

Cinque per quattro

a cura di **Daniele Lombardi**

Ho rivolto cinque domande a quattro compositori che svolgono anche l'attività di docenti, sul tema "L'insegnabile e il non insegnabile" che caratterizza questo numero.

I quattro musicisti sono:

Paolo Castaldi,

Ivan Fedele,

Gaetano Giani Luporini,

Rosario Mirigliano.

Per rendere più agevole la lettura a ogni domanda seguono le quattro relative risposte.

1) Quale pensi che sia la strada più efficace per la nuova didattica della composizione, una sorta di lavoro di "bottega" fatto di analisi sulla produzione del maestro, oppure un insegnamento che tramite vari livelli di distacco metalinguistico fornisca una coscienza storica dell'uso di prassi che poi l'allievo a sua volta sviluppa a sua scelta?

P.C. Le analisi non si possono limitare certo ai lavori dell'insegnante, per carità. Inoltre, penso che non tutti i giorni si farebbe volentieri lo stesso lavoro. La strada migliore è quella

scelta individualmente per l'allievo; comunque si devono *fin dall'inizio* portare avanti simultaneamente:

- Lavoro metodico in biblioteca, con appunti e relazioni, scritti.

- Ideazione ritmica: dettato e autodettato relativi.

- Ideazioni ritmico melodiche e autodettato (molto, tutti i giorni).

- Armonia su manuale; con analisi armoniche, della letteratura.

- Contrappunto con esercizi (stile severo). Più tardi costruzioni di canoni, di vari livelli, e poi gradualmente la fuga. Bisogna però lasciare sempre molto posto al Cp. non imitativo.

- Composizioni libere, senza e con spunti e testi dati, di cori a cappella. Mi sembra che questa sia l'intelaiatura di base.

- Pianoforte (indispensabile): esercitazioni quotidiane.

- Elementi di direzione, con esercizi naturali del braccio sull'ascolto registrato.

- Ascolti ripetuti con partitura di nastri dischi e radio, e poi se appena possibile sub-lettura al pianoforte di qualcosa (almeno i passi meno difficili, i passi più amati o più curiosi) di quanto si è visto e sentito. Lettura alla tastiera di letteratura per pianoforte e di Lieder,

accennando sempre con la voce. Prima di costruire un orologio occorre averne smontati parecchi: il leggere e commentare (per iscritto e a voce alta con l'insegnante) musiche, ben fatte, è fondamentale. Costruzione di temi "da assegnare": incisivi e capaci di sviluppi.

- Composizione libera per pianoforte su suggerimenti dati (non solo "temi": descrizioni formali, indicazione di movimento e ritmo, ecc.). Poco dopo: brevi composizioni per ensembles ridotti (qualche legno, poi misti). Accompagnamento pianistico di melodie assegnate (tratte da Autori; si può dare l'inizio dell'accompagnamento originale; solo una parte della melodia ecc.).

- Addestramento alla pianificazione del tempo, e delle forme elementari prima (aiutandosi col manuale e con le analisi), poi composite (aiutandosi con le discussioni di progetti formali, anche in abstracto, dell'allievo). Forme classiche principali.

- Elementi di tecnica degli archi, con studio delle arcate, armonici naturali e artificiali ... e poco dopo (meno di un anno): tutta la strumentazione. Orchestrazione: si può cominciare (sempre prima leggere!) con la lettura



(al pianoforte: con le mani dentro sempre!) di lavori in doppia versione: *Ma Mère l'Oye, Tableaux...* e ancora promuovendo riflessioni, considerazioni e discussioni. Piccole esercitazioni parallele a quanto visto e capito. Brevi composizioni libere e trascrizioni per orchestra da camera.

