

Comporre musica con bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola

di Antonio Giacometti

1. *La composizione musicale: un gioco di regole?*

“Una volta chiesi timidamente al mio insegnante di Teoria il permesso di mostrargli alcune mie composizioni. Risposta: «Solo quando saremo pronti con lo studio dell'Armonia». Che questi fosse uno stupido, l'avrei compreso più avanti. Inizialmente il colloquio m'intristì, ma naturalmente continuai a comporre, anche senza aiuto. E ciò non va bene per niente”.¹

Il raccontino adolescenziale dell'illustre compositore e pubblicitario tedesco Diether De La Motte suggerisce due domande preliminari sulla didattica della composizione, sia essa riferita ad ambiti supposti “specialistici”, come i corsi di composizione presenti nei Conservatori, o ad attività creative “di base”, inserite più o meno sporadicamente nella scuola dell'obbligo con finalità educative generali e nella recente scuola secondaria inferiore ad indirizzo musicale come supporto all'apprendimento della teoria/analisi e alle attività musicali d'insieme²:

- 1) È necessario essere seguiti da un insegnante per apprendere la composizione?
- 2) Può esistere una pratica compositiva consapevole senza la conoscenza preliminare di teorie, regole e sistemi astratti, analiticamente ricavati nel corso dei secoli dall'opera della *koinè* artistica di appartenenza?

Questioni invero alquanto complesse e tali da non ammettere il ricorso a luoghi comuni.

La risposta negativa alla seconda domanda implica quasi necessariamente una risposta positiva alla prima (solo l'insegnante esperto può sintetizzare ed interpretare il parco di regole la cui corretta applicazione “piega la mano” del giovane allievo-compositore), mentre, al contrario, ammettere che si possa comporre liberamente inventando e improvvisando o creandosi un codice privato, sia esso individuale o collettivo, rende marginale la figura del “maestro” (anche se non la esclude). Del resto, la musica praticata in Occidente negli ultimi cento anni, tanto per non scomodare culture 'altre', ha negli improvvisatori del Jazz e nei raffinati costruttori di codici privati della produzione colta, cosiddetta “contemporanea”, dei credibili rappresentanti di una concezione del comporre svincolata da regole, tecniche e strumenti esterni (e spesso estranei) alla volontà e all'atto creativo. Di ciò erano già consapevoli compositori-educatori d'inizio anni '80, come Nils Hansen, di cui riportiamo un ampio e illuminante stralcio:

“L'insegnamento che usa sistemi musicali ben delimitati, porta i giovanissimi a guardare da un unico punto di vista e, più tardi, a dimostrare scarsa apertura verso idee nuove. [...] Infatti, la creatività è pensabile unicamente muovendo fin dall'inizio in sistemi «aperti» anziché «chiusi». I sistemi chiusi portano ad un comportamento basato su formule, all'imitazione di soluzioni già esistenti, all'applicazione di cognizioni nozionistiche. [...] Più aperto è il sistema, più dati utili sono disponibili per l'immissione (input), più possibilità o procedimenti diversi esistono per la utilizzazione di questi dati, e più sano è l'organismo (che si tratti di un individuo o di un gruppo). Perciò si possono selezionare e realizzare i processi più adeguati; diviene così più grande anche la tolleranza per una qualsiasi risposta (output), e tutto ciò che ne consegue. [...] Un sistema chiuso non imbecca che una sola strada per risolvere i problemi e, d'altronde, non ammette che una sola soluzione possibile.”³

¹ Sono le prime righe della Prefazione al volume di Diether De La Motte, *Wege zum Komponieren*, Kassel, Bärenreiter, 1996, pag.7.

² Cfr. a tal proposito Antonio Giacometti, *Linguaggi e forme per inventare* (una propedeutica alla composizione con proposte di applicazione didattica), Milano, Rugginenti, 1997 e Antonio Giacometti-Mauro Montalbetti, *Insieme per suonare, insieme per capire*, Curci, Milano, 2001.

