*¹: in quasi tutti questi pro-

getti il linguaggio sonoro si affianca a quello verbale e iconico, o addirittura corporeo, e in tutti la tecnologia è stata utilizzata, se non direttamente dai bambini, dall'insegnante, sia durante la realizzazione dell'esperienza didattica, sia successivamente in una fase più consapevolmente documentativa. Non credo, a questo punto del mio lavoro, di poter più fare a meno della strumentazione tecnologica per le ragioni che ho esposto sopra, per una mia passione personale, per la convinzione che il nostro tempo e il nostro mondo e dunque quello dei nostri bambini non ne possano prescindere. Documentare con la tecnologia per me è diventato, oltre che una grande opportunità di conoscenza dei vari linguaggi e dei loro strumenti, un importante momento creativo.

Raccolto il materiale audio, video, fotografico, grafico mi ritrovo una enorme quantità di dati non solo da ordinare, ma da selezionare, da scegliere. Se infatti tutto ciò che si è detto prima riguardo al *come*, al metodo di lavoro da adottare, ai passaggi che non possono essere elusi, è vero, ora si pone il problema della scelta: quali sono i dati maggiormente validi, comunicativi, necessari, efficaci per realizzare un documento multimediale capace di raccontare il *cosa*, e magari di rispondere ai *perché* della documentazione e addirittura di aggiungere quel plusvalore estetico che ci gratifica e ci piace tanto? E quanto questa scelta può cambiare le sorti del nostro documento finale? Tante volte mi sono trovata davanti a poderose quantità di *byte* quasi inerme, immobilizzata, incapace di cominciare a selezionare il buono e il cattivo, guardando l'immagine del cestino sul monitor del computer quasi prendesse vita e andasse a inghiottire, lui, i dati inutili. Poi comincio ad ascoltare, a visionare, a leggere, a riascoltare e riguardare una seconda e una terza volta, a confrontare fino a creare due cartelle: dati buoni e meno buoni. C'è sempre qualcosa che è "venuto male", che butto alla prima. Ma poi mi chiedo: i meno buoni, sono proprio da buttare? Insomma, un lavoro. L'importante è avere un'idea, un'idea molto chiara di dove si vuole arrivare. Senza quella i *byte* non diminuiscono. E poi c'è sempre il *backstage*, ottima soluzione per conservare anche i momenti meno buoni, quei *dati dell'errore* che invece raccontano tanto del processo di apprendimento del bambino. Fatto questo le cartelle cominciano ad aumentare, e creo una gerarchia ben ordinata che mi permette di andare a trovare quello che mi serve: suoni, voce, testi, disegni, foto, clip video. In una parola costruisco l'archivio. A questo punto ho tutto pronto: devo solo assemblare, mettere insieme, montare per dare forma alla mia idea, quella che avevo in mente quando ho cominciato a selezionare. È un processo creativo che cambia e si arricchisce *in itinere* quello della documentazione. Non perdo di vista il *cosa* e arrivo a ottenere un documento multimediale che può raccontare davvero quello che avevo pensato. L'importante è salvare tutto su una memoria ottica o di massa, e il gioco è fatto. Adesso non rimane che visionarlo e/o ascoltarlo in classe con i bambini, i protagonisti e i primi fruitori, i più spontanei. Se il documento funziona, loro vi si riconoscono e non sono mai paghi di guardarlo. E già questa è una grande soddisfazione.

1 La documentazione dei primi tre progetti qui citati è pubblicata all'indirizzo www.musicheria.net/rubriche/?t=il_laboratorio_musicale__Tozzi__di_Siena&tp=2&tf=150

Tra necessità pedagogica e dovere professionale

di Enrico Strobino

Penso al mio lavoro di insegnante come a un processo a spirale, un continuo andirivieni fra teoria-pratica-teoria-pratica. All'interno di questo processo il momento della documentazione costituisce il motore essenziale.

Intendo la documentazione come la produzione di "artefatti culturali", che possono essere sia oggetti materiali che concettuali, che costituiscono l'ultima fase, il risultato di un percorso didattico, l'evidenza di un pensiero progettuale basato su un determinato paradigma pedagogico.

In questa prospettiva penso al mio lavoro di insegnante anche come a un "buon artigianato", in cui la produzione di "artefatti" è utile in prima istanza al mio stesso lavoro. Ne deriva che per me la documentazione è da un lato una necessità pedagogica, dall'altro un dovere professionale.

In pratica ciò si traduce soprattutto in un impegno pressoché giornaliero di scrittura, intendendo con questo termine un *cluster* di attività che vanno dalla elaborazione musicale alla sistemazione di registrazioni audio e video, dalla composizione alla scrittura vera e propria di appunti e osservazioni sui processi realizzati in classe.

Giornalmente una parte del mio tempo è dedicata a tornare con la mente al contesto di classe, osservando e riflettendo sui processi realizzati, spostandoli però in una scena più fredda, distaccata, come quella della pagina scritta, o del monitor di un computer, che consente e al tempo stesso obbliga innanzitutto alla scelta di ciò che pare rilevante rispetto a ciò che non lo è; consente e al tempo stesso obbliga alla riflessione, all'analisi, alla rielaborazione, alla correzione. Si tratta quindi di riflettere, riascoltare, ri-osservare, ricalibrare, montare, ri-montare, sperimentare, verificare.

Quella a cui mi riferisco è una documentazione qualitativa, fondata soprattutto sull'osservazione, ovvero su tutto ciò che può nascere da uno sguardo mirato, attivo, attento ai dettagli, funzionalizzato a mettere a fuoco gli aspetti che ritengo più rilevanti e significativi di un certo processo didattico, in relazione agli interessi e alle motivazioni sia mie, come insegnante, che dei ragazzi e delle ragazze con cui lavoro.

A che serve tutto questo?

Documentare il proprio lavoro favorisce la valutazione, in prima istanza delle mie competenze di insegnante e in seconda istanza anche di quelle di ragazzi e ragazze. Si tratta di una valutazione che chiamerei indiziaria, basata sull'osservazione a posteriori di momenti, dettagli, gesti, processi, molti dei quali sfuggiti durante la realizzazione dell'attività o, comunque, vissuti in un altro modo.

Documentare serve a fare memoria del proprio lavoro: è importante non dissipare, non disperdere le esperienze, fare patrimonio di quanto si è fatto di positivo ma anche dei problemi incontrati, di criticità, di fallimenti.

Documentare, infine, per "mostrare tracce" agli studenti e



alle loro famiglie: conservare e rendere visibili i segni delle attività realizzate, consentendo agli attori di riconoscersi nella struttura del *lì c'ero anch'io*, o in quella del *questo l'abbiamo fatto noi*. O, anche nel caso non ci si ritrovi all'interno, la consapevolezza, tuttavia, di far parte comunque di *quella storia*. Tutto questo serve a fare comunità, a creare appaesamento. E chi fa l'insegnante sa quanto sia importante questo aspetto, al di qua di qualsiasi programma strettamente disciplinare.

Nel caso poi si giunga a una diffusione pubblica (rete, articoli, libri ecc.) la documentazione di un percorso didattico può servire anche ad altri insegnanti che potranno confrontare il proprio lavoro con il racconto di quello di qualcun altro.

Penso che la documentazione sia l'oggetto centrale per l'analisi dell'attività didattica. Su questo terreno, quindi, accetterei volentieri di essere valutato dall'istituzione per cui lavoro.

Da tutto ciò che precede deriva il fatto che la raccolta di documentazione audio e video riferita ad attività ed esperienze realizzate in classe con ragazzi e ragazze non si ferma nel mio caso quasi mai al momento della registrazione.

Quasi sempre a questa fase ne segue una seconda di rielaborazione del materiale, che vede l'aggiunta di idee mie, spesso finalizzata alla realizzazione di oggetti che siano anche esteticamente gratificanti. In questo senso il restituire alla classe un prodotto in cui loro riconoscano la presenza delle loro idee mischiate alle mie, in un dialogo creativo che tenda a costruire oggetti riconosciuti da entrambi come significativi, mantenendo la consapevolezza degli apporti dell'uno e degli altri, credo che faccia parte del mio ruolo di insegnante.

Riconosco come importante, infatti, fra i miei modelli pedagogici di riferimento, anche quello in cui si apprende per modellamento, in base alle logiche dell'apprendistato. In altre parole: ritengo che il poter vedere in azione le loro competenze vicino alle mie possa fornire sia a loro che a me occasioni di crescita. In questa prospettiva l'azione didattica coincide con il momento della valutazione reciproca: il risolvere un problema compositivo, l'osservazione dei modi di fare, le domande, sono parte sia dell'azione didattica che della valutazione delle competenze.

Pensando a esemplificazioni pratiche rispetto alla docu-

mentazione di attività musicali non posso non fare riferimento in prima istanza al registratore digitale, una macchina che secondo me non dovrebbe mancare in ogni laboratorio di musica.

L'uso di questo dispositivo rinvia naturalmente a tutta una serie di attività che, sinteticamente, possono essere raggruppate intorno a due poli:

1. Documentare le attività realizzate in classe in modo da poterle riascoltare e, quindi, valutare, verificare, discutere, con un'attenzione particolare alla qualità del suono.
2. Usare il registratore per fare ricerca: penso qui, principalmente, a tutto il lavoro didattico che ruota intorno al concetto di *paesaggio sonoro*.

In questa direzione intendo qui fare l'elogio del registratore¹, come macchina straordinaria e secondo me sottovalutata e sottoutilizzata, sia come strumento di documentazione sia come dispositivo didattico. Pensiamo solo alle possibilità di utilizzo sull'educazione della voce, dalla lettura al canto: la semplice esperienza di provare a leggere senza errori un breve testo, in modo comprensibile, con un andamento prosodico vario, che sappia *farsi ascoltare*, è cosa abbastanza difficile.

Propongo quindi alcuni esempi.

Lasciatemi divertire è un lavoro che è consistito nel registrare varie versioni di *Canzonetta*, di Aldo Palazzeschi, chiedendo ai vari lettori di interpretare nel modo più espressivo possibile tutte le onomatopée che popolano il testo.

Collettivamente poi, lavorando di forbici, ago e filo, abbiamo tagliato e rimontato frammenti tratti dalle registrazioni effettuate e li abbiamo utilizzati come sfondo alla lettura migliore, quella di Laura. Anche qui, dunque, il documento diventa automaticamente dispositivo didattico².

Riguardo al tema del paesaggio sonoro, poi, ritengo che l'uso del registratore digitale sia irrinunciabile e proponga innumerevoli possibilità di far diventare l'attività di documentazione il contenuto stesso della proposta didattica. Un esempio in cui si incontrano video e audio è *Quadri d'acqua. Passeggiata al Gorgo Moro*³.

