

PIERGUIDO ASINARI, *Studiare la musica*, Novara, UTET Università, 2021, XII-169 pp.; LICIA MARI, *Vivere la musica nella scuola dell'infanzia e primaria. Elementi di teoria, metodologia e didattica* (con contributi di Ljanka Motta, Michela Ferrari, Maurizio Felicina, Antonella Prencipe, Flavia Tassi e Laura Pedretti), Novara, UTET Università, 2021, X-214 pp.

Partiamo da una constatazione. Nelle università italiane di rado gli studenti di Scienze della Formazione primaria hanno una formazione musicale specifica tale da garantire loro un possesso dei contenuti della disciplina su cui innestare le competenze metodologiche al centro dei corsi di pedagogia e didattica della musica. Dal canto loro, quegli stessi corsi presentano un monte ore esiguo, e non proporzionato agli argomenti di tipo disciplinare e metodologico che si dovrebbero affrontare. A fronte di questo, i docenti della Scuola primaria e dell'infanzia che desiderano comunque approfondire la disciplina, possono contare su una bibliografia in crescita ma ancora assai contenuta, soprattutto se paragonata a quanto è pubblicato in paesi vicini come, ad esempio, la Germania per gli stessi ordini di scuola.

A tale carenza e al bisogno di formazione ha inteso dare una risposta la UTET con la pubblicazione dei due testi qui segnalati. I due volumi fanno parte della collana «Scienze umane e sociali – Pedagogia» e sono rivolti *in primis*, ma non soltanto, proprio agli studenti di Scienze della Formazione primaria. Non a caso gli autori sono docenti a contratto di Fondamenti della Comunicazione musicale (Mari nell'Università Cattolica di Milano, sede di Brescia) e di Metodologia dell'Educazione musicale (Asinari nell'Università di Torino al momento della pubblicazione del libro), quindi sono direttamente coinvolti nella formazione dei giovani che aspirano a insegnare musica ai più piccoli.

Studiare la musica, di Asinari, si presenta come un compendio che cerca di toccare un po' tutti gli ambiti riguardanti la musica e la sua teoria. Nell'introduzione l'autore ricorda che nelle Scuole secondarie di secondo grado italiane, con l'eccezione dei Licei musicali e coreutici, le discipline musicali sono del tutto assenti. Con il suo testo egli si propone dunque di fornire uno strumento di supporto «agli ex-studenti delle scuole secondarie di secondo grado [...] che si apprestano, inquieti e scoraggiati, ad affrontare discipline musicali e musicologiche in ambito universitario» (p. XII).

Il percorso di Asinari nella materia 'musica' inizia dall'acustica (cap. I), che viene trattata dapprima dal punto di vista fisico-matematico, indi applicata alla musica stessa. Nei tre capitoli successivi (II-IV) l'autore illustra le principali componenti del linguaggio musicale, articolando la trattazione rispettivamente su *Grammatica*, *Elementi del discorso*, *Elementi di armonia*.

I capitoli V e VI sono dedicati agli strumenti di produzione e riproduzione del suono. L'autore prende dapprima in esame lo "strumento musicale" per eccellenza: la voce. Asinari parte dalle caratteristiche dell'apparato fonatorio e dalle

tecniche di respirazione, per poi illustrare registri e sistema delle voci, e concludere infine con le modalità di canto (solistico, a più voci, corale). Passa poi agli strumenti musicali propriamente detti e ne presenta in dettaglio le diverse famiglie. Nel capitolo VI passa in rassegna gli strumenti di riproduzione sonora, una carrellata storica che a partire dal fonografo e dal magnetofono e attraverso la radio, il juke-box, i dischi e le musicassette giunge ai più moderni mezzi di riproduzione e ascolto della musica: CD, lettori specifici di formati digitali (p. es. i file .mp3), nonché PC, *tablet* e *smartphone*, utilizzati con e senza ricorso alla rete.

Nel capitolo VII (*La linea del tempo*) Asinari ripercorre il cammino storico della musica d'arte, mentre nell'VIII (*Le forme*) esamina alcune strutture formali, estendendo il discorso anche alla musica di consumo, in uno sforzo di sintesi che qua e là rischia di determinare qualche incomprensione (per esempio, nel caso della *Guerra di Piero*, dove non si tiene conto della seconda linea melodica). Manca invece un capitolo apposito sui generi musicali. Ad essi si fa cenno all'inizio del capitolo VIII, quando, prima di addentrarsi nell'esame delle singole forme, l'autore indugia su alcuni nodi problematici del «campo concettuale» della forma, ivi compresa la complessa relazione coi generi musicali. Egli propone a tal riguardo l'esempio seguente:

Una sonata, un madrigale, un concerto coincidono con la *forma* nel momento in cui si individuano e si storicizzano le articolazioni strutturali, le caratteristiche compositive [...] invece una sonata, un madrigale, un concerto coincidono con una categoria più ampia definita normalmente *genere* quando inquadrano composizioni unite da affinità (stilistiche, di organico, di assegnazione strumentale o vocale [...]) cui si aggiungono le convenzioni socioculturali, che, insieme all'evoluzione compositiva, ne determinano la continua trasformazione» (p. 133).