- Abituarsi subito alle discussioni analitiche, concrete, di pezzi di diversi stili ed epoche e delle musiche dell'allievo. L'analisi dev'essere subito, e viene così meglio accolta, piuttosto tecnicizzata (con quali mezzi si ottiene quel timbro tagliente o magico o grasso, e poi quel clima; perché gli archi sono lì proprio così divisi; e perché sulla quarta corda o sulla tastiera quel passo; perché il tremolo e poi le viole al ponticello e perché il padiglione in alto o il cuivrè ai corni), sempre facendo ben attenzione a portare alla individuazione delle *compenetrazioni* parametriche; p. es. timbro armoniche, se si è partiti dal riconoscimento separato (analitico) dei timbri strumentali e delle armonie degli accordi: la strumentazione di un solo accordo nel contesto è questione già un po' complessa (esempi div.).
- Riconoscimento, analisi (ma sintetica: non mai nota per nota) di "scritture": tipologie, figure e moduli. Proprietà strumentale della scrittura, con esercizi specifici: su modelli indicati e non (per pf., violino solo, voce, tromba e tamburo, arpa e flauto, viola sola, viola e violoncello, ... clarinetto e quartetto d'archi; procedendo poi secondo le preferenze dell'allievo, che deve esprimersi).
- Controllo costante, senza troppo farsene accorgere, del livello estetico dei risultati: motivare piuttosto tecnicamente un errore di gusto è preferibile e accettato senza traumi. Tenere conto che certe volte l'allievo, specialmente se si abitua a lavorare molto lentamente, si attacca in modo un po' morboso al suo elaborato e poi non riesce più a correggerlo, dico meglio: e vederne gli errori.

I.F. Prescindendo da quella che dovrebbe essere la formazione di base di un musicista, io penso che per quanto riguarda soprattutto gli allievi dei corsi avanzati di composizione l'unico atteggiamento didattico positivo che può assumere l'insegnante è quello di agire da stimolo. Infatti si può educare un giovane musicista su questa o quella tecnica strumentale, compositiva o sui vari linguaggi; si può anche illustrare tramite l'analisi questa o quella poetica o ancora i vari modi di orchestrare e così via. Ma poi, alla fine, ciò che conta perché un allievo riesca ad esprimersi validamente è la sua effettiva predisposizione ed il suo particolare interesse creativo in quel genere artistico così specifico che è la musica. Spesso ci si trova dinanzi a ragazzi con

qualità creative notevoli, ma che hanno semplicemente sbagliato genere.

G.G.L. Innanzi tutto, prima di rispondere alle tue domande, un'occhiata sulla loro formulazione epistemologica: le polarità dualistiche sono prevalenti. Da tempo, ti confesso, non riesco più a concordarmi con quel filone, tipico della forma-mentis occidentale, basato su tali polarità (nero-bianco, caldo-freddo ecc.). Per la mia esperienza è stato vitale recuperare altre dimensioni del pensiero, a complemento del suo aspetto dualistico-quantitativo (dati acquisiti e necessari della nostra civiltà), allargandone la sfera intuitiva a tutto il corpo: non si pensa (e si compone), secondo me, solo con il cervello, ma con l'uomo intero (visceri compresi). Data questa premessa, le risposte alle tue domande non potranno dunque essere categoricamente assolute, ma relative ad un curriculum individuale: ad un insieme di relazioni psicologico-ambientali che si metamorfosano, oggi, nella loro dinamica interiore, più velocemente che nel passato.

Secondo il mio parere non esiste "la strada più efficace" stabilmente comprovata e ipostatizzata; ciò che occorre è piuttosto una estrema articolazione della metodologia, atta a stimolare individualmente la fantasia creativa. L'insegnamento metalinguistico è certamente valido per una coscienza della metamorfosi del linguaggio, ma esso non esclude affatto un'analisi (anzi si arricchisce includendola) sulla produzione del maestro. L'importante credo sia abituare l'allievo ad un'autodisciplina volta a sviluppare non solo il senso storico-oggettivo e autocritico, ma soprattutto l'entusiasmo interiore ed un rapporto vitale col suono.