La riflessione sulle pratiche realizzate centrata sulla documentazione di processi, di eventi, di oggetti culturali, può poi diventare anche co-analisi, in un'osservazione critica che coinvolga insegnanti e alunni. Dopo aver realizzato un'attività pratica in classe l'insegnante e gli alunni, insieme, la esaminano (osservano, commentano, discutono, confrontano...) attraverso delle tracce: registrazioni audio, videoregistrazioni, narrazioni e altri commenti scritti, discussioni registrate, e così via.

In questo senso la documentazione diviene momento fondamentale per la riprogettazione didattica, si trasforma in nuovo dispositivo didattico, ovvero in un insieme di obiettivi, procedure, consegne, materiali, tempi e spazi più colaudato, sperimentato, ri-trovato.

Un esempio di questo tipo riguarda la ripresa delle fasi di una composizione collettiva realizzata con il computer. Mentre i ragazzi discutono faccio alcune riprese con una

piccola telecamera amatoriale. A casa ne monto alcuni passaggi, realizzando un video di circa sette minuti che documenta il loro modo di lavorare insieme⁴.

Torno a scuola e lo faccio vedere a ragazzi e ragazze. Mi appunto i commenti che nascono dalla visione del documentario:

Debora: La nostra collaborazione è stata molto bella.

Valentina: Mi è venuto da pensare che le persone hanno idee molto diverse e come è difficile cercare una soluzione che vada bene per tutti.

Maria Elena: Credo che il video esprima in pieno ciò che facciamo e come ci sentiamo quando stiamo tutti assieme come classe e come amici durante le lezioni.

Luca: Mi fa pensare che quando c'è un lavoro da fare, facendolo in gruppo vengono molte più idee e quindi alla fine il risultato è più bello.

Alessio: Ci siamo divertiti tantissimo soprattutto perché eravamo noi a decidere.

Marta: Siamo stati bravi a non fare troppo casino.

Islam: Non mi ero reso conto che lavoravamo insieme così bene.

Laura: Il video ci permette di osservarci da un punto di vista diverso mentre lavoriamo, da un punto di vista esterno.

Rebecca: Mi sono piaciute molto soprattutto le nostre facce che pensano a come comporre il pezzo, pensare attentamente. E poi mi fa capire che fare dei pezzi insieme è molto più divertente che farli da sola.

Martina: Si capisce come ci comportiamo con gli altri e come collaboriamo, chi partecipa e chi no, come ci esprimiamo.

Elisa: Non mi è piaciuto il video, non mi ha trasmesso nulla, ma il perché non lo so spiegare. L'unica cosa che mi è piaciuta è la collaborazione tra di noi.

Un altro esempio è quello in cui il documentario si trasforma in vero e proprio dispositivo didattico, proponibile anche a soggetti che non hanno partecipato all'attività documentata. È il caso di *Piano Blow Up*, in cui le esplorazioni collettive realizzate all'interno di un vecchio pianoforte, utilizzando gli stimoli del *pianoforte preparato* di Cage, sono state rimontate da me in una sorta di *patchwork* audio e video⁵. Il risultato finale può in questo caso essere utilizzato come ulteriore punto di partenza per vari percorsi didattici di approfondimento.

Un caso simile è il video *L'arte dei rumori*, in cui il testo di Luigi Russolo guida la ricomposizione di materiali dei ragazzi provenienti da esplorazioni del paesaggio sonoro urbano. Il testo funge da sceneggiatura che permette l'inserimento di piccoli documenti personali all'interno di una dimensione estetica e collettiva: in questo caso il lavoro

1 Un video con lo stesso titolo è visibile all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=KJCrCYm8epk

2 <https://soundcloud.com/enrico-strobino/lasciatemi-divertire>

3 www.youtube.com/watch?v=e2qAqKlKxg0

4 www.youtube.com/watch?v=vtGjDd2B4E

5 www.youtube.com/watch?v=fQrUCc9PhCw

6 www.youtube.com/watch?v=xTb-4syDU5M

viene svolto insieme, scegliendo le varie parti e lavorando in piccolo gruppo al montaggio finale⁶.

All'interno di questo tipo di lavoro è chiaro che si debba incontrare anche molto piacere: personalmente è questa la molla principale del mio impegno nella direzione della documentazione. Mi diverto nel giocare a ricoprire ruoli che sono molto vari e diversi rispetto a quello di insegnante. Montare un video, per esempio, significa dover acquisire delle competenze anche minime su alcuni software di montaggio, impiegando molte ore per realizzare un oggetto di pochi minuti. Ma è il gioco del piccolo regista, che mi piace tanto fare. Allo stesso modo, montare e/o variare registrazioni audio realizzate in classe, ri-comporre le composizioni di ragazze e ragazzi, significa giocare al gioco del "piccolo tecnico del suono", insieme a quello del "piccolo compositore" e così via.

Nel mio caso reputo questo un piccolo/grande privilegio. La possibilità di fare tanti mestieri in uno, che condividono tutti una buona dose di creatività. Questo è ciò che mi consente di continuare a fare questo lavoro, dopo trent'anni, con piacere e curiosità.

Indicazioni sitografiche

<http://gold.indire.it/gold2/> [Le buone pratiche della scuola italiana].

http://gold.indire.it/gold2/content/index.php?action=goldRegioni&id_cnt=12919&tpl=blu&subact=readNotEve [seminario di formazione *La documentazione didattica: dai documenti alla multimedialità*, dicembre 2011].

<https://sites.google.com/site/documentazionetoscana/home> [spazio di informazione e di condivisione delle scuole toscane sulla documentazione di esperienze didattiche].

www.slideshare.net/cperlmuter/documentare-i-percorsi-di-ricerca-in-musica-2020 [diapositive *Laboratorio di documentazione*, a cura di Caterina Carlini, Raimonda Maria Morani, Claudia Perlmutter in occasione del Seminario Nazionale di Formazione, Montecatini 8-9 novembre 2010]

ANGELA GREGORINI, *Documentare la performance per la scuola. Alcuni spunti di riflessione*, in www.indire.it/musica2020/?p=1943, 2011.

RAIMONDA MARIA MORANI, *Raccontare percorsi didattici con la documentazione generativa*, in www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1689#_ftnref4, 2011.

SILVIA PANZAVOLTA, *Documentazione multimediale e generativa?*, in www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1582, 2009.

Vide@mus

a cura della redazione di "Musica Domani"

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



Musica differenziata

Sono sempre più frequenti le proposte musicali che si basano sull'utilizzo di strumenti costruiti con materiale povero o "di recupero".

Spesso si tratta di progetti a sfondo sociale, come nel caso dell'orchestra del Paraguay in cui ragazzi e ragazze suonano strumenti "veri" come violini, violoncelli, flauti, clarinetti ecc., fatti però con materiale proveniente dalle discariche. Altre volte sono invece ricerche finalizzate al "divertimento" musicale e alla scoperta di sonorità nuove, come nel caso di Max Vandervost, della Vegetable Orchestra o degli Stomp.

Si sono cimentati in questo campo musicisti più o meno noti, anche in epoche passate: si pensi alla *Sinfonia dei giocattoli* attribuita a Leopold Mozart o a molti brani di John Cage.

Le proposte che presentiamo possono fornire spunti per costruire percorsi didattici significativi, come anche molti contributi pubblicati in passato su "Musica Domani" testimoniano.



Schiaccianoci

un-due un-due-tre



«Maria, un poco stanca, si acciambellò sulla seggiola a dondolo, ma prima si chinò sotto l'albero a prendere, tra tanti, il giocattolo preferito. Era forse quella bella bambola tutti pizzi e nastri che sporgeva da una scatola? No, era un soldatino di legno dalla testa tonda tonda: era il dono dello zio Drosselmeyer. Portava un mantellino rosso come il cuore, due stivaletti lustrati come una notte di luna, e aveva due file di affilattissimi, candidi denti. Ma cosa stringeva tra quei denti affilati? Una piccola noce spezzata: capito bambini? Era un soldatino schiaccianoci! Ma uno schiaccianoci strano, speciale»¹.

La suggestiva fiaba *Schiaccianoci e il Re dei Topi* di Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, riscritta in una versione dai toni meno cruenti da Alexander Dumas e successivamente ripresa da numerosi scrittori per l'infanzia, ci parla delle meravigliose avventure di un oggetto, tanto comune quanto straordinario. Raccontare ai bambini questa storia, a cui è ispirato il famoso balletto di Čajkovskij, significa portare la loro attenzione alla magia che si cela nelle cose quotidiane, magari proponendo un'ulteriore variazione della trama. «Maria cullò il piccolo Schiaccianoci fra le sue braccia e cullandolo si addormentò... Di notte, nel silenzio della cameretta, il piccolo Schiaccianoci si animò e cominciò a suonare battendo a tempo di marcia... un-due un-due-tre... Richiamati dal ticchettio, da un baule uscirono tantissimi oggetti sonanti che formarono un'incredibile orchestra!»². Ai bambini mostreremo il baule incantato, lo apriremo lentamente creando un momento di *suspense* poi li inviteremo a indovinare di quali oggetti si tratta. Si potrà utilizzare lo sportello del baule come una sorta di paravento per nascondere grattugie, coperchi, tortiere, cucchiaini, frullini e portasale. Con orecchie attente e curiose si giocherà a indovinare le diverse fonti sonore, fino a scoprire che quasi tutte appartengono alla cucina. Quasi tutte, perché sor-

prenderemo il nostro pubblico con un oggetto molto speciale, dalle insospettite caratteristiche timbriche: una tastiera da computer! Ma come può suonare una tastiera? I bambini suggeriranno di spingere i tasti, ma il risultato sarà un po' deludente. L'entusiasmo arriverà quando scuotendola energicamente i tasti saltelleranno creando un efficace effetto maracas³.

Nella cameretta di Maria l'orchestra impazza, gli strumenti vengono esplorati dai bambini che creano invenzioni molto coinvolgenti, sempre capeggiate dal nostro Schiaccianoci, ormai passato al ruolo di direttore d'orchestra. Lui dice: «un-due un-due-tre» e tutti cominciano a suonare improvvisando ritmi incalzanti.

Successivamente possiamo riproporre il gioco suonando sulla musica di Čajkovskij, esattamente sulla *Marcia* che segue *l'Ouverture*. La partitura ben si presta ad accogliere le sonorità leggermente raschiate delle grattugie, quelle dentellate delle tortiere, lo sfrigolio dei frullini e dei portasale riempiti di fagioli, i tonfi esplosivi dei coperchi. Poi piccole intrusioni di cucchiaini battuti come nacchere e il trionfale protagonismo degli schiocchi della tastiera.