Asinari conclude quindi che «si è in presenza di classificazioni tutt'altro che statiche, non sempre evidenti o quantomeno logiche che animano un processo dialettico» (p. 134).

Il discorso risulta qui un po' nebuloso. In effetti, l'argomento è assai complesso e merita una digressione, anche alla luce del fatto che, se in generale la questione della 'forma' è stata affrontata in molte sedi e pubblicazioni anche di tipo didattico, meno battuta è la riflessione specifica sui generi musicali e sul rapporto fra genere e forma.

Come fa notare lo stesso Asinari, col concetto di 'forma' ci si riferisce all'«architettura», all'impianto, alla struttura di un'opera d'arte (non solo musicale). La forma è un dato oggettivo, concretato nell'opera singola. L'artista sceglie un determinato costruito – appartenente al passato o al presente, poco importa –, lo assume come modello, e nel produrre la propria opera lo plasma, lo ricalca, lo modifica, al limite lo nega. La forma può essere schematizzata e analizzata.

Il concetto di 'genere', invece, si coglie non tanto nella conformazione dell'opera singola bensì nel triplice intreccio di «funzioni sociali, idee estetiche e principii tecnico-compositivi» che, in un dosaggio variabile, caratterizza un

determinato insieme di opere. (Il virgolettato è tratto da Carl Dahlhaus, *Sulla teoria dei generi musicali*, in Id., *«In altri termini». Saggi sulla musica*, a cura di Alberto Fassone, Roma, Accademia nazionale di Santa Cecilia, 2009, pp. 424-445: 438.) Sul genere si operano riflessioni ad ampio raggio che devono obbligatoriamente tenere conto del contesto storico-sociale cui si ricollega un dato genere. Il melodramma, per dire, era concepito per essere rappresentato in teatro e rispondeva alle aspettative – non soltanto musicali bensì anche ideologiche – di un pubblico vasto, vario per estrazione sociale e per cultura musicale; la musica da camera veniva invece eseguita nei salotti ed era pensata per una ristretta cerchia di intenditori esperti e raffinati, in grado di apprezzare le sottigliezze tecniche e formali. Diversamente dalla forma, il genere non si presta all'analisi: esso chiede d'essere descritto e contestualizzato nelle sue funzioni sociali, estetiche e soltanto in ultima istanza stilistiche.

Pur se nell'uso che ne fanno gli storici della musica le due categorie paiono a tratti coincidere e sovrapporsi, dando luogo ai presunti equivoci segnalati da Asinari, i due concetti sono comunque distinti e non assimilabili; entrambi sono però indispensabili per chi voglia pervenire a una piena comprensione dell'opera d'arte (non solo musicale), sia che la si osservi da un punto di vista tecnico, sia che la si consideri in prospettiva storica. Del resto, è lapalissiano che possono darsi generi perfettamente riconoscibili pur essendo privi di una forma musicale standard (l'oratorio, per esempio, può presentarsi in forme profondamente diverse; il poema sinfonico non ha altra forma all'infuori di quella che il compositore di volta in volta gli ha conferito in base alla propria "lettura" di un soggetto letterario o mitico); e per converso certe forme (l'aria col daccapo, poniamo, o la cosiddetta forma-sonata, o il rondò) si applicano a molti generi assai diversi tra loro per significato e funzione (la cantata, il melodramma, l'oratorio, ecc.; la sinfonia, il quartetto d'archi, il concerto, ecc.).

La differenza tra 'forma' e 'genere', per quanto serrata possa talvolta apparire la loro relazione reciproca, è categorica e irriducibile: nessun profilo di storia della musica (come di qualsiasi altra arte: un ritratto, p. es., non è una pala d'altare o una natura morta) può fare a meno della necessaria distinzione tra questi due piani concettuali, e della loro valorizzazione. E questo varrà ovviamente anche a livello pedagogico e didattico.