³ Nils Hansen, *Creatività ed educazione musicale*, Milano, Suvini-Zerboni, 1984, pgg. 18-19.

La tendenza, pertanto, è quella di potenziare il campo attivo delle possibili risposte ai problemi compositivi per abbassare drasticamente il tasso di normatività passiva: pensare meno al “modello” (da qualsiasi epoca o luogo esso provenga) e più al “materiale sonoro”, alla sua capacità di creare senso condiviso, e ai principi costruttivi che sono in grado di organizzarlo, generando Musica a tutti gli effetti, comprensibile ed esteticamente legittimata.⁴

La necessità d'individuare una metodologia d'insegnamento della composizione, capace di porsi in una dimensione metalinguistica e di superare così la rigida distinzione fra una didattica 'specialistica' e una didattica con finalità educative, era già stata espressa nei primissimi anni '80 da Boris Porena con la sua «ipotesi metaculturale di base», “un'attività analitico-produttiva avente per oggetto i suoi stessi criteri operativi, i suoi stessi sistemi di concettualizzazione e di scambio comunicazionale. [...] una ipotesi che restituisce piena dignità culturale a ogni espressione in quanto la riferisce, non a una indimostrabile, quindi ideologica, verità assoluta, ma a un campo di validità concretamente riconoscibile e utilizzabile. Un relativismo critico e metodologico che si oppone all'equiparazione di ogni e qualsiasi giudizio in quanto tende a esplicitare per ciascuno di essi il campo di pertinenza e i criteri contingenti in base a cui viene formulato.”⁵

2. *Improvvisazione e scrittura.*

Se dunque la composizione è un gioco di regole, queste “regole” non dovrebbero identificarsi con una “tecnica”, a sua volta applicata a sistemi linguistici consolidati all'interno di un periodo storico, di una cultura, di una visione estetica, ma essere il frutto di *sperimentazioni* e di *esplorazioni* sonore⁶. Come ricordavano più di un trentennio fa Paynter ed Aston, pionieri della sperimentazione compositiva nelle scuole dell'obbligo, “[...] l'arte nel processo educativo dovrebbe partire da ciò che *l'individuo* ha da dire. [...]. A scuola le tecniche necessarie possono essere apprese attraverso l'esplorazione autonoma dei materiali.”⁷ Ciò chiama in causa un altro importante aspetto della questione, che riguarda il concetto stesso del comporre come puro *atto di pensiero astratto e riflessivo*, la cui realizzazione passa attraverso la scrittura, o come *prodotto del pensiero associativo e attivo*, generato da esplorazione, sperimentazione concreta ed improvvisazione. Che l'insegnamento specialistico della cosiddetta “composizione eurocultura” sia prioritariamente passato, e passi tuttora, dalla scrittura, mentre la didattica del jazz centra le proprie attività sull'improvvisazione, è dato certo e coerente con la diversa natura delle loro finalità estetiche e comunicative: “Il compositore ha un atteggiamento progettuale, ha una concezione complessiva alla luce della quale pianifica la propria opera, avvalendosi di una partitura che gli consenta [...] di avere costantemente l'insieme davanti agli occhi, come scrive Beethoven nella *Lettera a Treitschke*. Nel jazz, la musica non obbedisce al dispiegamento di questa necessità interna, ma si attualizza in ciascun istante, e ciascun istante ha valore in sé (il tempo dell'improvvisazione è sempre «adesso»).”⁸ Ma quale

4 Ancora nel 1940 Edgard Varèse dichiarò apertamente: «Dal momento che il termine “musica” sembra essersi ridotto a significare molto meno di quello che dovrebbe, preferisco servirmi dell'espressione “suono organizzato”, evitando così la tediosa questione “Ma è musica?”», in E. Varèse, *Il suono organizzato. Scritti sulla musica*, Milano, Ricordi Unicopli, 1985.