R.M. Ritengo che nessuna didattica della composizione possa esimersi – specialmente oggi – dal fornire all'allievo una coscienza storica e tecnica delle varie prassi compositive. Un lavoro di "bottega" condotto sull'analisi delle partiture del maestro è possibile solo sulla base di una già avvenuta acquisizione da parte dell'allievo di questa coscienza storica. Se ieri, nella bottega di un Bach o di un Haydn, l'allievo acquisiva, attraverso la frequentazione delle opere del maestro, non soltanto un artigianato e una prassi specifica, ma, indirettamente, anche e soprattutto la grammatica, il sistema, imparava cioè l'uso di una "lingua", che, come tale, varcava i limiti di una determinata bottega per divenire "linguaggio", oggi tutto ciò non è possibile, perché l'atto compositivo – per restare nella

metafora linguistica – è un atto di "parole" che non presuppone più una "langue". E nessuna bottega, nemmeno la più attrezzata, può fornire oggi all'allievo più che un metodo: un'esperienza, secondo i casi, più o meno utile, più o meno stimolante, ma comunque un'esperienza circoscritta. Sarebbe auspicabile quindi – ove l'organizzazione degli studi musicali lo consentisse – la frequentazione non di una bottega, ma di più botteghe musicali. In ogni caso, lo ribadisco, credo che non si possa prescindere, almeno in una prima fase, da un insegnamento che conduca l'allievo, attraverso la conoscenza (e la pratica) del passato, più o meno recente, a quella coscienza storica che gli consente di dare maggiore consapevolezza alla propria inventiva e alle proprie scelte, (non ultima quella di "far pratica" nella bottega che più gli si addice).

2) *Fin dove dovrebbe spingersi questa libertà di scelte, cioè dove si pone il limite tra espressione e trasgressione?*

P.C. Non lo so. Forse è meglio non avere una opinione sola, e non solo a questo riguardo.

I.F. Innanzi tutto bisogna rendersi conto che la musica non è la cosa più importante della vita pur essendo una delle più alte attività attraverso le quali l'uomo realizza molti dei suoi progetti e aspirazioni.

Dico questo per sdrammatizzare la polemica dei giorni nostri tra ortodossia/accademia da una parte e creatività/trasgressione dall'altra; queste in realtà sono due facce dello stesso problema il quale andrebbe affrontato, secondo me, da un punto di vista eminentemente etico: essere sinceri con se stessi, essere informati, studiare il meglio possibile il patrimonio culturale di cui siamo figli, nipoti e pronipoti, ma poi cercare *in se stessi* se si ha o no qualcosa da dire. Non correre dietro le mode e saper in qualche caso aspettare, sono poi altre due "qualità" che aiutano il giovane musicista a non sperperare, laddove ci sia, un talento promettente.

G.G.L. La risposta a questa domanda si può dare solo direttamente commisurandosi all'opera stessa: spesso non vi è limite tra espressione trasgressione poiché i termini coincidono; la loro equazione è storicamente comprovata là dove si trasgredisce a stereotipi sclerotizzati.

R.M. Fin dove lo consente la propria coscienza. E non intendo un'ineffabile coscienza morale – o almeno non solo quella – quanto la coscienza "tecnica", la consapevolezza di ciò che si sta facendo, di ciò che si vuole fare o si è già

fatto.

Detto questo, non vedo limiti tra espressione e trasgressione. Si può raggiungere l'espressione, o tendere ad essa, attraverso la trasgressione, e nello stesso tempo si può trasgredire proprio attraverso una ricercata espressione. In ogni caso, ogni atto musicale, trasgressivo o no (ma trasgressivo di che cosa?) è comunque un fatto "espressivo", non foss'altro che di se stesso.

Il problema, semmai, è un altro: esiste un limite varcato il quale un fatto "trasgressivo" non è più classificabile come fatto musicale? In una parola, c'è un confine tra ciò che è musicale e ciò che non lo è? E dove si pone questo confine? Che cosa fa di un'operazione, al di là del suo puro manifestarsi come fatto acustico-temporale, un fatto musicale? O basta questa bidimensionalità per definirlo?