Per quel che riguarda il breve *excursus* storico offerto da Asinari, pregevole è la decisione di dedicare alla storia della musica un suo spazio autonomo; essa esercita peraltro grande fascino sui piccoli ed è un argomento che potrebbe, anzi dovrebbe essere affrontato fin dai gradi scolastici più bassi, impiegando strumenti e modalità adeguate a questi ordini di scuola, ossia procedendo per quadri d'insieme. In proposito, uno degli ambiti che meglio si prestano al lavoro per quadri d'insieme è il melodramma. Opere come *Nabucco*, *Aida* o *Norma* consentono di svolgere numerose attività che abbracciano diverse discipline, tra cui quella storica (la storia dell'antica Roma, la civiltà babilonese e quella egizia fanno parte del programma di Storia delle classi IV e V di Scuola primaria). Nondimeno

l'impostazione adottata dall'autore suscita alcune perplessità. Asinari organizza infatti l'esposizione mettendo in successione cronologica una serie di autori, a ciascuno dei quali intitola un paragrafo. Dopo aver dedicato i primi due a Pitagora e Agostino, Asinari si addentra nel Medioevo con i paragrafi su Perotino e Raimbaut de Vaqueiras; si sposta su Cinquecento e Seicento con Palestrina, Gesualdo da Venosa e Monteverdi; affronta Sette, Otto e Novecento con Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Verdi e Stravinskij; e conclude il breve viaggio con il paragrafo intitolato 'Morricone', dedicato a musica da film, *musical* e *popular music*. Attorno agli autori prescelti, Asinari disegna stringati spaccati storico-culturali, soffermandosi brevemente sui linguaggi e su alcuni generi che caratterizzano quell'autore e l'epoca di appartenenza.

Considerati i limiti oggettivi (anche di semplice monte-ore) dei corsi universitari di metodologia dell'educazione musicale, la strada scelta da Asinari di muoversi per figure rappresentative appare in sé inaggirabile. Tuttavia, procedere per stringatissimi medaglioni piuttosto che partire dalla cornice storica, dal contesto socio-culturale, da generi, tradizioni e linguaggi può anche rischiare di offrire quadri fin troppo generali, se non addirittura approssimativi, anche considerando il gran numero di figure compresse in una ventina di pagine. Al contempo lo sforzo di sintesi, nel tentativo di ricostruire due interi millenni di storia della musica attraverso la selezione di alcuni musicisti che ne sussumano altri (vuoi per ragioni anagrafiche, vuoi per affinità stilistiche, vuoi per appartenenza allo stesso contesto geografico e socio-culturale o allo stesso filone tecnico-stilistico), può ingenerare fraintendimenti nel lettore, soprattutto se non esperto, suggerendo talora anche implicite scale di valori che si rivelerebbero improprie a un più attento sguardo storico musicale.

Due esempi riguardanti l'epoca romantica possono essere utili a illustrare questo aspetto. Il paragrafo intitolato 'Chopin' si apre con l'illustrazione di un Romanticismo musicale caratterizzato da una folta schiera di artisti, nella quale, avverte l'autore, non compaiono musicisti italiani: «L'elenco dei musicisti romantici è lunghissimo. E se al Romanticismo (post 1820) si accoda il periodo che viene definito Tardo Romanticismo (post 1860), l'elenco diventa interminabile. Difficile trovare nomi italiani in questi elenchi: in Italia, tuttavia, l'età romantica favorì un periodo di mutazione per il melodramma» (p. 122). A uno sguardo attento, il discorso verte dunque sul romanticismo strumentale, tuttavia, posta in questi termini, l'affermazione potrebbe indurre nel lettore l'idea di un'estraneità dei musicisti italiani dal movimento romantico *tout court*: mentre ciò che muta sarà semmai l'idea stessa del concetto di 'romanticismo' in paesi europei tra loro diversi per storia e cultura. Inoltre, se a Chopin viene dedicato un paio di pagine, ad autori altrettanto cruciali come Schubert, Schumann, Mendelssohn, Liszt e Brahms viene riservata solo una citazione, sicché il lettore non esperto può rischiare di supporre che essi siano inferiori o assimilabili a Chopin medesimo.

Allo stesso modo l'autore presenta il panorama italiano e il teatro d'opera ottocentesco, ponendo al centro la figura di Verdi e mettendo in risalto gli

intrecci – in realtà assai complessi e discussi in musicologia – tra la sua produzione artistica e gli ideali risorgimentali. Così, a Rossini, Bellini e Donizetti viene riservata una breve citazione: alle loro opere si riconosce il merito di aver «riacceso l'interesse per il melodramma dopo un paio di decenni stagnanti»: (p. 124). Il paragrafo si conclude infine con alcuni cenni sulla figura di Wagner, «altro grande interprete del melodramma ottocentesco che concepiva il teatro musicale in modo molto innovativo» (*ibid.*), del quale si cerca di condensare in una manciata di righe l'apporto alla storia della musica.