5 Boris Porena, N. 2 per la composizione. Questioni grammaticali e sintattiche, Milano, Ricordi, 1983, pag. 5.

6 Cfr. a questo proposito il par. 1.1. (“Attribuire senso ai giochi esplorativi”) del primo cap. del volume di Antonio Giacometti, *Anche senza leggio (metodologie e materiali per la musica d'insieme)*, Milano, Rugginenti, 2013 (di prossima pubblicazione).

7 John Paynter-Peter Aston, Suono e silenzio (Progetti di musica creativa nella scuola), Torino, ERI, 1980, pag. 22. A tal proposito, è forse significativo che nei programmi di studio dei corsi preaccademici di composizione di un Conservatorio del nord, l'intero curriculum venga attraversato da una disciplina chiamata “esplorazioni sonore”, anche se poi non ne vengono specificati i contenuti.

8 D. Sparti, op. cit., pag. 128.

dev'essere l'atteggiamento nel più generale contesto educativo che stiamo qui affrontando? Ancora Paynter sottolinea che “solo le idee stesse possono indicare i sentieri da esplorare. Le tecniche di cui abbiamo bisogno all'inizio sono quelle che ci aiutano a valutare la potenzialità delle idee. E possiamo acquisire questo genere di abilità solo con l'esperienza diretta e lavorando con i suoni. [...] La composizione, dunque, inizia con l'improvvisazione. Tutti i suoni, individualmente e in combinazione, possiedono particolari caratteristiche che possono indicare le loro potenzialità di sviluppo”.⁹ Questo rivolgersi alla pratica dell'improvvisazione come canale privilegiato di elaborazione dell'“idea”, in grado di coinvolgere la collettività scolastica e di stimolarne la collaborazione e la dialettica costruttiva, mostra l'inconsistenza di certe critiche da parte di un certo accademismo compositivo a quella che Paynter e Aston chiamano “composizione empirica”¹⁰, accusata di scarso spessore estetico, quando non di diletterismo musicale, perché punta sulla materia e sulla sua organizzazione diretta (“facile” e “superficiale”), anziché affidarsi alla mediazione della scrittura (“complessa” e “profonda”). In realtà, è vero l'esatto contrario: proprio perché punta direttamente sulla materia sonora, questo tipo di composizione stimola i ragazzi all'elaborazione di un pensiero musicale ben più complesso di quello che può permettere una scrittura come quella euro-occidentale, contro le cui limitazioni hanno dovuto combattere già le esigenze compositive di un Beethoven o di uno Chopin e della quale, oltretutto, in una scuola dell'obbligo non si riescono ad insegnare che puri rudimenti. La necessità condivisa di fissare sulla carta i propri “suoni organizzati” porterà così gli alunni alla definizione di notazioni particolari, che oltre ad offrire loro l'opportunità di confrontarsi con una sterminata messe di partiture grafiche di autori contemporanei, gli potrà disvelare dall'interno come funzionano quelle analogie fra grafema e gesto (evento) sonoro, che stanno alla base delle scritture musicali. Ne risulta che la “diffidenza [verso la condotta improvvisata] è [solo] il risultato di un'estensione indebita del paradigma della perfezione estetica ad ambiti non regolati da tale ideale.”¹¹

3. *Quale metodologia e che insegnante?*

Superate le aporie teoriche del rapporto fra *composizione empirica* e *composizione scritta* all'interno di una didattica non specialistica, rimane da definire quale sia l'ambito metodologico entro cui quella didattica dovrebbe muoversi, a partire dal dato, primario e ineludibile, che l'insegnamento di una pratica compositiva finalizzata all'educazione globale e alla conoscenza musicale non può e non deve appoggiarsi a metodologie chiuse e manualistiche o a “format” preconfezionati, da impiegare come letti di Procuste. Al centro di ogni strategia educativa devono sempre collocarsi la fantasia degli alunni e la loro volontà di convertirla in *comunicazione artistica*, libera e immediata, ma pure consapevole dei mezzi che impiega. Si tratta quindi di articolare unità e moduli didattici che, a partire dalle capacità inventive degli allievi, siano in grado di potenziarle e di finalizzarle, muovendosi lungo tre fondamentali direttrici metodologiche:

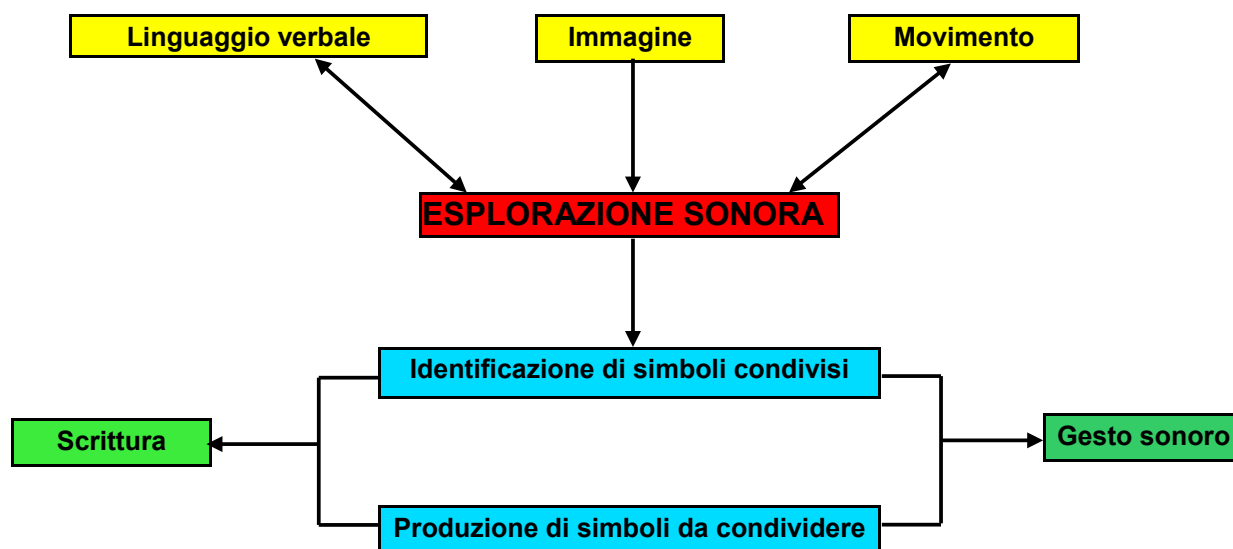
- *approccio multimediale;*
- *ricerca attiva (esplorazione sonora);*
- *identificazione e produzione simbolica.*

⁹ John Paynter, *La musica nella media superiore (Un'esperienza inglese fra educazione e istruzione)*, Milano, Unicopli, 1986, pag. 189.

¹⁰ “Ciò significa entrare in diretto contatto con i materiali della musica – i vari strumenti o idee musicali – e sperimentarli improvvisando finché non si sia data forma a un brano di musica. E' un processo di scelta progressiva che consente di valutare man mano che si procede e nel confermare mentalmente i particolari (senza cioè annotarli necessariamente) finché si riesce a ricordare chiaramente quello che succede in modo che il brano possa essere eseguito con discreta precisione. [...] Non possiamo pretendere che i nostri allievi creino musica se non diamo loro la possibilità di lavorare direttamente con i materiali della musica.” (Paynter-Aston, *op. cit.*, pag. 31.

¹¹ D. Sparti, *op. cit.*, pag. 210.

Come evidenzia lo schema seguente, l'idea è quella di creare un “circolo espressivo” che abbia al centro l'esplorazione sonora, eventualmente stimolata da diversi ambiti extramusicali (parola – immagine – gesto), ai quali potrà poi riagganciarsi sotto forma di linguaggio simbolico condiviso, in grado di rappresentare l'extramusicale attraverso *tòpoi* realizzati per via analogica o metaforica¹².