Esiste, in assenza di una "langue", uno specifico musicale che – al di là dei limiti culturali, storici e temporali di una qualsiasi "sintassi" – possa funzionare come norma, trasgredita la quale ci si pone al di fuori dei confini del musicale? Interrogativi, per alcuni, privi di senso, perché destinati a restare senza risposta, o troppo ovvi per meritare una: si tratterebbe addirittura di definire che cos'è la musica (questione banale e senza dubbio ridicola: tutti sanno che cos'è la musica!); per altri, più inclini all'operare che al pensare, interrogativi metafisici e quindi inutili: musica, in fondo, è ogni fenomeno che un individuo accetta di considerare come

tale (ma quando l'ultimo arrivato, lanciando un sasso contro una vetrina, ci fa "ascoltare la sua ultima composizione", cosa potremo obiettare?); per altri, infine, interrogativi suscettibili di soluzioni regressive, atte a legittimare il recupero di poetiche retrospettive.

Una risposta alla tua domanda passa necessariamente per questi interrogativi. E anche le vie della ricerca musicale (sia essa il comporre o l'indagine su come la musica è e funziona), se è vero che una ricerca deve prima di tutto, definire il suo oggetto e delimitare – pur in confini i più ampi possibili – il suo campo.

3) Perché tanta accademia, oggi?

P.C. Per viltà morale, e perché si è cercato di scoraggiare in tutti i modi l'indipendenza di giudizio. Perché si fa paura a chi volesse mantenere accesa la speranza di farcela, come si dice, con la mano pulita. Perché è più comodo e redditizio arrendersi. Per sentire il calore animale della compagnia, quando pure ti devastasse. Per cedimento all'orrido "realismo".

Questo, l'incubo della dialettica necessità (del conformarsi "realistico": all'infame status quo linguistico – e mentale – vigente negli anni, fino ai Settanta, detti "di piombo" ... ma come Dio volle, ne siamo usciti vivi), è stato per troppo tempo al centro della nostra notte. Tutto quello che di grande è stato fatto, da Dante a Colombo alla fisica moderna, lo dobbiamo invece, si direbbe, al rifiuto dello spirito di

"realtà", storico, materialista, mediocramente microborghese (quello sì) e buonsenso.

I.F. La nostra società proiettata a grande velocità verso il Duemila esige sempre di più dai suoi componenti una professionalità elevata; questo è vero in tutti i campi anche in quelli artistici. Quindi, fino a quando saranno richieste al compositore capacità estremamente raffinate di artigianato, formazione musicale solida ovvero accademia molto rigorosa, non sarà possibile per tutti accedere alla professione (perché di questo si tratta) del compositore. È la scuola il luogo dove può valere la pena correre il rischio di fare dell'accademia.

Ciò è vero soprattutto per quei Conservatori che si trovano nelle città dalla realtà musicale estremamente dinamica, perché il giovane musicista ha la possibilità, ancora allievo, di vivere "criticamente" la scuola. Se per accademia si intende poi anche "metodo", questo sia il benvenuto se fa risparmiare tempo evitando una serie di esperienze periferiche non importanti e anzi, in certi casi fuorvianti. Ciò non toglie che il problema dell'artigianato e della consapevolezza resti fondamentale.