Se la scelta di costruire una linea del tempo musicale basata su una sequenza cronologica di autori rappresentativi è in sé condivisibile e risponde al desiderio di sintetizzare e rendere più chiara l'esposizione, si rischia dunque di ottenere l'effetto opposto. Chi legge viene immerso in un quadro storico e socio-culturale apprezzabile ma fin troppo stringato, che, nello sforzo di fornire il maggior numero di informazioni nel minimo possibile di spazio, rischia di apparire al lettore non esperto indistinto e nebuloso, con alcune figure in primo piano tali da svettare su altre menzionate ma comunque interpretabili dal lettore come di secondo piano o dalla scarsa incidenza sul panorama storico-musicale.

Il libro si conclude con un'appendice dedicata a un'immaginaria serata a teatro, nella quale un ipotetico ascoltatore assiste all'esecuzione del *Requiem* K 626 di Mozart: in questa cornice immaginaria l'autore offre ulteriori informazioni su Mozart (fra le altre, la ragione del 'K' nella numerazione delle sue opere) e guida il lettore in una attenta descrizione dell'opera, che di tanto in tanto si intreccia però con le presumibili (e soggettive) sensazioni provate dallo spettatore virtuale.

Al di là di questi rilievi, l'operazione è comunque in sé meritevole. Nel complesso la struttura dei capitoli è ben congegnata. L'autore articola l'esposizione degli argomenti in brevi paragrafi, li illustra in modo sintetico e per punti precisi, arricchendo le spiegazioni con schemi e figure, ma anche con utili finestre esplicative che impiega per chiarire termini tecnici, fornire precisazioni, offrire brevi riferimenti storici, mediante il rimando a concetti, eventi e figure di rilievo. Ogni capitolo si conclude con proposte di approfondimento e un test di autoverifica.

Sebbene sia pensato principalmente per lettori non specialisti, il volume può inoltre rivelarsi utile anche a chi la musica già la conosce, soprattutto per quel che riguarda il linguaggio musicale: l'articolazione per punti e l'estrema sinteticità con cui vengono passate in rassegna le componenti del linguaggio musicale ne fanno un maneggevole strumento di consultazione e ripasso. Nella sintesi, taluni aspetti tecnici sono trattati però talvolta in modo paradossalmente fin troppo specifico, con il rischio di renderne difficile la comprensione proprio al lettore musicalmente non alfabetizzato e di non tenere conto del livello di preparazione diverso per i vari ordini scolastici (nella scuola dell'infanzia e primaria contenuti e metodi non sono gli stessi adottati nei gradi scolastici superiori). Per fare un esempio, nei capitoli *Grammatica* ed *Elementi di armonia* l'autore illustra in modo molto succinto ma dettagliato l'intera gamma degli intervalli (pp. 38-40), il

sistema delle tonalità e il circolo delle quinte (pp. 66-68). È senza dubbio una sintesi utile a un lettore competente che voglia avere sott'occhio il quadro complessivo degli intervalli e delle relazioni tonali, che tuttavia può risultare oscura proprio ad uno dei suoi destinatari espliciti quali lo studente "medio" dei corsi di Scienze della Formazione.

A tali corsi e alle relative problematiche di tipo metodologico è dedicato *Vivere la musica nella scuola dell'infanzia e primaria*, a cura di Licia Mari, una miscelanea realizzata insieme a musicisti e docenti di Scuola dell'infanzia e primaria che la affiancano nei suoi corsi.

Nel volume vengono discussi gli aspetti pedagogici e metodologici legati all'insegnamento della musica ai più piccoli, accompagnati in molti casi da proposte didattiche concrete. Mari afferma nell'introduzione: «per offrire agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria alcuni strumenti di base per prepararsi all'insegnamento della musica ai bambini, occorre un manuale che non si limiti agli assunti teorici [...] ma che cerchi il più possibile di non trascurare gli aspetti operativi, e aiuti a comprendere "come si può fare"» (p. IX).

Il quadro normativo è esposto nel primo capitolo, curato da Ljanka Motta (*Indicazioni nazionali per il curriculum e nuovi scenari: dalla lettura del testo ministeriale all'azione didattica attraverso la progettazione*), un contributo utile anche per i docenti che vogliano elaborare una programmazione in linea con quanto prescritto nelle Indicazioni ministeriali e sul quale ora meriterà soffermarsi.