Le note del balletto si fonderanno con i timbri degli oggetti creando impasti inusuali, dapprima proposti dall'adulto, poi imitati con entusiasmo dai bambini in forma di ascolto partecipato⁴.

Un'altra proposta, a partire dalla trama del racconto e in particolare dal personaggio di Drosselmeyer, è quella di inventare giocattoli sonanti, cioè sperimentare l'accattivante mestiere del giocattolaio.

Assemblando e trasformando oggetti comuni e di recupero, i bambini cercheranno di costruire speciali marchingegni che andranno ad allargare l'orchestra dello Schiaccianoci. Uno scolapasta, appendendo ai fori cordicelle e chiavi, può diventare uno *scolanote*; due coperchi da marmellata sovrapposti e attaccati con l'adesivo si trasformano in una *scatolina clic-clac* da schiacciare; un paio di scarpe con appesi ai lacci dei campanelli diventano un *passi-tintin*. Queste, insieme ad altre miriadi di stravaganti invenzioni, incontreranno il nostro Schiaccianoci, gli faranno sentire la loro voce e troveranno posto nel baule. Poi, di notte, appena Maria dorme, danzeranno e suoneranno musiche speciali, leggere e imprevedibili come i sogni.

- 1 Da: VIVIAN LAMARQUE - MARIA BATTAGLIA, *Schiaccianoci e il Re dei Topi*, Rizzoli, Milano 2003. Con Cd allegato.
- 2 Variazione narrativa utilizzata nel laboratorio *Dallo Schiaccianoci alla scatolina clic-clac* che ho ideato e condotto per il Teatro "La Fenice" di Venezia (progetto *La Fenice dei piccoli*, in collaborazione con Itinerari Educativi del Comune di Venezia, aprile 2013). La documentazione del progetto si può vedere aprendo www.artesonoraperibambini.com, link progetti, oppure aprendo Teatro La Fenice attraverso Facebook.
- 3 Questo effetto si ottiene "scoperchiando" la tastiera, cioè smontandone il fondo e "liberando" i tasti.
- 4 Sull'utilizzo di musiche che fanno da base a interventi ritmici inventati si può vedere: GIOVANNI PIAZZA, *Suoniamoci su... Sonorizzazioni di gruppo su playback*, reprint dell'Edizione Ricordi del 1994, Osi-Mkt, Brescia 2003, con Cd allegato.

Lezioni creative di strumento

di Mariacarla Cantamessa

SILVIA TUJA - MARIATERESA LIETTI

Leggere e improvvisare. Dalla comprensione del repertorio alla creatività (flauto), Carisch, Milano 2012, pp. 69, € 12,50

Leggere e improvvisare. Dalla comprensione del repertorio alla creatività (violino), Carisch, Milano 2012, pp. 69, € 12,50.

Ho conosciuto Mariateresa Lietti prima leggendo i suoi testi e poi di persona, in occasione di uno scambio musicale tra le SMIM in cui insegniamo. Nei giorni degli scambi abbiamo avuto modo di passare molto tempo insieme; così



ho potuto lavorare a stretto rapporto con Mariateresa e con i suoi colleghi, tra i quali Silvia Tuja. Le ho viste in azione con i ragazzi, le ho ascoltate immerse in conversazioni fitte e animate su come concertare un brano e ho notato un'intesa invidiabile, schietta e naturale.

Da un'amicizia come la loro e da anni di esperienza didattica appassionata e condivisa non poteva che nascere un progetto pensato e creato insieme. Eccomi, quindi, a recensire il quarto e il quinto volume della collana *Leggere e improvvisare* curata dalla SIEM in collaborazione con Carisch, in cui Mariateresa Lietti e Silvia Tuja, rispettivamente violinista e flautista, hanno lavorato insieme alla stesura dei due testi, uno per flauto traverso e l'altro per violino. La collana è stata ideata da Annibale Rebaudengo per inserire l'improvvisazione e la lettura a prima vista nella lezione di strumento, affiancandole e integrandole con le pratiche più tradizionali (esercizio tecnico, studio dei repertori).

Sfogliando i due volumi, emerge fin da subito l'intenzione delle autrici di dare vita a un percorso didattico comune ai due strumenti. I cinque capitoli presenti in ognuno dei due fascicoli propongono un repertorio vario che spazia da brani classici a brani popolari, tutti affrontati in maniera estremamente libera e creativa. Sono presenti attività che prevedono lettura a prima vista e lettura intonata, composizione, improvvisazione, variazione, mentre una particolare attenzione viene dedicata anche sulla struttura armonica del brano.

Nello scorrere le pagine affiora prepotentemente l'intento di proporre attività didattiche in cui l'uso dell'improvvisazione permetta di far musica senza mediazioni. Im-

SCHEDA

GIULIANA CORNI

Come una danza

Quaderno di metodologia pianistica

Scripta Edizioni, Verona 2012

pp. 77, € 15,00

Argomento

Questo agile libello di metodologia strumentale costituisce una riflessione sul profondo legame fra tecnica ed espressione corporea e sul ruolo chiave svolto dalla consapevolezza propriocettiva all'interno di ogni percorso didattico.

La prima parte è dedicata alla descrizione dell'apparato motorio di un pianista, ossia di quel complesso sistema di leve il cui ergonomico funzionamento corrisponde a una corretta tecnica. Dato che «un esecutore è una finestra aperta su un capolavoro», come diceva Proust, Giuliana Corni ci dà qualche suggerimento per rendere questa "finestra" perfettamente funzionante, senza cigolii, cedimenti o squilibri strutturali. Alcuni utili esercizi tecnici corredano le sezioni. Nella seconda parte vengono discusse alcune tematiche inerenti percezione, memoria e apprendimento mediante la descrizione di quattro lezioni individuali e quattro collettive.

Destinatari

Come scrive l'autrice, questo testo «è rivolto a tutti i pianisti desiderosi di approfondire le loro conoscenze tecniche e di

sperimentare nuovi metodi di studiare e di insegnare». In particolare può essere utile in tutte le situazioni didattiche in cui è possibile la compresenza di più allievi.

Motivi di interesse

Il *Quaderno* offre diversi spunti interessanti sia per esecutori sia per didatti. La sua impostazione si ricollega in parte alla didattica barocca (e di conseguenza a quella jazz), soprattutto per l'importanza data alla dimensione improvvisativa. Come si sa, l'inibizione delle capacità improvvisative è uno dei principali difetti della didattica tardo-ottocentesca che ancora oggi imperversa nei conservatori. Tale approccio, imperniato esclusivamente sullo sviluppo di competenze riproduttive e di abilità tecniche "trascendentali", spesso si attua a detrimento del vero sviluppo di un pensiero musicale e delle facoltà creative individuali. L'autrice evidenzia inoltre il ruolo fondamentale svolto dall'analisi e dalla "decomposizione" di un testo prima della sua successiva "ricomposizione".

Marco Rapetti



Una finestra su...

Il violino

URSULA SCHAA

Insegnare il violino oggi

Cremonabooks, Cremona 2009

pp. 136, € 18,00

Il testo prende in esame alcuni principi della didattica violinistica sia dal punto di vista "storico" che da quello scaturito dalla lunga esperienza dell'autrice. Vengono affrontati e analizzati alcuni metodi (Rolland e Suzuki) e libri di testo; la parte finale propone contributi relativi ad alcune tematiche specifiche dell'inizio dell'apprendimento strumentale.

ANTONIO BONACCHI

Il violinista

Edizioni Curci, Milano 2012

pp. 224, € 19,00

In realtà il titolo esatto del libro sarebbe: *Che lavoro fai? IL VIOLINISTA. Sì, ma di lavoro...? Arte, Mestiere, Misteri del suonare il violino*. E dal titolo ricaviamo indicazioni sul registro generale del testo. L'autore affronta una serie molto varia di tematiche (serie e scientifiche, ma anche scherzose e colloquiali), dando informazioni e consigli utili a chi suona il violino e gli strumenti ad arco in genere. Particolarmente interessante è la parte riguardante la liuteria e la manutenzione dello strumento e dell'archetto. Il tutto è corredato da un interessante e vario apparato iconografico.

CLAUDIA MONTI - PAOLO VOLTA

*Violino x me!**Corso per l'apprendimento musicale di base*

Volontè & Co, Milano 2012

pp. 128, con Cd, € 19,90

Il testo scaturisce dall'esperienza di insegnamento nelle scuole a indirizzo musicale e a questo ambito prevalentemente si rivolge.

Affronta le tematiche relative agli inizi dello studio strumentale dedicando molto spazio alla descrizione delle posture e dei movimenti, a interrogativi miranti all'autoanalisi da parte degli allievi,

all'esplicitazione di obiettivi e finalità, e a schede di autovalutazione. Inserisce anche, per ogni capitolo, delle schede di *Esercizi di ascolto del repertorio* nelle quali viene proposto un brano con una serie di interrogativi volti a rendere più consapevole l'ascolto.

RENATE BRUCE-WEBER

*Il violino felice**Metodo per principianti*

Volume 1 e 2

edizione italiana a cura di Mariateresa Lietti e Donatella Bartolini

Carisch, Milano 2012

Si tratta della traduzione italiana dei primi due volumi del metodo tedesco che, anche se non recente, presenta elementi interessanti – e in alcuni casi innovativi – nel campo della didattica strumentale. Il percorso è graduale e ben strutturato, utilizza materiali di varie epoche e generi originali, spesso elaborati a due o più voci, nella consapevolezza dell'importanza del suonare insieme fin dalle fasi iniziali dell'apprendimento strumentale. Propone inserti di tipo storico, teorico, aneddotico che invitano a un approfondimento e a un'unitarietà nell'istruzione musicale.

ROBERTO PIUMINI - PAOLO RUI

*I sogni di Liu To**Un viaggio alla scoperta del mestiere di liutaio*

Carthusia, Milano 2013

Il testo è realizzato in collaborazione con la Fondazione Cologni dei Mestieri d'Arte ed è il primo della collana "Storie talentuose" che si ripromette di far conoscere e amare ai giovani i mestieri d'arte della tradizione artigiana. Racconta la storia di un ragazzino che vuole diventare liutaio e che viene aiutato nel suo percorso, tra passato e presente, tra passione, talento e lavoro, da Andrea Amati, Antonio Stradivari e Giuseppe Guarneri "del Gesù". Il testo, di Roberto Piumini, intreccia prosa e versi ed è illustrato dalle immagini di Paolo Rui.



provvisare, così come pensato nei volumi della collana SIEM-Carisch, consente di mettere in atto una didattica strumentale dall'approccio più naturale e spontaneo, a mio avviso, di quanto non succeda nella didattica tradizionale.