Una volta per tutte bisogna smascherare l'equivoco secondo cui l'artista sarebbe un animale musicale tutto d'istinto, talento, sregolatezza e che è tanto più valido quanto più è "contro"; un persona insomma, alla quale sarebbe concesso (chi sa poi per quale magia) di rifiutare di vivere nel



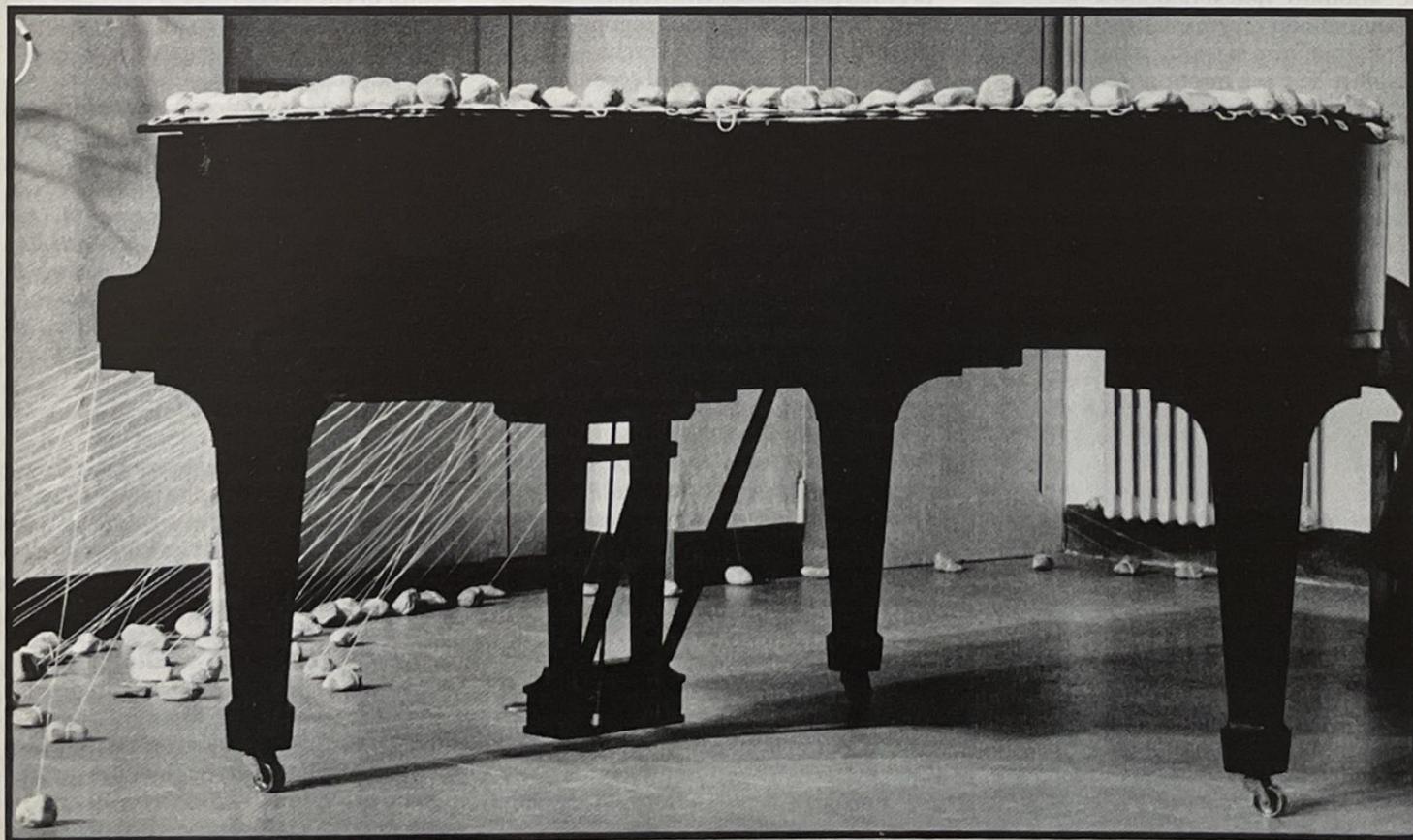
proprio tempo o di pensare a quello passato come un momento fondamentale della propria storia, di porsi in fine come entità storica che può vivere immune dal "contagio" con la cultura occidentale. Ci si può ribellare solo a ciò che si conosce. A coloro che non la pensano così, parafrasando un pensiero di I. Strawinsky (spesso citato a sproposito da molti neo-"poeti maledetti"), vorrei ricordare che l'intuizione poiché riguarda una parte decisamente piccola della nostra vita (e non si vede come potrebbe essere diversamente) è ciò che affascina di più i dilettanti che spesso non hanno neanche quella. Ma è solo il lavoro quotidiano, umile, spesso duro, faticoso e perché no talvolta noioso che può far germogliare la pianta di un talento. La storia della musica, d'altra parte, ci mostra che la genialità si manifesta sempre in maniera imperiosa solo tramite il lavoro duro: la mitologia del "naif" posa soltanto su assunti di comodo.