Nella prima parte del capitolo, l'autrice ripercorre la storia delle *Indicazioni nazionali per il curriculum*; poi si sposta sulla disciplina musicale ("Perché fare musica a scuola") e prende in esame le funzioni formative della musica. Nel passare in rassegna le diverse funzioni dell'educazione musicale, Motta illustra l'enorme potenziale formativo della musica e mette in guardia dalle insidie che si celano dietro certi approcci. Ad esempio, invita studenti e docenti a non lasciarsi sedurre da didattiche di conio spontaneistico, o unilateralmente incentrate su emozioni e soggettività. Riprendendo quanto più volte affermato da Giuseppina La Face, l'autrice ricorda che ciò favorisce «una visione proiettiva dell'oggetto musicale» e non consente di rapportarsi ad esso «come fenomeno da conoscere e da capire», sostenendo che «attribuire a un'opera d'arte dei significati estemporanei e spontanei [...] non apporta nessuna nuova conoscenza, non offre la possibilità di generarne di nuove e non sviluppa il pensiero critico» (p. 9). Motta mette in guardia i docenti dall'affrontare un percorso didattico senza un'adeguata documentazione: il possesso di un solido "sapere sapiente" è infatti una condizione indispensabile per la costruzione di un "sapere didattico" efficace. Nel discorso, muovendo dalla funzione relazionale, viene conferita un'enfasi a nostro parere eccessiva alle implicazioni socializzanti e inclusive della musica: esse, per l'autrice acquisiscono ancor più importanza se viste nella prospettiva del documento ministeriale prodotto nel 2018, che «prescrive di rivedere le finalità dell'azione

didattica alla luce dello sviluppo delle competenze di cittadinanza attiva» (p. 11), anche se lo spostamento del baricentro sugli obiettivi trasversali relativi alle competenze sociali e civiche (lavorare in gruppo, riconoscere punti di forza di debolezza, accettare gli errori, ecc.) rischia di offuscare il valore intrinseco dei contenuti e obiettivi disciplinari, da Motta peraltro messi in luce nelle pagine precedenti. Senza dubbio la musica, infatti, al pari delle altre discipline artistiche (e non solo) favorisce la creazione di contesti di apprendimento che promuovono *anche* lo sviluppo di abilità sociali e relazionali (esemplari in tal senso sono i laboratori, che però l'autrice limita alla sfera del *fare*: esecuzione, esplorazione, manipolazione); tuttavia non va persa di vista la centralità della disciplina, i contenuti e gli obiettivi specificamente musicali attorno ai quali vengono costruiti i percorsi didattici.

Nella seconda parte del capitolo, l'autrice propone quindi due modelli di progettazione, uno per la Scuola dell'infanzia e uno per la Scuola primaria («I traguardi per lo sviluppo delle competenze e la progettazione») e si sofferma sui «nuclei fondanti della disciplina», «dei macro-indicatori che rappresentano i tre ambiti nei quali l'insegnante deve agire» (p. 15): «ascolto e fruizione consapevole del linguaggio musicale», «produzione vocale e strumentale» e «conservazione e trasmissione». Nelle *Indicazioni* questi vengono esplicitati per tutte le discipline, compresa Arte e immagine («Esprimersi e comunicare»; «Osservare e leggere le immagini»; «Comprendere e apprezzare le opere d'arte»), che appartiene, al pari di Musica, all'ambito artistico-espressivo. Non vengono però indicati per Musica, per la quale il documento ministeriale si limita a segnalare nella premessa la presenza di sole due dimensioni di apprendimento: «Produzione» e «Fruizione consapevole».

Le due proposte di progettazione sono costruite in modo molto chiaro e funzionale. In capo a ciascuno dei due schemi viene collocata in orizzontale la competenza europea di riferimento («Consapevolezza ed espressione culturale») e a seguire la disciplina («Musica») o il campo di esperienza («Immagini, suoni e colori»). Da qui scende in verticale uno schema a più colonne: tre per la Scuola dell'infanzia, quattro per la Primaria. La prima colonna sulla sinistra contiene i nuclei fondanti, segue la seconda con i traguardi di sviluppo delle competenze (o dimensioni di competenza), poi la terza che propone alcuni esempi di obiettivi di apprendimento, infine la quarta, relativa alla sola Scuola primaria, nella quale sono indicati gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta.

Per quel riguarda i nuclei fondanti, Motta, come già accennato, ne individua in realtà uno in più rispetto alle dimensioni segnalate nelle *Indicazioni* (corrispondenti agli assi della produzione e della fruizione). In questo terzo nucleo, denominato «conservazione e trasmissione», inserisce traguardi e obiettivi riguardanti il linguaggio musicale. Si tratta di un'integrazione a nostro giudizio più che opportuna, perché, se la musica è una forma di linguaggio, dotato di un proprio sistema di codici e simboli, è necessario riservare a quest'ambito uno specifico nucleo di obiettivi e una dimensione distinta dalle altre.