Le autrici propongono molte attività: suonare senza spartito, dialogare con i compagni di lezione, inventare, creare, "giocare" con il repertorio... e in ogni capitolo gli obiettivi didattici sono ampiamente esplicitati e chiari. Le atti-

vità proposte sono slegate tra di loro e permettono di essere affrontate in tempi e contesti diversi; inoltre ogni proposta didattica è stata studiata in modo da essere svolta agevolmente nel corso di lezioni collettive oppure individuali.

I materiali didattici sono indubbiamente versatili e vari e gli studenti possono approfondire, a seconda delle proprie esigenze e capacità, diversi ambiti: esplorazione dello strumento, studio e cura dell'emissione del suono, analisi della

Compositori italiani del XX secolo
per violino e pianoforte a cura di Roberta Milanaccio
per chitarra a cura di Frédéric Zigante
Ricordi, Milano 2012

Argomento

Si tratta di due raccolte di brani – rispettivamente per violino e pianoforte (in due volumi) e per chitarra – di autori del '900 italiano. Troviamo quindi nomi quali Ottorino Respighi, Ildebrando Pizzetti, Francesco Cilea, Franco Alfano, Giorgio Federico Ghedini, Mario Castelnuovo Tedesco, Gian Francesco Malipiero, Goffredo Petrassi e altri. I volumi per violino hanno un'ampia premessa storico-musicale di Roberta Milanaccio che prende in esame le caratteristiche della musica italiana del '900 e il tentativo di un gruppo di musicisti di superare l'ambito del melodramma, aprendosi alle esperienze esterne del neoclassicismo, da un lato, e della dissoluzione della tonalità, dall'altro. Il volume per chitarra propone invece singole prefazioni ai diversi brani di carattere storico-musicale, ma anche interpretativo, ad opera di Frédéric Zigante.

Destinatari

Sia i volumi per violino che quello per chitarra richiedono delle competenze tecniche di medio livello. Sono quindi adatti



ad allievi avanzati di liceo musicale o di conservatorio, ai quali forniscono anche elementi per un'esecuzione storicamente consapevole, ma sono di sicuro interesse anche per esecutori ed esecutrici che volessero inserirli in un repertorio di concerto.

Motivi di interesse

Proporre all'attenzione brani poco noti e poco eseguiti è un'operazione sicuramente lodevole, soprattutto quando questi brani hanno un indiscutibile interesse musicale. Nell'introduzione Roberta Milanaccio bene esplicita i criteri di selezione: «I brani sono stati scelti sia per il loro valore musicale, sia per l'interesse didattico, sia per la loro capacità di rappresentare un determinato periodo della storia della musica e della cultura italiana». Periodo poco conosciuto ed eseguito che meriterebbe invece maggior attenzione anche nei programmi da concerto. Ci auguriamo che, a tale proposito, questa iniziativa editoriale possa essere efficace.

Mariateresa Lietti

forma musicale, lettura a prima vista di partiture convenzionali e non, analisi armonica, composizione ecc.

Una peculiarità, inoltre, è data dal fatto che entrambi i volumi sono dotati di un fascicoletto, a cura di Luca Russo, che contiene gli accompagnamenti al pianoforte dei brani proposti nel corso delle varie attività.

Dopo aver proposto ai miei allievi di flauto traverso molte delle attività proposte in *Leggere e improvvisare* ho notato come i ragazzi si siano animati e motivati nello studio. Li ho visti interagire, ascoltare, tentare e ritentare, scrivere e cantare melodie anche "tirate giù" a orecchio...

Credo che la collana costituisca una proposta didattica estremamente versatile, perfetta per i vari contesti in cui si affronta lo studio di uno strumento musicale, sia per i corsi di base dei conservatori o delle scuole di musica, sia, in particolar modo, per il contesto delle scuole medie a indirizzo musicale, in cui la pratica della lezione collettiva è molto diffusa e la compresenza di allievi che studiano diversi strumenti è all'ordine del giorno.

Sarebbe importante sviluppare la creatività degli alunni sempre, non soltanto nei contesti artistici e musicali. Le nostre scuole sono spesso povere di stimoli volti a sviluppare la creatività e questo è in contrasto con la natura umana. Come sostiene Lev Sëmenovic Vygotskij, infatti, ogni persona possiede un'attitudine alla creatività ed è fondamentale che, per sviluppare e rafforzare questo aspetto, si possa crescere in un ambiente ricco di stimoli. È importante quindi abituare alla creatività, educare alla creatività, potenziare la creatività negli interventi didattici.

Tradizioni cantate a scuola

di Maurizio Disoteco

SERENA FACCI - GABRIELLA SANTINI, *Chants d'Italie. Pour chanter ensemble de 8 à 14 ans*, Cité de la Musique, Parigi 2012, pp. 103 con Cd allegato, € 27,00.

Avvicinare gli allievi della scuola primaria e secondaria di primo grado alla musica folklorica non è operazione delle più facili. Si può dire che si tratti, in ogni caso, di un'operazione di approssimazione all'altro e di un per-



corso che si potrebbe definire interculturale anche quando la cultura di cui si tratta è storicamente quella da cui provengono i ragazzi. L'interculturalità si esercita, in questo caso, nel tempo, poiché le funzioni sociali, i rituali, alcuni degli stessi stili vocali o strumenti musicali che erano alla base della musica folklorica sono decaduti dall'uso e spesso dimenticati. In un paese come l'Italia, in cui le istituzioni appaiono scarsamente interessate alla memoria storica, parlare in classe di mondine, di cantastorie o di canti di lavoro significa guardare a repertori che i ragazzi non conoscono. Questo non significa però che essi, se guidati con strategie adeguate, non possano provare curiosità e piacere nel conoscere tali musiche, nel rielaborarle, nel riusarle proprio come è nella tradizione delle musiche di mentalità orale. È quindi alquanto discutibile che al canto popolare, un tempo considerato quasi l'unico repertorio da praticare nelle scuole, sia oggi invece riservato, nei programmi scolastici europei, uno spazio marginale. Il libro di Serena Facci e Gabriella Santini si pone un obiettivo ancor più ambizioso: far conoscere la nostra tradizione folklorica, soprattutto vocale, agli allievi delle scuole francesi o comunque francofone. Il testo infatti è in francese e si colloca in una collana di "Tradizioni cantate" promossa dalla Cité de la Musique di Parigi. I canti, raccolti nel Cd e ampiamente commentati e contestualizzati nel libro, sono tra i più noti a chi abbia frequentato le raccolte discografiche

di musica popolare italiana: *La Girometta*, *Pia de' Tolomei*, *Senti le rane che cantano*, la celebre *Tarantella* di Montemarano e ancora un esempio di ninna nanna e di *tenores* sardi passando per il canto da cantastorie siciliano *Lu trenu de lu suli*. Anche se il testo si rivolge alle scuole francofone, ciò che è interessante anche per gli insegnanti italiani è il metodo di lavoro proposto dalle autrici. Dei canti scelti viene presentata nel Cd una versione di riferimento, cioè una registrazione sul campo, a cui fanno seguito, secondo i casi, delle dizioni delle parole, delle versioni semplificate o solo strumentali su cui si propongono delle attività didattiche. Ogni brano è analizzato e rappresentato graficamente con tabelle e schemi della struttura formale e proprio da queste analisi le autrici propongono di reinventare le musiche secondo diverse tecniche: dal ricantare semplicemente la melodia, a modificare le parole, a scoprire come si può cantare per terze oppure organizzare un accompagnamento ritmico, un bordone, un ostinato ecc. In altri casi, l'invito è a creare una musica che rievochi una tradizione data, come nel caso della proposta di comporre un canto narrativo da cantastorie.

Alle autrici non sfugge ovviamente, essendo esperte della materia, il significato che il loro lavoro può avere per l'educazione interculturale. In particolare, Facci e Santini propongono dei confronti tra alcune funzioni e pratiche condivise tra la musica italiana e quella degli altri paesi

SCHEDA

LINA RAMAN

Liszt Pädagogium

Composizioni pianistiche di Franz Liszt con varianti, aggiunte e cadenze tratte dall'insegnamento del maestro

a cura di Rossana Dalmonte

Fondazione Istituto Liszt Onlus Bologna LIM Editrice, Bologna 2011

pp. XXIX + 211, € 30,00



Argomento

Il volume è una riedizione accurata di un testo pubblicato all'inizio del Novecento. Nell'ampia premessa Rossana Dalmonte presenta Lina Raman, musicologa e pianista tedesca vissuta tra il 1833 e il 1912, testimone diretta dei preziosi insegnamenti pianistici dell'anticonformista Liszt. Lina Raman afferma il grande valore del messaggio pedagogico lisztiano e la necessità di divulgarlo. Analizza quindi la poetica, la spiritualità, lo stile compositivo e la ricercatezza esecutiva di Liszt, valorizzandone le qualità comunicative: l'alta organizzazione tecnica non è mai fine a se stessa, ma funzionale alla dimensione espressiva.

La parte centrale del volume consiste in quindici schede dedicate a composizioni pianistiche, tra cui *Funérailles*, *Rapsodia ungherese n. 2* (con un'introduzione alla musica ungherese), *En rêve*, *Valse-Impromptu*, *Sei Consolations*, *Cinque canti popolari ungheresi*. Ciascuna scheda tratta i testi poetici di riferimento, le indicazioni compositive ed esecutive, i consigli interpretativi e le caratteristiche della scrittura musicale-pianistica; il tutto viene corredato da numerosi esempi. Le successive cinque schede presentano in modo meno specifico altre composizioni, tra cui la *Sonata in si minore*, proponendo solamente diteggiature, cadenze, piccole modifiche ecc.

Destinatari

Il libro è rivolto a docenti e a studenti dei corsi medi e superiori di pianoforte e può diventare un ottimo ausilio didattico per una buona consapevolezza esecutiva offrendo molteplici strumenti di lavoro: dalla tecnica pura all'interpretazione comunicativa, dai riferimenti extramusicali alle scelte estetiche. Anche amanti della musica e musicofili possono trovare in questo testo un valido contributo per avvicinare consapevolmente l'estesa produzione pianistica lisztiana.

Motivi di interesse

Come affermato dalla stessa Dalmonte questo testo è uno strumento per conservare e tramandare un patrimonio artistico-didattico protrattosi per più di mezzo secolo, soprattutto considerando che non esiste più nessuno che sia stato sotto il diretto influsso di Liszt.