G.G.L. La situazione è molto complessa e non mi sento di rispondere in modo definitivo ed esauriente. Certo è che dopo il clima rovente degli anni '50 '60 (la temperie intellettuale, l'impulso creativo sperimentale ecc.) il tutto si è sopito (non parlo di singoli casi) nelle fauci di un tempo "antropofago" che ingoia cioè frettolosamente se stesso nutrendosi poi delle proprie scorie in un vortice di riciclaggio continuo: il consumismo, i mass-media, la meccanizzazione, gli

stereotipi di ogni tipo ecc.; cause ed effetti si accavallano in una ridda difficilmente districabile. Su questo sfondo emergono, direi, due tipi di accademie (beninteso esclusi i casi individuali): l'una, di carattere esteticeggiante, credo sia anche la conseguenza di una impostazione unilaterale del pensiero musicale amministrato e fruito spesso in giuochi di astratte speculazioni, in raffinate masturbazioni mentali o in ossequio al dogma della struttura e della coerenza (sclerosi idealistiche). Il suono insomma ha perso, per tali concezioni, la sua carica propulsiva radiante dal profondo dell'interiorità umana, divenendo oggetto quantificabile in un ordine estraneo alla totalità spirituale dell'essere (con questo non nego l'interesse formale-estetico di alcune opere create da forti personalità alla luce delle suesposte concezioni). L'altra accademia del "tira giù quel che viene" raduna coloro che mancano di filtro critico-storico (ordine mentale oggi più necessario che in passato) e di vero pensiero musicale, ma soprattutto di tecnica artigianale; ed ecco, a questo punto, l'importanza dell'"insegnabile" inerente alla 4ª domanda che può qui inserirsi.

R.M. Perché è venuto meno nel comporre musicale (ma anche nella fruizione del fatto musicale) un atteggiamento, per così dire, ideologico: quell'atteggiamento, cioè, che spesso spunta fuori quando, più che per descrivere, per legittimare i propri processi compositivi, si ricorre a

motivazioni extramusicali di varia natura o provenienza, ideologizzando così l'atto stesso del comporre, mentre sul piano operativo si passa, per esempio, da simboli numerici, grafici, da implicazioni psico-fisiologiche, da schematiche "idee del mondo" o altro ad una codificazione musicale, quasi si trattasse di una semplice "trascrizione". È poi entrato parzialmente in crisi quel *finalismo* ideologico tipico dell'avanguardia degli anni '50 - '60, residuo di un pensiero che si collocava a metà strada fra l'illuminismo e l'idealismo. E la riflessione, in questi ultimi anni, si è indirizzata sempre più verso la dimensione sintattica del pensiero musicale, liberandolo da alcune incrostazioni ideologiche. Da qui, forse, "l'accademia" di cui tu parli, direttamente collegata d'altronde alla "crisi dell'avanguardia", che a sua volta, aveva vissuto, anch'essa, il suo momento accademico. (L'accademia, in un certo senso, è quasi un passaggio obbligato per molte epoche e - in un raggio più circoscritto - per molti movimenti: ne rappresenta il punto di volta, quel punto di massimo sviluppo di certe premesse e al tempo stesso del loro esaurimento). Ma se accademia è anche gusto per un più approfondito artigianato formale, se accademia è anche una ricerca attenta più che alla novità dei vocaboli, ai processi del comporre, allora non caricherei il termine di quelle connotazioni negative che in genere si porta appresso e che forse sono adombrate anche nella tua domanda. Negativa non è l'accademia. Negativo è



