

# Musica ADOLESCENTI 173



*Mimesi,  
imitazione,  
creazione*

2

## Musica Domani

### Semestrale di cultura e pedagogia musicale

Organo della SIEM – Società Italiana per  
l'Educazione Musicale  
[www.siem-online.it](http://www.siem-online.it)

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del  
23.12.1974 – ISSN 2421-7107  
Anno XLV, numero 173 (dicembre 2015)

Direttore responsabile  
Gianni Nuti

Redazione  
Luca Bertazzoni, Manuela Filippa, Paolo Salomone

Impaginazione e grafica  
CO:DE:sign

Segreteria di redazione  
Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna  
e-mail: [redazione@musicadomani.it](mailto:redazione@musicadomani.it)

Editore  
Società Italiana per l'Educazione Musicale  
Via Dell'Unione, 4 – 40126 Bologna  
Tel. 051.228132 – Cell. 377.1696740  
[segreteria@siem-online.it](mailto:segreteria@siem-online.it)

La rivista è disponibile per il download gratuito  
per i soci SIEM in regola con l'iscrizione

Quote associative SIEM  
Soci ordinari e biblioteche (annuali): € 35,00  
Soci sostenitori (annuali): da € 70,00  
Soci ordinari e biblioteche (triennali): € 100,00  
Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione  
Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le  
procedure indicate qui

#### A questo numero hanno collaborato:

Donatella Bartolini  
Enrico Bronzi  
Gianpiero Del Brocco  
Cristina Di Zio  
Antonello Farulli  
Elena Ferrara  
Ciro Fiorentino  
Anna Maria Freschi  
Agnese Maria Garufi  
Riccardo Lombardo  
Luca Marconi  
Jacqueline Nadel  
Roberto Neulichedl  
Ciro Raimo  
Valentina Rebaudengo  
Mauro Storti  
Tullio Visioli



In copertina  
*Bidonville*, Carta di giornale e tempera acrilica  
su tavola 90 x 124,5 cm (2010)  
Gianni Bersezio (Saluzzo, 1943)  
**«La compro tutti i giorni, da una vita:  
perché sprecare tutta quella carta?»**

La foto è di Stefano Venturini ed è tratta dal catalogo *Gianni Bersezio - Le vite sognate*, edito dalla Regione Autonoma Valle d'Aosta - Assessorato Istruzione e Cultura



# INDICE

Editoriale \_\_\_\_\_ 4

## MIMESI, IMITAZIONE, CREAZIONE 2

Imitazione e musica: un incontro che parte dalla sincronia \_\_\_\_\_ 5

Triangolazioni: neuroni specchio e didattica strumentale in contesti collettivi \_\_\_\_\_ 12

Idea, segno, suono \_\_\_\_\_ 24

## ALTRI TEMI

I corsi di popular music nei conservatori italiani: formazione alta o così così? \_\_\_\_\_ 32

Il vento del Venezuela \_\_\_\_\_ 41

Dall'altro al noi \_\_\_\_\_ 50

Abili tastieristi o valenti pianisti? \_\_\_\_\_ 55

## RUBRICHE

**Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria.** La chitarra preparata \_\_\_\_\_ 67

**Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e secondo grado.**

Meglio individuale o individualizzata? Una riflessione sul modello per la lezione strumentale \_\_\_\_\_ 71

**Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica.** Musica e/è politica? \_\_\_\_\_ 74

**Studio e pratica musicale nell'età adulta.** Prima Materia, una Comunità educativa per musicisti di ogni età \_\_\_\_\_ 78

**Musica per l'inclusione.** Tra musica e parole: pratiche di ascolto per una didattica inclusiva \_\_\_\_\_ 80

**Lecture concertate.** Processi informali di apprendimento musicale in una classe elementare \_\_\_\_\_ 85

**Da non perdere.** Rivista di Analisi e Teoria Musicale \_\_\_\_\_ 90

## RECENSIONI

Novità nelle edizioni OSI – Orff-Schulwerk Italiano (parte seconda) \_\_\_\_\_ 93

Un flauto dolce... controcorrente \_\_\_\_\_ 96

Un non-manuale per fare musica insieme \_\_\_\_\_ 100

## Editoriale di Gianni Nuti

La riflessione sull'imitare per creare in questo numero si approfondisce ulteriormente con altri contributi preziosi sui quali ci attendiamo ora l'apertura di un confronto con i nostri lettori.

Il primo è quello di Jacqueline Nadel. La neuroscienziata ci aiuta a dimostrare che in primo luogo imitiamo noi stessi: alla nascita sfoderiamo il nostro repertorio maturato durante la vita prenatale e i rispecchiamenti dei nostri cari non fanno che rafforzarlo. In questo modo, ci autoriveliamo. E poi, il grande messaggio è: imitare non significa solo impossessarsi di un nuovo fare integrandolo con quanto già posseduto, non è solo apprendimento e crescita, ma equivale a far circolare, attraverso gesti intenzionali, motivati, pieni di significato espressivo, pensieri vitali che non hanno proprietà in un singolo individuo, ma nell'essere "umani" e quindi rafforza il nostro senso di appartenenza a essenze che ci trascendono e nel contempo sono patrimonio della nostra specie.

Anna Maria Freschi, con la consueta lucidità, recupera per noi le radici tra voce, corpo e pratica strumentale con l'obiettivo di invitare gli insegnanti a pensare meno al movimento delle dita sulla tastiera e più a un'armonia dei gesti, delle sensibilità e dei pensieri di chi si muove nello spazio scuotendo corpi vibranti, vibrando lui stesso.