Proprio sul linguaggio musicale Motta propone inoltre un'altra interessante riflessione. Partendo dal concetto di 'immaterialità' della musica, legata all'atto percettivo che «la può catturare giusto per il tempo della sua durata» e alla memoria che «la trattiene per poco e non completamente», l'autrice afferma che gli stessi bambini a poco a poco prendono coscienza della necessità di «trovare il modo per non perdere quanto è stato eseguito, inventato e imparato». Pertanto «l'esigenza di trovare un modo per scrivere la musica nasce spontaneamente dall'esigenza di conservare e trasmettere» (p. 31). Poi, che i bambini vengano introdotti al linguaggio musicale attraverso la notazione convenzionale o non convenzionale (ma anche attraverso la lettura intuitiva della partitura, ovvero un'attività basata sull'individuazione dei disegni musicali nel testo musicale nel loro complesso, al di là della decodifica di altezza e durata delle note: si veda a tal riguardo Giuseppina La Face, *Didattica dell'ascolto: «indizi» e lettura della musica*, «Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative», III, pp. 53-61), e con che grado di profondità il percorso di alfabetizzazione venga svolto, è cosa che dipende da molte variabili, che vanno dai contesti di classe fino alle aree d'interesse e alle scelte progettuali dei docenti (a volte condizionate dal loro stesso grado di preparazione). Ma, come sottolinea l'autrice, è l'azione didattica in generale che va contestualizzata e calibrata «sul livello di competenza e sui bisogni formativi della classe a cui è rivolta» (p. 14).

Vorremmo proporre adesso, però, alcune osservazioni sul nucleo relativo alla fruizione, di cruciale importanza per la formazione musicale. Di certo la fruizione (ma anche la formazione musicale nel suo complesso) passa per attività di ascolto attivo e partecipato; nondimeno, dovrebbe approdare a un ascolto riflessivo, che guidi i fanciulli alla comprensione della musica attraverso la verbalizzazione e promuova l'incontro con la musica d'arte, portatrice di significati e valori delle civiltà di cui è espressione. Motta, tuttavia, non pare conferire troppo rilievo a tale aspetto, che invero consente un'esperienza della musica non solo più completa ma anche formativamente più ricca. Così nel corposo nucleo 'fruizione e ascolto consapevole' gli ascolti vengono il più delle volte accostati a risposte motorie o grafico-pittoriche, oppure finalizzati allo svolgimento di attività pratiche senza entrare nell'ambito di una più elaborata riflessione concettuale pur possibile anche a partire da tali attività (l'autrice attribuisce infatti alle attività musicali un carattere eminentemente «pratico ed esperienziale», invitando i docenti a considerare questo aspetto come «un'importante indicazione metodologica»: p. 24).

Altri due saggi che ruotano in prevalenza intorno a riflessioni teoriche sono firmati dall'autrice *en titre* e occupano il quarto e sesto capitolo. Nel capitolo IV (*Metodologia dell'Educazione musicale nei secoli XIX-XX: un panorama*), Mari ripercorre il cammino storico dell'Educazione musicale negli ultimi due secoli, presenta le figure principali e ne illustra riflessioni pedagogiche e linee metodologiche: partendo da alcuni esponenti dell'Otto e del primo Novecento (Ferrante Aporti, Rosa Agazzi, Giuseppina Stefani Bertacchi, Maria Montessori), prosegue la panoramica con Émile Jaques-Dalcroze, Laura

Bassi e Zoltán Kodály, si sposta su Edgar Willems e Carl Orff, e conclude con François Delalande ed Edwin E. Gordon.

Per quel che riguarda Gordon, l'autrice espone a grandi linee la *Music Learning Theory* (MLT) che, a suo dire, «ha fornito poi un percorso di insegnamento, che può essere integrato proficuamente con altre metodologie e approcci» (p. 121). Mari sottolinea infatti che «le indicazioni di Gordon trovano punti di contatto e di arricchimento con le metodologie ritenute ormai “classiche”» (p. 124).

Nella trattazione meriterebbe tuttavia maggiore spazio l'aspetto dell'ascolto, che nella proposta di Gordon è alla base della formazione fin dalla primissima infanzia e deve esercitarsi su brani di vario carattere ma mai banali, del tipo di certe canzoncine per l'infanzia d'uso corrente. Come ha scritto Andrea Apostoli, al quale si devono i primi contributi italiani sulla proposta gordoniana, «è fondamentale per il bambino poter ascoltare musica di qualità durante i primi anni della sua vita. È proprio grazie a questo ascolto precoce che egli potrà successivamente capire, dunque apprezzare generi musicali generalmente inaccessibili a molti, e crearsi un vero e proprio “vocabolario musicale” che gli potrà essere anche tanto utile per cantare o per suonare uno strumento» (A. APOSTOLI, *Introduzione*, in *Ma che musica! Selezione di brani da ascoltare per lo sviluppo dell'attitudine musicale del bambino da 0 a 6 anni secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, Milano, Curci, 2006, p. 4).