Un circolo “aperto”, in quanto non limita gli allievi ad identificare le reti simboliche riconosciute dalla cultura di appartenenza e ad impiegarle ai fini di comunicazione espressiva, ma li invita a produrne di proprie e a condividerne i significati all'interno del gruppo, sperimentando così attivamente la natura connotativa del linguaggio musicale, fondata su un sistema nucleare di relazioni intercategoriali (fra ritmica, dinamica, densità sonora, massa timbrica ecc...), aperto ai suoi confini a “strutture di pensiero, di azione, di prassi, di comportamenti motori.”¹³

Da *gioco di regole* la composizione si trasforma così in un *gioco di simboli*, all'interno del quale i rapporti fra aspettativa e mancato appagamento, fra ovvietà e originalità, fra pensiero convergente e pensiero divergente, possono dar vita e corpo sonoro a quelli che Piatti e Strobino hanno felicemente battezzato col termine *spaesamenti*, “a descrivere quella che è forse la funzione primaria di tutte le arti: suscitare stupore e meraviglia.”¹⁴

Per riassumere e per meglio chiarire, il percorso metodologico proposto parte dalla sollecitazione delle *motivazioni* degli allievi all'esercizio della creatività musicale, in base alla convinzione che, come diceva Samuel Beckett, *non ci sono simboli dove non c'è l'intenzione*. Da questo punto di partenza, che può anche collocarsi nei territori dell'extramusicale, il lavoro didattico s'irradia da una parte verso l'acquisizione dei materiali e delle strutture sonore necessari alla produzione di senso (esplorazione-improvvisazione), dall'altra verso il consolidamento delle reti concettuali che permetteranno ai ragazzi d'impiegare quelle strutture e quei materiali in contesti diversi da quelli in cui li hanno scoperti e di riconoscerne portata simbolica e funzioni architettoniche in opere d'autore proposte all'ascolto (riflessione e concettualizzazione)¹⁵. Non s'insegnano “regole” per

12 Su questa metodologia si è sostanzialmente basato il progetto Insegnare la musica giocando al teatro, una sperimentazione multidisciplinare ideata e condotta dallo scrivente in una scuola elementare bresciana nel 2007 ed insignita del Premio Abbiati per la Scuola nel 2008 (cfr. l'ampio articolo esplicativo, apparso in “Musica Domani”, Trimestrale di cultura e pedagogia musicale, n. 151 del giugno 2009, EDT, Torino, pagg. 6-10).

13 Marco De Natale, *Strutture e forme della musica come processi simbolici*, Bari, Morano Editore, pag. 25.

14 Mario Piatti – Enrico Strobino, *Grammatica della fantasia musicale (Introduzione all'arte di inventare musiche)*, Milano, Franco Angeli, 2011.

15 Sui principi pedagogici generali della didattica per concetti cfr. Gérard de Vecchi – Nicole

comporre, contingenti e mutevoli, ma si promuove l'acquisizione di strutture di pensiero compositivo adattabili a contesti diversi, anche a quelli in cui quelle stesse "regole" si sono prodotte, sforzandosi "di distinguere ciò che nella musica è frutto di convenzioni, suscettibili di essere insegnate, e ciò che nel musicista accresce le attitudini, suscettibili di essere educate."¹⁶

Appare però evidente che una simile impostazione metodologica mal si coniugherà con una figura docente generica e di stampo normativo o anche semplicemente trasmissivo. È invece necessario un docente competente nel settore specifico della composizione, creativo, divergente e, soprattutto, incline a "mettere le mani" nella materia sonora insieme ai propri bambini e ragazzi, guidandoli, senza invaderne lo spazio di ricerca e di ri-elaborazione, ed aiutandoli a valutare di volta in volta ciò che stanno facendo, sulla base non dei gusti personali, ma della coerenza costruttiva, dell'adeguatezza al progetto espressivo. Un insegnante motivato e collaborativo, con un'idea "aperta" di ciò che significhi oggi comporre, sia dal punto di vista poetico ed estetico, sia da quello educativo, e che sappia intuire la portata del suo ruolo dentro e, come vedremo, anche fuori dalle mura scolastiche.