Un grande pregio della pubblicazione è inoltre l'aver sottratto all'oblio una figura dotata d'altissima sensibilità pedagogico-musicale come Lina Raman. I temi che affronta sono ancora attuali nella didattica pianistica dei nostri giorni.

Franco Torri

PHILIPPE MORIN – OLIVIER BRANCHEREAU – NADÈGE FOURCOT – MARC BOURGET
Arts Visuel & Musique
 Scérén, CNDP-CRDP, Poitou-Charentes 2011
 pp. 64, € 16,00



Argomento

Il testo fa parte di una prolifica collana promossa dal Ministero dell'educazione francese in collaborazione con il Centro Nazionale di Documentazione Pedagogica che pone al centro l'interazione interdisciplinare tra le arti visive e numerosi campi del sapere. Il volume che presentiamo mette in relazione la musica con le arti visive. Gli autori, che hanno organizzato il lavoro attraverso un solido supporto bibliografico, sono insegnanti di scuola di primo e secondo ciclo e ciò garantisce alle proposte di essere solidamente fondate sul piano teorico ma adeguatamente calibrate nell'articolazione operativa.

Destinatari

Le prospettive sono orientate a diversi livelli scolastici: i cicli dell'insegnamento primario (che comprendono la nostra scuola d'infanzia e la primaria) e il *collège* (la nostra ex scuola media). Si indirizzano per questo agli insegnanti di questi contesti educativi, ma anche ai formatori e agli "atelieristi", o ad artisti che intervengono in qualità di operatori esperti nell'ambito di specifici progetti tra arte e musica.

Motivi di interesse

Il testo si sviluppa intrecciando due sezioni: una di presentazione del tema oggetto di sviluppo, una seconda di organiz-

zazione di tappe laboratoriali adatte a diversi livelli scolastici. I suggerimenti sono orientativi e illustrati in forma non dettagliata, così da evitare una messa in opera pedissequa delle attività in favore di un adattamento flessibile ai diversi contesti.

I percorsi tematici propongono quattro idee di approfondimento: una relativa al rapporto tra lo strumento musicale e la storia dell'arte; una seconda che propone un'indagine su alcune possibili rappresentazioni delle pratiche e dei contesti della musica; una terza direzione propone di osservare la partitura nella dimensione artistica che questa assume quale opera grafico-pittorica; da ultimo, una prospettiva che intende far "risuonare" delle medesime corde vibranti le collaborazioni tra pittori e musicisti, le relazioni tra suoni e colori, le dimensioni plastiche e tridimensionali del suono. Il testo è corredato da immagini efficaci. Illustrazioni ben selezionate di opere d'arte sono fatte interagire con documentazioni fotografiche che presentano in situazione le attività proposte. Un'occhiata agli altri volumi della collana (in www.sceren.com, all'interno delle collane per l'insegnamento artistico) ci conferma la chiarezza dell'impianto metodologico, la fondatezza scientifica dei contenuti proposti e l'accuratezza della loro presentazione.

Alessandra Anceschi

europei, come le ninne nanne o i contrasti lirici, ma anche delle osservazioni sulle vicinanze linguistiche tra italiano e francese. Tuttavia, l'insegnante accorto può trovare altri spunti interculturali, come per esempio la presenza in molti paesi di canti che parlano del lavoro o di altri che ci possono offrire un accesso alla conoscenza del punto di vista dell'altro. Mi riferisco in quest'ultimo caso, per esempio, a *Lu trenu de lu sulì* che racconta dell'emigrazione di un lavoratore siciliano. In un contesto come la Francia o il Belgio, che sono stati paesi di emigrazione italiana, ascoltare tale canto può far risalire alla condizione dei migranti italiani e a come essi vissero il loro trasferimento forzato (e, mi si consenta, sono comunque dell'avviso di proporre quel canto e altri anche nelle scuole italiane, come dato di memoria e di attenzione a chi oggi è costretto a migrare verso l'Italia).

Il testo di Facci e Santini, anche se nato nel contesto francese, contiene quindi alcune indicazioni di metodo che possono essere utili anche agli insegnanti italiani che, se leggono il francese, potrebbero utilizzarne diversi spunti nelle nostre scuole.

Conversazioni musicali fra realtà e finzione

di Cristina Scuderi

RENATA ZATTI, *Invenzione musicale*, a cura di Laura Zattra, CLEUP, Padova 2012, pp. 422, € 24,00.

Dopo averci presentato con ampiezza di prospettiva la figura di Renata Zatti grazie al volume *Musica e famiglia. L'avventura artistica di Renata Zatti* (CLEUP, Padova 2010), Laura Zattra ci propone ora un secondo viaggio nella conoscenza dell'opera della compositrice – friulana di nascita e padovana d'adozione – con la pubblicazione di *Invenzione musicale*, consistente trattato in quattro volumi che Zatti scrisse tra il 1982 e il 1985. L'edizione di quest'opera – ricco ed eterogeneo mix di approcci compositivi, elementi di storia della musica e teoria musicale – offre un nuovo scorcio sulla personalità e sulle abilità educative della compositrice che, lo ricordiamo, era anche madre di quattro figlie, spesso divisa tra gestione familiare e volontà di approfondimento della professione artistica, in giro per il mondo (USA, Buenos Aires, Zurigo, Bruxelles) a se-

guito del marito ingegnere. Zatti consegna in questo volume tutto il suo amore per la trasmissione della conoscenza musicale e ci dà prova di una incessante «ricerca interiore» (come la definisce Pierluigi Petrobelli nella prefazione all'edizione, p. 11), mai soddisfatta. È questa tensione non sopita che la porta ad approfondire varie epoche storiche e stili compositivi da autodidatta, nel suo caso condizione di privilegio invece che mancanza.

È stata una donna, Renata Zatti, dotata di viva curiosità, sempre commossa di fronte alla grandezza della storia musicale. Ha operato con libertà estrema nei confronti del fare compositivo, lontana dalle rigidità dell'accademia e dai suoi diktat, lontana anche da pretese di visibilità e di carriera.

Il libro è basato sulla forma del dialogo tra insegnante (l'autrice) e allievo (il nipote Carlo); questi dialoghi, ci informa la curatrice, prendono spunto dalla effettiva corrispondenza intercorsa tra zia e nipote negli anni. A fianco di essi e ai dialoghi con Wanda Malipiero, sua insegnante di pianoforte, trovano spazio conversazioni immaginarie con Pitagora e Tolomeo, Monteverdi, Lulli, Corelli e Bach, in una sorta di ponte ideale tra epoche storiche. La compositrice si mette all'ascolto dei grandi del passato e li interroga, con l'ingenuità di quelle che poi sono le domande che mirano al cuore dell'atto compositivo e della verità storica, in una forma romanzata che nulla toglie alla precisione del dato oggettivo.

Lo studio delle varie forme musicali viene affrontato con freschezza: le veloci trattazioni su contrappunto, canone, composizione ispirata a un'immagine, variazione, sono accompagnate da piccoli e immediati esercizi creativi. Si passa poi allo studio di armonici, chiavi, intervalli, accordi, scale, modi greci ed ecclesiastici, forme polifoniche, fino ad arrivare a una panoramica sugli albori del melodramma e sui personaggi del XVIII secolo, sempre in forma di domanda e risposta o libero colloquio, articolato con linguaggio semplice e diretto.

Nell'introduzione al volume, Laura Zattra descrive in ma-



DA NON PERDERE

di Elisabetta Piras

KATIE OVERY, *Can music really "improve" the mind? Responses to Katie Overy's paper, "Can music really 'improve' the mind?"*, "Psychology of Music, 40th Anniversary Commemorative Collection", 2012, pp. 97-113.

La pubblicazione rientra nelle attività celebrative per i quaranta anni dell'esistenza di SEMPRE (*Society for Education, Music and Psychology Research*), ed è reperibile attraverso il sito www.sagepublications.com. Questo numero speciale di "Psychology of Music" raccoglie una selezione di articoli di interesse ad ampio raggio, tra vari pubblicati negli anni nella rivista; quello in oggetto è presente anche in "Psychology of Music" (1998), 26 (1-2).

Il contributo è strutturato in due parti. Nella prima Katie Overy, in virtù dei suoi studi su musica e dislessia, propone l'annoso tema «La musica può "migliorare" la mente?» e con rigore scientifico e una nutrita bibliografia espone alcuni esempi di ricerche quantitative in cui si riscontrano legami significativi tra pratica musicale e particolari capacità a livello attentivo, di memoria e spazio-temporale in individui giovanissimi, e anche tra la capacità di operare all'ascolto un'analisi musicale di base e una particolare predisposizione al pensiero logico. La studiosa apre così un dibattito sull'esistenza di un trasferimento automatico dei processi cognitivi attivati con esperienze musicali ad altri ambiti.

Nella seconda parte diversi studiosi rispondono al tema lanciato da Overy. Frances H. Rauscher espone un contributo improntato sulla neurobiologia e sulle particolarità della conformazione del cervello negli individui che praticano

attività musicali; si prendono le distanze da effetti immediati e meccanici della musica, ma si considerano i benefici della musica in particolare nei casi di handicap. Maria Spychiger focalizza gli effetti a lungo termine delle attività musicali e considera di particolare importanza la qualità dell'educazione musicale in questo contesto. Alexandra Lamont affronta il tema problematizzando le variabili implicite nell'associazione tra attività musicali e capacità intellettuali, quindi tutto ciò che concerne la definizione delle varie attività musicali e tutte le implicazioni di queste (motivazioni, aspetti sociali ecc.), ampliando ancora di più il campo del quesito iniziale. Anche Janet Mills considera le variabili implicite nell'associazione tra attività musicali e capacità intellettuali, mettendo in evidenza che nel quesito iniziale Overy esprime una possibilità e non una certezza, quindi pone l'attenzione su tipologia e organizzazione dell'educazione musicale, e prende le distanze da acquisizioni facili sull'argomento. Andrei J. Waters mette in evidenza le differenze tra "miglioramenti" a breve e a lungo termine legati ad attività musicali e auspica riflessioni sistematiche a riguardo. Wilfried Gruhn, infine, pone dubbi e sospetti su risultati straordinari di ricerche in questo ambito, focalizzando l'attenzione sull'assenza di importanti variabili nella maggior parte delle ricerche e sui risultati scoraggianti, invece, delle ricerche longitudinali.

Si propone la lettura di questo contributo in quanto, in modo rigorosamente scientifico, offre diversi punti di vista su un argomento quanto mai attuale e di fondamentale importanza per insegnanti e musicisti; inoltre può stimolare numerosi spunti di osservazione e riflessione.