Nel capitolo VI (*Educazione musicale e musicoterapia: un rapporto fecondo senza fraintendimenti*), sempre Mari indaga i rapporti che intercorrono tra le due discipline, auspicandone la collaborazione, ma con l'opportuna esortazione a non sovrapporle: ciascuna di esse si riferisce a campi d'azione diversi, con obiettivi e competenze differenti. Così l'autrice giustamente precisa che, seppur esistano aree d'azione confinanti come quella socio-affettiva, la didattica della musica non solo «non può sostituire la musicoterapia, ma la sua parte legata agli scopi disciplinari [...] potrebbe avere degli elementi dannosi per il trattamento di scompensi e problematiche» (p. 148). E lo stesso potrebbe dirsi del contrario.

Il terzo e ultimo saggio firmato da Mari riguarda l'ascolto e occupa il capitolo VII (*Ascolto attivo: contesti, affetti, analisi*). Dopo aver ripercorso l'evoluzione storica del concetto di 'musica' (estendendo il discorso ad aree geografiche e culture diverse da quella occidentale), l'autrice si sofferma su peculiarità, applicazioni didattiche e funzioni dell'ascolto, proponendo alcuni ascolti di musica d'arte. I brani vengono descritti e analizzati, corredati di informazioni sul contesto storico-culturale e accompagnati da alcuni spunti di carattere operativo. Lo scopo dell'autrice è di «mostrare una modalità di approccio con informazioni storico-culturali, dare indicazioni su elementi che possono essere cercati insieme con i bambini», così da far nascere «motivi di interesse» e trovare «notizie che aprano la mente» (p. 158).

Negli altri saggi ampio spazio è riservato ad esempi concreti di attività didattiche. Nel capitolo II Michela Ferrari (*Il suono e le sue caratteristiche: elementi di acustica e teoria musicale, proposte operative*) illustra i parametri musicali, anche in

chiave didattica, arricchendo l'esposizione con proposte operative. Nel capitolo V (*Le nuove tecnologie per l'insegnamento della musica: la lavagna interattiva multimediale*) Antonella Prencipe indaga i rapporti tra nuove tecnologie e didattica, ne analizza l'impatto sia sulla società, sulle nuove generazioni di alunni e sui loro bisogni formativi, sia su contesti, abitudini e metodi di insegnamento/apprendimento; prende le distanze «sia da un entusiasmo utopico, sia [da] un approccio di tipo allarmista», e reputa che «l'elemento in grado di fare la differenza non sia tanto l'ingresso nelle aule, ma la modalità di utilizzo di questi strumenti» (p. 129). Di seguito, forniti alcuni chiarimenti concettuali e terminologici, l'autrice si sposta sulla Lavagna Interattiva Multimediale, passa in rassegna una serie di risorse anche non prettamente didattiche, e formula suggerimenti su come impiegarle in modo concreto (portali RAI e INDIRE, giochi interattivi, software, libri e archivi digitali, YouTube, videogiochi, ecc.).

Nel capitolo III Maurizio Felicina affronta il tema del laboratorio (*Il laboratorio musicale: didattica e progettazione*). Dopo alcune riflessioni di carattere teorico, egli presenta un progetto didattico («Scoprire la musica: il mondo delle percussioni») corredato di un dettagliato schema di progettazione, che comprende contenuti, traguardi, obiettivi, e l'esposizione delle fasi di svolgimento. A prescindere dal progetto proposto, un limite dell'impianto di base è che il laboratorio musicale debba vertere sulla sola sfera della produzione. Così, se da un lato l'autore riconosce che «l'azione della costruzione [...] avviene nella mente», dall'altro afferma che «l'attività musicale è esempio di creatività, riflessione e strategia abbinata all'attività pratico-manuale» (p. 83), sostenendo che «ideare un percorso riguardante la musica implica progettare attività dove la pratica manuale e strumentale sono i cardini del percorso formativo». Per tale ragione, a suo dire, «il laboratorio si delinea [...] come il luogo più appropriato per svolgere le attività» (p. 85). Tuttavia, a ben guardare, un 'laboratorio' non riguarda solo attività pratiche: la metodologia laboratoriale si basa innanzitutto sul concetto di 'laboratorio' come luogo di ricerca, di esercizio del pensiero investigativo e riflessivo, indipendente dal tipo di spazio, e nel caso della musica non coincidente con il solo lavoro esecutivo. A tal riguardo Carla Cuomo parla in maniera appropriata di «laboratorio di ascolto, laboratorio della produzione musicale (esecuzione, composizione, improvvisazione), laboratorio di storia della musica, indipendentemente dal tipo di spazi»; le definisce «attività didattiche musicali finalizzate alla formazione del pensiero investigativo-riflessivo», sottolineando che «in quest'accezione il laboratorio è lavoro di ricerca, e non solo lavoro esecutivo» (cfr. C. CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione: orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 77).