4. *Sul significato del comporre nello spazio scolastico.*

Penso che l'insegnamento della composizione, nei termini metodologici fin qui tracciati, possa ricoprire nella scuola italiana la funzione che una studiosa come Gertrud Meyer-Denkman aveva già tracciato all'inizio degli anni '70¹⁷, cioè quella di gettare un ponte fra categorie didattiche di tipo *produttivo* e *riflessivo*. Ciò equivale a dire che, mentre nella scuola dell'infanzia l'atto compositivo globalizzato e sinestesico potrà condurre i bambini all'appropriazione, quasi "per contatto" delle strutture timbriche, ritmiche, armoniche e melodiche proprie della musica, nella scuola primaria la ricerca e l'esplorazione dei materiali sonori potrà venire organizzata secondo principi costruttivi di tipo *universale* e *transdisciplinare*, che diventeranno preziosi criteri di analisi, decodifica e comprensione dei diversi linguaggi espressivi fra loro integrati. Più a fondo si potrà poi andare nelle secondarie inferiori, dove le prime analisi di brani appartenenti alla più vasta letteratura colta, popolare ed etnica potranno essere affrontate sia come verifica di quanto precedentemente prodotto sulla base di analoghi materiali e principi, sia come momento di ricerca di strutture e forme da mettere a disposizione di un futuro progetto espressivo.

Calando un velo pietoso sull'assenza della disciplina "musica" nelle scuole secondarie superiori in generale, rimane da verificare se e come la disciplina "Teoria, analisi e composizione", attivata nei novelli Licei musicali del nostro paese, riuscirà ad integrare i due aspetti complementari dell'*attività compositiva* e della *riflessione analitica* secondo modalità rispettose del livello cognitivo e critico degli adolescenti.

Convinto di tutto ciò, non posso d'altronde esimermi dal ricordare che esiste in realtà una sola ragione, oggi, per insegnare a comporre proprio in uno spazio preposto all'educazione come la scuola e questa ragione si chiama, forse con termine abusato, ma quantomai pertinente, "espressione estetica del sé". Dare ai bambini e ai ragazzi i mezzi e le conoscenze per esprimersi in prima persona o all'interno di un gruppo solidale ed affiatato vuol dire rendergli la vita migliore, abituarli ad esternare e a condividere conflitti, paure, affetti e visioni del mondo. Ribaltando una frase di John Paynter, si potrebbe affermare che "quando si ha qualcosa da dire bisogna anche avere i mezzi per poterlo

Carmona Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1999.

16 François Delalande, *Tre idee chiave per un risveglio della pedagogia musicale*, sta in AA. VV. (a cura di Rossana Dalmonte e Maria Pia Jacoboni), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Bologna, Zanichelli, 1978, pag. 24.

17 Gertrud Meyer-Denkman, *Struktur und Praxis neuer Musik. Experiment und Methode*, Wien, Universal Edition, 1972.

dire”¹⁸

5. *Sul significato del comporre nello spazio sociale.*

A proposito di musica d'insieme per bambini e ragazzi, ho già avuto occasione di trattare questa tematica, che ritengo di primaria importanza nel quadro di un progetto educativo incentrato sulla creatività e sull'espressione artistica.¹⁹