LAZZARO GIGANTE – GIUSEPPE TURÌ

Prestami orecchio. L'uso della canzone nel dialogo tra le generazioni

edizioni la meridiana, Molfetta 2005

pp. 184, € 14,00

**Argomento**

Il pedagogista Lazzaro Gigante ha spesso utilizzato le canzoni in percorsi educativi rivolti a adolescenti o a educatori di giovani. A partire da queste esperienze, nella prima parte del volume egli affronta il ruolo giocato nella nostra società dalle canzoni nell'ambito delle relazioni tra gli adulti, i giovani e gli adolescenti; nella seconda parte propone riflessioni su alcuni obiettivi che l'uso delle canzoni in ambito educativo può aiutare a conseguire, sul metodo da adottare e sul ruolo da assumere da parte dell'educatore. Infine, nella terza e ultima parte, un "cultore di musica pop", Giuseppe Turì, presenta un'antologia di testi di canzoni, indicando le tematiche nei confronti delle quali possono essere usati come spunti per far nascere un dialogo significativo sia tra un gruppo di adolescenti, che tra questi e gli adulti coinvolti.

Destinatari

Questo libro può essere utile soprattutto per chi intenda usare delle canzoni nell'ambito di un percorso educativo in più incontri, nel quale occupi un ruolo centrale il dialogo dei sog-

getti coinvolti (preadolescenti, adolescenti o giovani) con gli adulti. Può essere utilizzato anche da insegnanti di musica per trarre spunti su come inserire le canzoni in percorsi transdisciplinari su diversi contenuti, specie quelli che hanno a che fare col vissuto degli studenti e col confronto tra questo vissuto e quello di altre generazioni dell'ultimo secolo.

Motivi di interesse

Specie nella seconda parte, le tematiche toccate sono affrontate in modo un po' troppo generico, senza proporre descrizioni accurate di esempi di applicazioni dei suggerimenti forniti. Chi intende realizzarli, quindi, potrà ricavare gli obiettivi verso i quali mirare e il metodo ad essi relativo, più che dalla sua lettura, da un'attenta considerazione dei soggetti con i quali ha a che fare e della situazione nella quale si trova. Il libro può interessare anche chi vuole far comprendere il funzionamento comunicativo delle canzoni, anche se questo tema viene approfondito solo episodicamente.

Luca Marconi

niera molto particolareggiata lo stato dei documenti che compongono il libro e come essi si presentavano allo spoglio. Il testo è costantemente accompagnato dagli accurati rimandi in nota della curatrice, che spesso ci informano sulla esatta collocazione dei vari paragrafi nei manoscritti originari numerati e nelle buste che compongono il fondo Zatti, oggi conservato presso l'Università degli Studi di Padova. La meticolosa definizione delle note ci consente di ricostruire con precisione la disposizione originaria delle carte.

Il libro è arricchito da molti esempi musicali, che Laura Zatta riproduce direttamente dalle carte originali senza trascrivere, restituendoli così nella loro forma autentica. Possiamo quindi avere un'idea della grafia della compositrice, di come organizzasse sul foglio i suoi appunti, di come si dipanasse graficamente il suo pensiero creativo.

È, quello dell'autrice, un approccio di pieno incoraggiamento a chi muoveva i primi passi nella composizione. Nell'introduzione è riportato il commento che Carlo Zatti, il nipote, esprime sulla zia: «Mi spingeva a inventare, a gettare sui tasti le mie emozioni, piuttosto che imparare a suonare o scrivere correttamente»; e ancora: «[...] lei aveva la capacità di far sentire chiunque un talento naturale» (p. 22). Da queste affermazioni troviamo conferma della vivida disposizione che la compositrice aveva per gli aspetti didattici della disciplina, un approccio brioso, istintivo, volto costantemente a stimolare la curiosità dell'allievo.

Un plauso dunque all'indovinata operazione editoriale, che

ha consentito di aggiungere un importante tassello alla conoscenza delle compositrici italiane contemporanee e dei loro lavori, e che ci ha permesso di riconoscere ancora una volta quanto importante possa essere un'educazione musicale basata sul "sentire" più che sul formalizzare unicamente quanto appreso dai testi scolastici.

L'apprendimento informale in musica

di Lucia Di Cecca

Prima la pratica poi la teoria. Aspetti di apprendimento "informale" in musica, a cura di Mario Baroni, SIEM - EDT, Torino 2012, pp. 160, € 12,50.

L'apprendimento informale in musica è il *fil rouge* che lega i sette articoli raccolti nell'ultimo Quaderno della SIEM. Si tratta della prima prova di una formula rinnovata e caratterizzata dall'alternanza di contributi attinenti alla didattica e alla ricerca a sottolineare, e forse anche favorire, il contatto e il travaso da un settore all'altro, in quanto «facce di una stessa medaglia» (p. X). Sono contributi, questa l'altra novità, che provengono dall'Italia e dall'estero.

Il Quaderno tratta una tematica oggi in evidenza, dopo l'entrata in vigore del DL n. 13 del 16 gennaio 2013, col quale è stato accolto l'invito europeo a produrre un siste-

Una finestra su...

MARINA DE ROSSI - EMILIA RESTIGLIAN
Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia
 Carocci, Roma 2013
 pp. 208, € 16,00

Il volume sistematizza le riflessioni sui processi e sulle tecniche della documentazione nei contesti educativi della prima infanzia. Privilegiando la documentazione narrativa e quella digitale se ne illustrano la significatività e le potenzialità, insieme alle azioni operative e a quelle di verifica e valutazione.

LAURA GAMBA
Musicoterapia per crescere. Percorsi riabilitativi dall'infanzia all'adolescenza
 Carocci, Roma 2012
 pp. 184, € 15,00

Sempre in forma di manuale, il volume raccoglie – a partire dall'esperienza concreta – specifici orientamenti teorici e suggerimenti operativi per condurre attività di musicoterapia di gruppo differenziate a seconda delle età dei gruppi. Sono descritti gli obiettivi, le modalità di realizzazione delle attività, i materiali utilizzati, le condotte di osservazione e la valutazione dei risultati dell'esperienza.

I tascabili Carocci



EMILIA RESTIGLIAN
Progettare al nido. Teorie e pratiche educative
 Carocci, Roma 2012
 pp. 288, € 22,00

Il volume si presenta quale manuale per la progettazione dei percorsi educativi nella primissima infanzia. Vengono esaminati il ruolo e le competenze dell'educatore nella relazione con il bambino, con la famiglia, e con l'intero contesto in cui opera (personale educativo, setting, spazi e materiali). Si forniscono precisi orientamenti e strumenti per la pianificazione degli interventi.

MANUELA PESERICO
Danzamovimentoterapia. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro
 Carocci, Roma 2006
 pp. 144, € 11,40

Il volume illustra le caratteristiche di questa tecnica di mediazione corporea, il profilo dell'operatore che la conduce e gli ambiti di applicazione. Se ne presentano inoltre l'origine, le tecniche, i requisiti del profilo professionale del danzaterapeuta e i percorsi formativi, insieme a una breve panoramica dei possibili centri e contesti applicativi. Il volume ha principalmente scopo divulgativo e si rivolge anche a chi non è specialista del settore.

ma di certificazione delle competenze che preveda regole per valorizzare i vari tipi di apprendimento acquisiti in tutto il corso della vita. Nel DL l'apprendimento informale è definito come apprendimento *permanente*, in relazione agli apprendimenti *formale* e *non formale* e alla *competenza* (definita a sua volta come «insieme strutturato di conoscenze e abilità», art. 66), come «quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza da parte di ogni persona nello svolgimento di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero» (art. 54). L'idea che la scuola possa essere un luogo in cui è possibile apprendere informalmente la musica, grazie alle attività e alle occasioni di interazione allestite dagli educatori, costituisce uno dei punti chiave del primo dei saggi contenuti nel volume (*Ricerche educative sull'apprendimento informale nella didattica della musica popular e non solo*, pp. 1-27), in cui è illustrata la ricerca condotta in molte scuole del Regno Unito da Lucy Green, pedagogista e sociologa inglese. Lucy Green riconosce che l'apprendimento informale costituisce la cifra caratteristica del modo in cui i musicisti pop apprendono e elaborano la loro musica ed è questo, a suo parere, molto più del repertorio pop, ciò che è efficace introdurre nelle scuole secondarie. Il perno della sua ricerca consiste nell'utilizzare nelle classi corrispondenti alla nostra classe terza della scuola secondaria di primo grado le strategie di insegna-

mento/apprendimento da lei individuate come caratteristiche degli stili di apprendimento informale dei musicisti pop, ovvero: 1) consentire ai discenti di scegliere la musica su cui lavorare; 2) imparare ascoltando e riproducendo a orecchio i brani registrati; 3) imparare fra gruppi di amici, con una guida minima da parte dell'adulto; 4) imparare in modi personali, spesso casuali; 5) integrare attività di ascolto, esecuzione strumentale, canto, improvvisazione, composizione. Per approfondimenti è utile consultare il sito www.musicalfutures.org.

Una propaggine esplicita di questo metodo di lavoro è contenuta in una delle due ricerche italiane nate e maturate



nell'ambito del corso di perfezionamento in metodologia della ricerca per l'educazione musicale attivo a Bologna, che il volume offre alla lettura (Sara Bacchini, *Suonare a orecchio: uno stimolo per lo studio del pianoforte*, pp. 107-131).

L'altra delle due ricerche bolognesi (Irene Mercone, *Il corpo in movimento come strumento di analisi e interpretazione musicale*, pp. 86-106) condivide invece con un altro dei saggi ricevuti da studiosi stranieri l'attenzione fondamentale all'esperienza del corpo nella performance e nello studio strumentale. Il riferimento è al bel saggio in cui Tina Strinning (*I violini danzanti*, pp. 69-85), docente di violino al Conservatorio di Losanna, illustra il suo percorso derivato dall'applicazione della metodologia Dalcroze all'apprendimento del violino: la lettura sarà utilmente integrata dai video e dai riferimenti in rete da lei stessa forniti, in particolare <http://violons.dansants.jonglor.net>.

Lee Higgins (*Diciamo sì all'improvvisazione. Esperienze di educazione musicale nella scuola*, pp. 28-47), ci propone l'improvvisazione come «parte sempre presente del viaggio quotidiano alla scoperta della musica» (p. 42), non come tecnica ma quasi modello di vita, «non una competenza ma un modo di negoziare il mondo» (p. 33). La lettura di questo articolo appassionato richiederà alla mente di molti l'importanza nella propria crescita personale di quegli insegnanti che più hanno sollecitato e favorito la nostra creatività.