l'atteggiamento accademico, chiuso e intollerante, cioè la *mistificazione dell'accademia*, l'accademia che diventa istituzione e che finisce col negare proprio quelle esigenze e quella ricerca di rigore formale, che pure sono le premesse di ogni sana accademia.

4) *Nell'esperienza di insegnante hai riscontrato che l'insegnabile è più importante del non insegnabile?*

P.C. "Poeta nato, si diventa": lo diceva, mi pare il gran tedesco. Come albero o violinista. Occorre averci il seme (senza ... non se ne fa), e occorre coltivarlo con intelligenza e tenacia, e con delicatezza.

I.F. Entrambi gli aspetti sono importanti e strettamente legati tra di loro. Partendo da quella formazione di base di cui si parlava prima, l'allievo deve essere incoraggiato a ricercare eventuali affinità con uno o più autori. Se dimostra un interesse particolare e lo sviluppa in un maniera personale, si può già dire di aver raggiunto un risultato importante.

D'altra parte, in assenza di esigenze precise dell'allievo, dire "partiamo da questo" significherebbe anche per l'insegnante cadere nella routine, forse comoda per entrambi, ma sicuramente poco utile per la formazione di un giovane compositore che possieda un talento specifico.

G.G.L. Potrei risponderti categoricamente: "l'insegnabile" perché "il non insegnabile" si elide da sé, appunto: non si può insegnare. Focalizzando diversamente il problema, non si tratta, a parer mio, di stabilire se è più importante avere del cibo o gli organi digestivi per assimilarlo: il rapporto tra i due termini è osmoticamente inseparabile. È poi compito dell'insegnante porgere e dosare nei singoli casi ciò che della storia e della tecnica può essere recepito come elemento corroborante e formativo. Dall'"insegnabile" alcuni allievi (i non creativi) apprenderanno, se non altro, il mestiere, la tecnica e per essi sarà l'unica alternativa al "non insegnabile". Per i talenti invece non si può stabilire una misura prevalente poiché varia da caso a caso; certo è che anche un genio avulso da ogni pratica disciplinare (ciò che in sostanza è "insegnabile") non arriverebbe ad esplicitare pienamente le sue potenzialità creative. Non si tratta dunque di avallare astrattamente una priorità dei termini, ma di regolare in modo concreto un processo su modelli individuali.

R.M. Per rispondere a questa domanda dovremmo prima circoscrivere, definendolo, l'insegnabile e il non

insegnabile. Cosa non semplice perché non credo che esista una linea di demarcazione netta fra ciò che può essere insegnato e ciò che non lo è. Se è vero che non tutto, nel comporre musicale, è insegnabile, è altrettanto vero che nulla è del tutto non insegnabile.

Le idee, come tali, certamente non si insegnano. Ma possono essere insegnate o comunque possono essere raggiunte, attraverso un continuo esercizio di "scrittura" e di analisi, quelle condizioni necessarie per produrre idee e per favorirne la crescita. La stessa "ispirazione" – riprendiamo qui un concetto ormai desueto e fingiamo per un attimo di crederci – non "colpisce" poi in modo indifferenziato chicchessia. A nessun tranviere nell'ingorgo del traffico cittadino giunge "ispirata" l'idea di una composizione musicale (nemmeno di un brano come "il risveglio della città") e questo non perché è un tranviere e neppure perché è imbottigliato nel traffico, ma perché, pur avendo un'infinità di idee (anche "ispirate"), non è sufficientemente "esercitato" a produrne di un certo tipo, cioè idee musicali. Se invece Stravinsky può affermare di aver sognato il motivo centrale del "Pétit Concert" della sua "Histoire du soldat" e di averlo poi semplicemente "trascritto" è perché, lui sì, è esercitato e lo è a tal punto che le idee può anche permettersi di sognarle.