Affidare l'ideazione e la realizzazione di esperienze compositive al mero (e troppo spesso risicatissimo) tempo scolastico, significa sottrarle alla necessaria continuità, ma, soprattutto, staccare la spina dell'entusiasmo e della motivazione, col rischio di dover ripristinare l'alimentazione quando, magari, al gruppo o al singolo allievo è passata la voglia. L'idea di prolungare l'attività dal contesto scolastico a quello socio-culturale di appartenenza (famiglia, quartiere, comunità ecc...) non ha però nulla a che vedere con l'utilizzo domestico del computer a scopo compositivo, come possibilità di una pratica creativa autonoma che si colloca a metà strada fra la ricezione e la produzione, consentendo la manipolazione diretta di unità sonore concrete²⁰. Questo può costituire, diciamo, l'aspetto “divulgativo” del significato del comporre, che va tra l'altro sorvegliato perché rischia di diventare meccanico e ripetitivo, sviluppando solo categorie di pensiero musicale elementari. Portare la composizione fuori dalla scuola è ben altra cosa: è stimolo al lavoro di gruppo, alla risoluzione collettiva di problemi costruttivi, è coinvolgimento dei nuclei familiari, presenza nelle sale da concerto dove si esegue musica nuova, per confrontarsi e capire, è incontro coi compositori più giovani, di varie tendenze, generi e stili, è organizzazione di piccole reti di presentazione pubblica del lavoro dei ragazzi, in modo da misurare subito l'adeguatezza dei progetti alla comunicazione estetica.

Naturalmente, la *conditio sine qua non* perché tutto ciò possa aver luogo, è la presenza di un insegnante/compositore che abbia capito fino in fondo quale può e deve essere il proprio ruolo nella crescita degli alunni a lui affidati e che sia di conseguenza disponibile a donare un po' del suo tempo a questa importante causa. Condizione da non dare certo per scontata.

6. *Valutazione, sì, ma come e di che cosa?*

Alla luce del quadro d'insieme fin qui delineato, i criteri di valutazione delle esperienze compositive in ambiti di apprendimento non specialistici dovrebbero riguardare, più che il prodotto musicale in sé, l'efficacia del percorso didattico nel promuovere atteggiamenti creativi consapevoli, innescando continui *feedback* fra il livello della costruzione *con* i simboli (composizione) e quello della riflessione *sui* simboli (analisi). Ciò equivale a riconoscere, ancora con John Paynter, che non solo “dobbiamo tener conto del modo in cui ciascun fattore è stato messo al servizio dell'idea generale del pezzo.”²¹, ma che, in quanto educatori, “dovremmo [...] riconoscere che la cosa più importante che la valutazione può fornire ad un giovane è il riflettere a se stessi le proprie conquiste personali e mostrare come il lavoro si ponga in rapporto al lavoro di altri: altri artisti, altri pensatori, altri compositori.”²²

Inoltre, il forte accento che si è voluto conferire alle attività di sperimentazione e di ricerca sonora come fondamento di ogni produzione creativa in musica, richiede senz'altro l'assunzione di criteri valutativi in cui i normali parametri di novità, esattezza, utilità,

18 “Una ragione per fare musica: bisogna avere qualcosa da dire”, in John Paynter-Peter Aston, *op.cit.*, pag. 31.

19 Ad es. nel paragrafo 5. dell'Introduzione del testo cit. *Anche senza leggio...*

20 Cfr. M. Piatti – E. Strobino, *Grammatica della fantasia musicale*, pagg. 78-79.

21 John Paynter, *La musica nella media superiore (Un'esperienza inglese fra educazione e istruzione)*, *op.cit.*, Appendice III, Esami e valutazione, pag. 343.