Nel suo contributo Enrico Strobino (*Anima e coro. Le forme felici di Bobby McFerrin*, pp. 48-68) propone l'utilizzo della meravigliosa capacità di interazione col pubblico di Bobby McFerrin come modello per gli insegnanti, per immaginare lezioni capaci di stimolare l'emozione, la scoperta, la meraviglia. McFerrin non è solo un cantante sorprendente e i suoi spettacoli, con momenti improvvisati, sono un esempio magnifico di coinvolgimento. Suggestivo a tutti di cercarlo su YouTube.

Il volume si chiude con un articolo di Elena Flaugnacco e Luisa Lopez (*Acquisizione delle competenze verbali e musicali*, pp. 132-155) che, partendo dal confronto tra linguaggio e musica, ne analizzano le modalità di apprendimento implicito, in particolare nei bambini. Il peso che l'apprendimento implicito ha nell'acquisizione delle competenze porta le autrici a suggerire di prestare molta attenzione alla qualità delle sollecitazioni musicali a cui vengono esposti i bambini, in modo tale da consentire loro di arrivare al momento dell'apprendimento esplicito (formale) con un buon bagaglio di esperienze che possa costituire la base di «un sicuro e gioioso apprendimento musicale» (p. 152).

Il Pozzoli vestito di nuovo

di Giovanni Piazza

La Ricordi pubblica *Il Nuovo Pozzoli*: sei volumi, revisione di Renato Soglia (contributi di Giorgio Babbini per i solfeggi su endecaleine e di Gianluca Gardini per le prove d'esame manoscritte) corredati di ben tre Cd e un Cd-Rom. Il *Piano dell'opera* indica gli interventi operati per fornire agli studenti di oggi un Pozzoli «completamente rinnovato» tale da offrire «un'impostazione didattica seria e innovativa [sic]» mantenendo «una fedele rispondenza ai programmi mini-

steriali». Tali interventi riguardano la riduzione della lunghezza dei solfeggi parlati originali, l'aggiunta di nuovi solfeggi composti a partire da frammenti e spunti musicali ricavati da opere di Pozzoli medesimo e il corredo di tre Cd audio contenenti gli accompagnamenti pianistici (di esperta fattura) per i solfeggi cantati. Un'espansione esercitativa (che il Pozzoli originale non comprende) sta invece nel volume contenente 235 dettati ritmico-melodici (corredato a sua volta di un Cd-Rom che li contiene tutti) e nelle unità di verifica teorica collegate ai due volumi di teoria, reperibili in rete sul sito www.psz.it, volumi di cui peraltro non posso riferire non essendomi stati forniti.

Si tratta, come si vede, di un'opera di revisione decisamente impegnativa e accuratamente realizzata la quale, però, più che stimolare una disamina di contenuti che, nella sostanza, non si discostano metodologicamente (né lo potrebbero) da quelli del Pozzoli originale, induce a riaprire per l'ennesima volta l'ormai sconcertante tema del solfeggio in sé.

Al di là dei percorsi storico-didattici che hanno portato all'*invenzione* del solfeggio parlato (cfr. CARLO DELFRATI, *L'insegnamento del solfeggio*, in *Avvio alla pratica strumentale*, a cura di Rosanna Casella, Ricordi - SIEM, Milano 1988, reperibile su www.edumus.com > Download > Scritti) e nonostante tentativi istituzionali di revisione (sulle considerazioni critiche di una Commissione istituita dal Ministero nel 1980 cfr. CARLO DELFRATI, *L'embrione ibernato*, reperibile in www.edumus.com/news/wmview.php?ArtID=22), resta infatti il mistero della sopravvivenza di questa pratica decisamente obsoleta all'interno del conservatorio riformato, che non ha saputo trovare una modalità di formazione tecnico-musicale più moderna. Certo: tutti abbiamo imparato la divisione ritmica passando attraverso il corso di Teoria e Solfeggio (o malgrado esso), ma con un impegno sproporzionato di tempo e di energie rispetto al conseguimento effettivo della capacità di applicarla alla lettura strumen-



tale e vocale e, soprattutto, di una vera formazione dell'orecchio musicale. Vada un sincero grazie ai tanti colleghi che inventano strategie didattiche per rendere meno astrusa la materia, dovendo poi però sottostare ai vincoli dei programmi ministeriali. Che – tanto per dirne un'altra – in un'epoca in cui, grazie al computer, nessun musicista scrive più una nota a mano, richiede ancora la prova d'esame manoscritta.

L'enigma più desolante riguarda il perché si sia così tenacemente consolidata la prassi artificiosa e anti-musicale di *dire* le note, invece che cantarle o suonarle. Si obietterà: ma l'acquisizione della capacità tecnica strumentale è più lenta di quella ritmico-verbale. Ma è pur vero che un esercizio ritmico può essere eseguito sul proprio strumento anche con una sola nota. Si obietterà: ma il vantaggio del solfeggio, in relazione all'acquisizione della lettura, è di operare su un ampio ventaglio di note. Ma è pur vero che il trasferimento diretto di una lettura verbale all'azione delle dita sullo strumento è pia illusione. Le dita debbono comunque ricominciare da capo. E che dire del fatto che ciò che viene *detto* usando i monosillabi della notazione corrisponde – soprattutto nel caso di Pozzoli – a melodie dotate di senso e in tonalità fino a 4 diesis e 4 bemolli? Chi di noi, nell'atto del solfeggiare, ha mai saputo che stava mortificando una vera melodia? E chi di noi ha mai saputo che quel *fa* era diesis o quel *mi* era bemolle? Si sarebbe potuta sviluppare una tecnica ancora più sofisticata che implicasse – che so io – di sottolineare la nota diesizzata strizzando l'occhio sinistro e quella bemollizzata il destro.

Va pur detto che, se a una trasformazione radicale della

materia era di ostacolo la necessità di riqualificare il relativo personale docente, non minore era l'ostacolo di carattere culturale. Il collega didatta cui, in attesa della riforma, chiesi come secondo lui si sarebbe potuto risolvere il problema, rispose ipotizzando un corso superiore – sempre di solfeggio – dedicato a ritmi molto difficili, non affrontati nei tre anni canonici. Immaginarsi il frenetico sbatacchiar di mascelle su *Zeitmaße* o sui *Klavierstücke* di Stockhausen... Certo: si fa presto a criticare. Ma come sostituire questa storica materia? Lo si potrebbe fare con un programma comprendente: pratica e analisi ritmica (ciascuno studente impegnato col proprio strumento – i pianisti in eccesso distribuiti fra percussioni varie – nell'elaborazione collettiva guidata di un "brano" che affronti e risolva concretamente il problema ritmico "del giorno"); educazione dell'orecchio (cfr. GIOVANNI PIAZZA, *Educazione dell'orecchio*, Ricordi, Milano 1987) che spazi sull'intero campo di udibilità e metta alla prova la facoltà uditiva in tutti i modi possibili (con tutto ciò che oggi un CD-Rom può contenere, con tutti i software esistenti di *ear training*, che peccato doverne riempire uno di soli accompagnamenti pianistici); lettura cantata (coadiuvata da una pratica del canto corale che formi in primis alla vocalità attraverso piccoli gruppi polifonici da riunire poi nel coro grande); dettato musicale (da estendere, grazie al tempo sottratto al solfeggio parlato e dedicato all'educazione dell'orecchio, fino al dettato polifonico e armonico) e, naturalmente, teoria musicale. Leggo sui tre volumi del consunto, diletto Pozzoli dei miei studi conservatoriali le date di prima pubblicazione: 1903, 1904 e 1905. In buona sostanza, siamo ancora lì.



arte sonora per i bambini

arte sonora per i bambini sviluppa progetti fra arte, musica e pedagogia e si rivolge a musei, spazi espositivi, biblioteche, ludoteche, nidi, scuole e centri gioco

mostre gioco

allestimenti, arredi e kit didattici

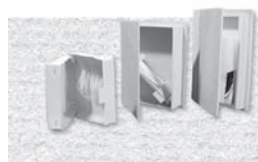
laboratori, narrazioni, corsi di formazione e workshop

consulenza e progettazione didattica

collaborazioni editoriali

Visita il sito www.artesonoraperibambini.com

Iscriviti alla newsletter: info@artesonoraperibambini.com



Organizzazione:
Alessandro Palombella
Arianna Sedioli
+ 39 335.6466188

RASSEGNA PEDAGOGICA

di Roberto Albarea

L'Europa e gli europei a scuola, a cura di Olga Bombardelli, La Scuola, Brescia 2012, pp. 168, € 12,00.

In questo libro sono raccolti saggi connessi alla dimensione europea in educazione, selezionati fra quelli prodotti nell'ambito del programma Jean Monnet "EFE - Educazione per il futuro d'Europa" negli anni accademici 2007-2012 (Università di Trento).

Giovani e adulti vivono oggi in un mondo transnazionale e multiculturale (e non più semplicemente internazionale): nei nuovi orizzonti di vita dell'epoca globale si delineano nuove dimensioni di cittadinanza che travalicano i confini di uno stato.

Afferma la curatrice del testo e responsabile del programma EFE, Olga Bombardelli: «Come il progresso nella ricerca nelle varie aree scientifiche avviene su scala transnazionale, anche l'insegnamento e la formazione dei docenti traggono vantaggio da un intenso confronto su scala più ampia così da favorirne un effettivo miglioramento; gli interscambi richiedono e favoriscono l'apprendimento delle lingue straniere, l'uso di tecnologie informatiche, l'aggiornamento delle conoscenze e lo sviluppo di competenze» (p. 7).

Una parte considerevole del volume è dedicata a indicazioni operative per quanto riguarda: 1) i contenuti legati alla dimensione europea, soprattutto nell'insegnamento della storia e dell'educazione civica, anche se tutte le discipline, a ben guardare, implicano aspetti legati alla dimensione europea, come le arti, la musica, la religione ecc.; 2) i metodi d'insegnamento: ad esempio l'attenzione alle fonti, il coinvolgimento attivo di insegnanti e alunni; 3) i sussidi, principalmente i libri di testo e le loro ramificazioni (schede, supporti informatici ecc.); 4) il monitoraggio del lavoro educativo condotto, con un accenno anche alla formazione dei docenti.

Si dedica attenzione a soluzioni didattiche percorribili, già sperimentate in diverse realtà scolastiche. Un ampio apparato di indicazioni bibliografiche e sitografiche è offerto per possibili approfondimenti, ma anche per una loro riutilizzazione nei contesti scolastici formali e non formali. In particolar modo, in questa sede, ci si sofferma su due contributi che rivelano una loro intrinseca interrelazione: da un lato alcune piste a procedere per una educazione alla cittadinanza attiva (il contributo di Fulvio Cortese, Trento), dall'altro il ruolo del passato per la costruzione di futuri alternativi credibili (il contributo di Irmgard Hantche, Duisburg-Hessen).