Considerazioni ovvie e forse banali, ma servono a chiarire che se non "l'ispirazione", almeno quei presupposti che la favoriscono e la rendono possibile appartengono alla sfera dell'insegnabile. "Perché – affermava Berio in un suo recente libro-intervista – non pensare all'"ispirazione" come un organo che va esercitato?" E poi – paradossalmente – se appartiene alla sfera del non insegnabile l'apporto individuale dell'allievo, il suo apparato critico-concettuale, la sua voglia di fare, in una parola la sua "creatività", più ampia è la sfera, del non insegnabile, più si allarga anche il campo dell'insegnabile. A questo punto dovrei concludere ottimisticamente dicendo che tutto è insegnabile. In realtà mi accorgo di aver parlato piuttosto dell'apprendibile. E a tutto ciò che può essere appreso, assimilato, vissuto e quindi praticato, al conoscibile, insomma, non metterei dei limiti.

5) *Cosa pensi della didattica della composizione, così come è svolta oggi in Italia?*

P.C. C'è gran disparità: da un maestro all'altro può cambiare tutto. Ho visto però che gli allievi, in media generale,

in confronto ai docenti oggi in carica, sono di stoffa già migliore.

I.F. Credo che il Corso di Nuova Didattica della Composizione possa avere un vantaggio rispetto al corso di Composizione tradizionale, nel senso che dà la possibilità al bravo insegnante di organizzare il lavoro al meglio, senza perdite di tempo e soprattutto da un punto di vista storico più preciso mediante l'analisi e la pratica dei modelli "veri". D'altra parte lo scarso successo che questo corso ha ottenuto è forse dovuto al fatto che non è stato inteso nella giusta maniera. Corso di Composizione solo con linguaggi nuovi? Per molti di questo si trattava, con il risultato che quasi tutti i fondamenti che un musicista "professionista" deve avere per poter prima capire e in seguito eventualmente o auspicabilmente "trasgredire" venivano tralasciati. L'esito di questa prassi, sicuramente in buona fede nella maggior parte dei casi, s'è visto nelle miriadi di arroganti dilettanti che hanno affollato i Conservatori negli ultimi anni. In sostanza, s'è persa una buona occasione per rifondare su basi più attuali e solide un Corso di Composizione che nella stragrande maggioranza dei Conservatori langue nella palude dell'accademismo alla Dubois. Ovviamente la responsabilità di questo insuccesso quasi totale dei Corsi di Nuova Didattica va soprattutto ricercata nella volontà politica di non cambiare le cose, di non fare le riforme, di non adeguare le attività scolastiche ai tempi in cui viviamo. Ci si limita ad interventi "straordinari", "sperimentali" poco seguiti dalle autorità competenti perché istituiti senza una decisa volontà di sviluppo.

G.G.L. Senza dubbio, la metodologia della nuova didattica, basandosi essenzialmente sull'indagine analitica, respirando cioè l'aria pura e sorgiva del clima storico e dell'opera d'arte senza incrostazioni accademiche, ha dato ottimi risultati specie riguardo allo sviluppo della fantasia personale. Il senso della "bottega artigianale" restaurato da tale metodologia, ha permesso una estrema libertà e flessibilità operativa agli insegnanti. Tuttavia rimangono aperti importanti problemi, ad essa connessi, fra cui: 1) Come può la nostra società assorbire (e digerire) la catena dei giovani compositori sciorinata prevalentemente dalla nuova didattica? 2) Il risultato formativo-culturale (tecnico lessicale contemporanea) è, non di rado, deficitario o unilaterale nei confronti della prassi linguistica storica. Quale insomma il senso del coltivare fiori nel deserto? Sarebbe opportuno,