22 *Ibid.*, pag. 345.

efficacia e qualità tendono a sfumare, facendosi quantomeno momentanei, non definitivi, mentre si rende necessario il ricorso ad un'*estetica dell'imperfezione* "nel valutare un'attività che è essenzialmente cercante, in cui la musica deve saper trovare la propria direzione strada facendo, assumendo rischi e spingendosi verso luoghi musicalmente ignoti."²³

7. *Alcune conclusioni ... in progress.*

Cercando, in sede conclusiva, di sintetizzare al meglio l'iter didattico tracciato in queste poche pagine, possiamo innanzitutto dire che l'introduzione della prassi compositiva nell'educazione musicale di base non dovrebbe costituire un mero *optional* da attivare in casi particolari, attribuendogli una sorta di "specialismo implicito" che va affrontato con metodologie separate. Al contrario, le teorie pedagogiche e le esperienze didattiche dell'ultimo mezzo secolo hanno dimostrato che il comporre, inteso come esercizio di creatività controllata e consapevole, tende ad informare di sé tutto il processo educativo musicale, ormai inteso come *creativo, attivo e partecipativo*, sia sul versante pratico-esecutivo (come ri-creazione dell'evento sonoro), sia su quello più astrattamente cognitivo (come apprendimento-elaborazione dei concetti chiave per la comprensione del linguaggio musicale). In tal senso, l'aspetto performativo e le aperture linguistiche di tanta musica contemporanea hanno offerto, già a partire dai primi anni '70, un fertile terreno d'intesa con le pedagogie attive che si stavano allora sviluppando. L'idea nucleare è che la composizione non si debba necessariamente servire della sola scrittura tradizionale e che, ad un livello primario, abbia più a vedere con l'organizzazione di materiali sonori ricavati da un lavoro di esplorazione e di manipolazione diretta che non con l'apprendimento di linguaggi storicamente codificati. Un'organizzazione che si muove per categorie molto generali e per lo più attinenti alla percezione (omogeneità/contrasto, continuità/discontinuità, figura/sfondo ecc...), che nei bambini e nei ragazzi va sviluppata attraverso la partecipazione diretta alla costruzione degli eventi e l'attribuzione di un senso condiviso. Quanto poi questo stadio dell'organizzazione compositiva, insieme alla ricerca e all'invenzione di *pitch collections* ("riserve sonore") capaci di connotare più in profondità le costruzioni sonore di un ragazzino o di un gruppo-classe, possa produrre risultati estetici apprezzabili o trasformarsi in un valido paradigma analitico per la comprensione delle opere d'autore, dipende molto dalle competenze e dal coinvolgimento dei docenti preposti al buon funzionamento del processo didattico.

Non ci si stancherà mai di ripetere che questi docenti dovrebbero essere compositori, e possibilmente compositori *attivi*, capaci di prefigurarsi dove l'impiego di certi materiali e di certe combinazioni possa portare e di dare ai ragazzi la giusta valutazione ed il giusto consiglio per migliorare, nonché la migliore strategia di applicazione di certe griglie analitiche a certi pezzi e non ad altri. Ma pure non ci si stancherà mai di ripetere che per raggiungere questo obiettivo è necessaria una struttura formativa dei giovani compositori che non sia schiava di antichi pregiudizi verso la didattica musicale e che non abbia un'idea chiusa e settoriale di ciò che significhi "composizione" oggi, coi suoi carichi informatici, multimediali e multietnici. Una struttura formativa (si chiami Conservatorio o Università) che si faccia delle domande e che porti i compositori del futuro a farsene altrettante, non ultima quella relativa alle differenze sostanziali fra il mettere le proprie competenze a disposizione solo di se stessi e il rimetterle in gioco anche per la crescita degli altri. Imparare ad insegnare, come scelta professionale della propria vita, vale anche per i compositori, perché se è vero che in Italia non esiste una disciplina nella scuola primaria e secondaria denominata esplicitamente "Composizione", è pur vero che, quando s'insegna veramente musica, la composizione è (dapper)tutto. Siamo ancora lontani dal solo intravedere una figura più o meno istituzionalizzata di compositore-educatore, ma

23 Davide Sparti, *op. cit.*, pag. 154.

qualcosa certo si sta muovendo e lo dimostra il fatto che siamo qui a parlarne e a confrontarci.