Innanzitutto si parla di cittadinanza meta-territoriale, inclusiva e plurale, che richiama il rispetto e l'esercizio dei diritti fondamentali (p. 97), al di là del concetto tradizionale di cittadinanza che era considerato solo come facente parte di una visione intra-statale; in secondo luogo si sottolinea come le regole di comportamento per una cittadinanza siano già insite nell'educazione.

Citando Montesquieu (da *L'esprit des lois*): «Le leggi dell'educazione sono le prime che noi riceviamo. E poiché esse ci preparano a essere dei buoni cittadini, ogni famiglia particolare deve essere retta sul piano della grande famiglia che le abbraccia tutte. Se il popolo in generale ha un principio, anche le parti che lo compongono, e cioè le famiglie, dovranno averne uno» (p. 99). Qui si inserisce il concetto di *bene comune*, come esempio di manifestazione di cittadinanza: la condotta privata e personale deve tener conto dello spazio pubblico, del condiviso e condivisibile, perché essa stessa ne fa parte e ne usa i vantaggi (focus sul rapporto tra potere politico e *governance* del sociale).

Il rapporto con il passato è la base per la formazione di una responsabilità civile europea basata sulle capacità di giudizio storico, per cui ne consegue che un approccio educativo alla dimensione storica richiede che i nuclei tematici e problematizzanti esposti e trattati siano adeguatamente intravisti e soppesati sulla base delle possibilità future di una comunità di stati europei, fondata sulla partecipazione democratica, sull'esercizio di "buone pratiche" e sull'imprescindibile rapporto con il contesto internazionale.

In una prospettiva che coniuga il *localism* con il *cosmopolitanism*, tali osservazioni si incontrano con un filone di ricerca-azione oggi più che mai necessaria e attuale: il *Community/ies Building* in educazione, inteso come luogo e *topos*, dove si costruiscono e si esercitano pratiche democratiche, considerate come opportunità di apprendimento e di educazione (*Democratic Practices as Learning Opportunities*). Questo filone di ricerca si inserisce nei processi emancipativi di educazione alla cittadinanza attiva e nei processi di inclusione, lungo uno spettro di intervento che coinvolge la vita di tutti, nella sua pratica ordinaria.

In tale prospettiva viene ridefinita e ri-localata la nozione di spazio pubblico, in cui avviene una sorta di *Social Learning*, in cui le pratiche si accompagnano alla riflessività ed emerge una sorta di sapere esperienziale.

Perché l'educazione alla cittadinanza è un sapere esperienziale, è un "sapere implicito", generatore di valore (cfr. ROBERTO ALBAREA, *I sistemi di istruzione tra globale e istituzionale: il ruolo dei saperi esperienziali*, in *Generare valore*, a cura di Piergiorgio Reggio - Elena Righetti, Carocci, Roma 2011), che si lega non solo a quello che è stato definito "bilancio di competenze", oggi molto in voga nelle istituzioni scolastiche, ma al fatto che i saperi esperienziali sono difficilmente circoscrivibili, non essendo un insieme di dati oggettivi; piuttosto si manifestano come ingredienti dissolti nel comportamento e negli atteggiamenti, sono fondamentalmente il prodotto di un processo di definizione collettiva, un processo di esercizio e nomina che valuta il grado di democraticità e di vivere civile di un gruppo, di un popolo, di una comunità.

SIEM Summer School 2013

Per l'estate 2013 la SIEM presenta i suoi Corsi Internazionali di Formazione e Aggiornamento in Didattica della Musica in una veste rinnovata: la *SIEM Summer School*.

Pensata nella forma di un "campus" estivo e organizzata dalla Sezione territoriale di Macerata, l'iniziativa propone la scelta fra tre percorsi intensivi impostati su tematiche musicali di rilievo, quali:

- l'approfondimento dell'esperienza creativa nella didattica strumentale di base;
- l'esplorazione della dimensione corporea come luogo sonoro;
- l'indagine e l'analisi del panorama estetico e del tessuto artistico-interdisciplinare nel quale la musica si integra.

Il progetto nasce dal desiderio di proporre l'esperienza di una piccola "comunità di studio" come luogo di circolazione e scambio di saperi, nella convinzione che ogni momento di crescita culturale (e umana) passi necessariamente attraverso la condivisione di interessi, curiosità e passioni. Come sempre – come nello spirito e nella tradizione della SIEM – i percorsi propongono un modello di lavoro interattivo, basato sul rapporto diretto con gli insegnanti e sull'attività collettiva di sperimentazione e performance come verifica delle tecniche apprese.

La SIEM Summer School è organizzata come un corso residenziale di cinque giorni (dall'8 al 12 luglio 2013) articolato in tre distinti percorsi formativi:

- 1) Didattica strumentale;
- 2) Formazione musicale di base;
- 3) Estetica e comunicazione musicale.

I partecipanti potranno scegliere di frequentare *uno* dei tre percorsi in programma, ciascuno dei quali affidato a un diverso gruppo di insegnanti.

La sede dei corsi è il Convitto nazionale "G. Leopardi" di Macerata; per il soggiorno proponiamo invece la splendida cornice della vicina "Domus San Giuliano", albergo convenzionato che offre ai corsisti soluzioni particolarmente vantaggiose.

Ai partecipanti verrà rilasciato un attestato di frequenza riconosciuto dal MIUR (accreditamento SIEM - DM 177/200 - Direttiva 90/2003).

Scadenza delle iscrizioni: 1° luglio 2013.

Insieme è meglio
iscriviti alla SIEM

L'iscrizione alla SIEM è un'occasione preziosa per:

- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale
- partecipare al confronto sui problemi dell'insegnamento musicale in Italia

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

- la rivista "Musica Domani"
- i *Quaderni* di ricerca e di didattica della SIEM

Per informazioni sulle quote e sulle modalità di pagamento consulta www.siem-online.it

Corsi Internazionali di Formazione e Aggiornamento in Didattica della musica

SIEM Summer School

corsi estivi internazionali
2013

MACERATA – 8/12 luglio 2013

Percorso 1

**Suono creativo:
l'improvvisazione
nella didattica strumentale**

Docenti e attività

Annibale Rebaudengo

*La creatività di chi suona
e di chi insegna*

Marco Giovinazzo

*Trame d'Africa: ritmo, movimento
e improvvisazione con materiali
di matrice afro*

Isa D'Alessandro

*Movimento e improvvisazione
nell'educazione strumentale
secondo il metodo Dalcroze*

Destinatari

Musicisti, insegnanti di strumento
musicale.

Durata

30 ore (8-12 luglio)

Percorso 2

**Il corpo in gioco:
ritmica e movimento**

Docenti e attività

Ciro Paduano

Musica dal corpo

Marco Giovinazzo

*Trame d'Africa. Ritmo, movimento
e improvvisazione con materiali
di matrice afro*

Susanna Odevaine

*Tracce di danza. Elementi per una
pedagogia artistica del movimento*

Destinatari

Educatori, insegnanti di scuola
dell'infanzia e primaria, operatori
musicali.

Durata

30 ore (8-12 luglio)

Percorso 3

**La voce e i segni:
forme del suono,
spazi del silenzio**

Docenti e discipline

Insegnanti della "Scuola di Pedagogia
e Comunicazione Musicale" (SPECOM)
di Macerata:

Enrico Bottegal

Estetica musicale

Maria Elisabetta Bucci

Percorsi interdisciplinari della musica

Marcello La Matina

Filosofia della musica

Destinatari

Studenti di corsi universitari
e accademici, operatori culturali,
insegnanti.

Durata

24 ore (9-12 luglio)

Scadenza delle iscrizioni

Lunedì 1° luglio 2013

Contatti e informazioni

Per informazioni dettagliate su contenuti dei corsi e docenti, costi, orari e modalità di iscrizione:

Siti web

www.siem-online.it siemmacerata.wordpress.com

Posta elettronica

siemmacerata@yahoo.it

Recapiti telefonici

tel. 347-0310747 (tutti i giorni feriali, ore 14-18)



**SCUOLA POPOLARE DI MUSICA
DONNA OLIMPIA**

Ente Accreditato alla formazione per il Ministero dell'Istruzione (31 maggio 2002)
Ente firmatario protocollo intesa con il MIUR (7 febbraio 2013)



AGGIORNAMENTO 2013

ALL'OMBRA DEL PALCOSCENICO (Terni 8/13 luglio)

corso estivo sulla metodologia e pratica dell'Orff-Schulwerk

in collaborazione con l'Istituto Superiore di Studi Musicali G. Briccialdi (Terni) e con la partecipazione dell'Osi Orff-Schulwerk Italiano e dell'Associazione Sintonie (Terni)

Con **Ciro Paduano, Marcella Sanna, Mascia Dionisi, Daniela Scaletti, Francesca Angeli**

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

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

Roma - 1° GRADO (44 ore) e 2° GRADO (60 ore)

Sabato 19 domenica 20 Ottobre 2013, 9/10 Novembre, 23/24 Novembre, 14/15 Dicembre, (11/12 Gennaio 2014 per il solo secondo grado)

Roma - 3° GRADO (56), SEMINARI STRAORDINARI

Ottobre 2013 – Aprile 2014

XI corso nazionale di MUSICA IN CULLA

diretto da Paola Anselmi www.donnaolimpia.it/musicainculla

in collaborazione con la rete nazionale Musica in Culla®

1° Livello (70 h) – Roma Novembre 2013 - Maggio 2013

XVII corso nazionale di DIDATTICA PIANISTICA

diretto da Walter Fischetti www.donnaolimpia.it/pianistica

Roma – Dicembre 2013 – Maggio 2014

Docenti:

Paola Anselmi – Beth Marie Bolton – Maria Grazia Bellia - Alberto Conrado – Silvia Cucchi – Carla Di Lena – Mariella Cattaruzzo Dorigo – Franca Ferrari – Manuela Filippa – Walter Fischetti – Michal Hefer – Diego Maugeri – Chiara Ossicini - **Ciro Paduano** - Giovanni Piazza – Maysoun Rafeedie - Marcella Sanna - Antonella Talamonti



Scuola
Popolare
di Musica
**DONNA
OLIMPIA**

Via Donna Olimpia, 30
00152 Roma

Tel. 06 58202369

Fax 06 53271878

info@donnaolimpia.it

www.donnaolimpia.it

www.orffitaliano.it

www.musicainculla.it