Il volume si chiude con due capitoli che offrono una serie di proposte didattiche. Il capitolo VIII è rivolto alla Scuola dell'infanzia. L'autrice, Flavia Tassi, dopo una breve premessa teorico-metodologica, illustra alcuni percorsi, strutturandoli alla maniera di schede operative. Il IX, curato da Laura Pedretti, è indirizzato alla Scuola primaria e propone «tre percorsi per affrontare coi

bambini della scuola primaria gli elementi fondamentali dell'alfabetizzazione musicale» (p. 189).

Come rilevato, il libro è dunque molto ricco a livello di proposte operative concentrate in prevalenza sull'asse del *fare*. L'ascolto rimane comunque un elemento centrale, ma spesso risulta subordinato allo svolgimento di attività pratiche senza così sempre sfociare in una forma di fruizione riflessiva e di verbalizzazione funzionali a una più completa comprensione. Con questo non si vuole sottovalutare il ruolo che corpo, immagine e sfondi narrativi svolgono nei processi di comprensione: non c'è dubbio che si tratti di preziosi mediatori che aiutano i più piccoli sia a comprendere la musica, sia a esprimersi su di essa; ma sono appunto mediatori, dai quali si può partire per un'esperienza di fruizione musicale più complessa e formativa. Merita, in proposito menzionare il modello di didattica dell'ascolto elaborato da Giuseppina La Face. Esso, articolato in tre fasi (orientamento, ascolto, rielaborazione) e quattro processi (segmentazione e selezione; individuazione di *cues* o indizi; verbalizzazione; lettura della musica; si vedano, di G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Educazione musicale. Esperienze e riflessioni / Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen*, a cura di F. Comploi, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 40-60, e, della medesima autrice, *La didattica dell'ascolto*, in *La didattica dell'ascolto*, numero monografico di «Musica e Storia», XIV/3, 2006, pp. 511-541), può promuovere non solo le competenze musicali ma anche le abilità linguistico-comunicative e, attraverso di esse e con un'opportuna scelta dei contenuti, le competenze sociali e civiche. Particolarmente significativo, in esso, è proprio il ruolo della verbalizzazione: Giuseppina La Face definisce infatti il linguaggio verbale «uno strumento essenziale per la costruzione della conoscenza», in quanto «dà forma al sapere che si costruisce, lo consolida, e consente di ricostruire retrospettivamente il percorso mediante il quale a quel sapere si è giunti» (LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot* cit., p. 38).

In coerenza con l'impianto di fondo appena discusso, nel libro recensito si parla poco anche della musica come oggetto di conoscenza. Senza negare il carattere pratico ed esperienziale della musica né metterne in discussione il valore, la medesima importanza – e dunque un maggior spazio – andrebbe a nostro parere tributata alla conoscenza della musica nella storia e nella cultura. Di certo l'ascolto sostiene gli alunni nell'apprendimento e nella pratica vocale e strumentale, ma dovrebbe anche essere un 'fare' nutrito di conoscenza, proprio come, a sua volta, il *conoscere* dovrebbe nutrirsi del *fare* in un circuito virtuoso. Come sottolinea Cuomo, che imposta il suo modello di educazione musicale sul collegamento e la continuità fra tre pratiche didattiche (ascolto, esecuzione-composizione-improvvisazione, storia della musica), si tratta di componenti «strettamente interdipendenti, perché legate da [...] una circuitazione ininterrotta dall'una all'altra»: e aggiunge che «non è importante il loro ordine, sebbene l'ascolto costituisca il punto di riferimento ideale» (CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione* cit., pp. 68 sg.).

Al di là di questo, quel che accomuna i contributi e nell'insieme i due volumi e concorre a rendere utili e significative le pubblicazioni qui recensite è comunque l'elevato valore formativo attribuito alla musica, insieme all'impegno profuso per emancipare l'educazione musicale da quel ruolo di mero intrattenimento che l'ha accompagnata e afflitta per lungo tempo, e che, pur se inconsapevolmente, determina la persistenza inerziale di certe abitudini mentali, che si insinuano sia nei diversi progetti e percorsi didattici, sia nel pensare comune.

Come ricorda Giuseppina La Face in uno scritto citato anche da Ljanka Motta: «In quanto disciplina, l'Educazione musicale chiede [...] che se ne definiscano lo statuto, i linguaggi, gli oggetti e i metodi, che se ne segnino i paradigmi di confine, e che si eviti ogni confusione dannosa con campi magari nobilissimi – come l'animazione e la musicoterapia» (G. LA FACE BIANCONI, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione e formazione musicale*, a cura di G. La Face e F. Frabboni, FrancoAngeli, 2008, pp 13-25: 14): una sfida certo difficile ma non impossibile, alla quale gli autori dei due volumi partecipano fornendo un contributo significativo.

SILVIA CANCEDDA
cancedda@icpianoro.istruzioneer.it