Imitare significa anche emulare e riscrivere idee organizzative complesse nate altrove, inseguendo simili utopie. Per ciò Antonello Farulli ci parla della esperienza El Sistema e della sua rigenerazione in Italia, con le differenze e i rischi che comporta il trasferimento di un modello fortemente connotato in una cultura e in uno status sociale come quello venezuelano: a noi interessa l'attenzione agli ultimi finalmente certi del valore che la cultura e l'arte possiedono per promuovere resilienza per creare occasioni di rinascita in chi non ha perso la speranza perché non ne ha mai conosciuto i contorni.

Giustamente critico è invece il quadro tracciato da Luca Marconi rispetto al rischio da parte delle istituzioni di alta formazione artistica e musicale di inseguire allievi e visibilità allargando l'offerta formativa verso la popular music imitando i percorsi extraaccademici, peraltro storicamente più compatibili con gli orizzonti del pensiero musicale popolare volubile, libero da vincoli metodologici e allergico ai percorsi premasticati: la partita si gioca sull'apertura verso proposte informali di apprendimento, una flessibilità sistematica e la capacità di offrire occasioni di crescita del quoziente medio di professionalità in questo ambito.

Enrico Bronzi, con l'umile atteggiamento di un grande interprete che utilizza mezzi meno familiari della bacchetta o dell'arco, ci rafforza nella visione della musica come arte delle allusioni piuttosto che delle evidenze tangibili, dove nessun segno è univoco, nessun significante coincide perfettamente con il significato e il tempo della storia come quello delle anime di chi suona e ascolta scolpisce fenomeni belli e provvisori, solo fuggevolmente comprensibili, sicuramente veri.

L'intervista di Roberto Neulichedl alla senatrice Elena Ferrara mi aiuta stasera, 13 novembre 2015, nel giorno della strage di Parigi, a chiudere questo excursus introduttivo a Musica Domani n. 173: una Terra musicale non è fatta di conquiste, di domini e sopraffazioni, non sgretola colonne di templi antichi né sgozza innocenti. Una Terra musicale è un teatro giocoso e leggero, con le quinte di specchi nei quali ci si ritrova e ci si perde, si scambiano i ruoli ma mai le identità, e la democrazia si compie e si rinnova. Nella Terra musicale non si respira odore di morte, ma uno struggente, malinconico profumo di biancospino.

Noi questo difendiamo pacificamente, ma senza tregua e senza paura.

Editoriale

Jacqueline Nadel - Traduzione e introduzione di Manuela Filippa

# Imitazione e musica: un incontro che parte dalla sincronia

Percorsi di educazione e processi di mediazione attraverso la musica



**J A C Q U E L I N E N A D E L**

è direttore di ricerca al CNRS, Centro Emozioni, Laboratorio di neuroscienze affettive e sociali presso l'ospedale Salpêtrière. La sua ricerca si è concentrata sulle origini della cognizione sociale. I suoi interessi scientifici vertono sull'imitazione, sulle emozioni e sui precursori dell'intenzionalità nei bambini molto piccoli e con diagnosi di autismo grave. Il suo campo d'indagine si situa al crocevia fra neuroscienze sociali, psicologia dello sviluppo, robotica epigenetica e programmi di intervento sostenuti dalle nuove tecnologie. Insegna presso la Scuola di Dottorato dell'Università "Pierre et Marie Curie". Direttrice della rivista *Enfance*, è responsabile della rete interdisciplinare Autismo e Scienza.

E-Mail : [jacqueline.nadel@upmc.fr](mailto:jacqueline.nadel@upmc.fr) 

Per concludere il secondo numero dedicato all'imitazione e alla creazione in musica abbiamo chiesto a Jacqueline Nadel, esperta di neuroscienze sociali e affettive, di parlarci del fenomeno dell'imitazione, con un'attenzione particolare a quei parametri delle forme imitative che si condividono con la percezione e produzione musicale. Termini chiave quali sincronia, imitazione e comunicazione in musica si possono sostanziare nelle riflessioni che, in particolare negli ultimi anni, sono nate dagli studi delle scienze e neuroscienze cognitive. Ci sembra, dunque, che per poter riflettere sull'imitazione musicale si debba comprendere nel dettaglio il fenomeno dell'imitazione in sé: che cosa questa attivi nel nostro cervello, quale funzione e utilità abbia per il nostro apprendimento e quali siano le potenziali ricadute in ambito pedagogico e terapeutico.

L'articolo apre con una riflessione chiave: «L'imitazione è una replica esatta di ciò che l'altro fa o di un *quasi uguale*, che basta per riconoscerne la similitudine? Per alcuni il *quasi uguale*

non è imitazione, per altri ne costituisce l'essenziale». Gli echi musicali di questa domanda sono evidenti: le riflessioni sulla ripetizione e sulla variazione, quali elementi fondamentali dell'espressione in musica come delle relazioni comunicative fra esseri umani e il dibattito, in questi due numeri di *Musica Domani* affrontato in molteplici prospettive, fra imitazione e creazione. Se è vero che l'essenziale è il *quasi uguale*, è nel quasi uguale che ne va di noi, della nostra unicità, della nostra capacità trasformativa. L'essenziale di una relazione pedagogica che voglia aprire al nuovo e all'unico, quello che permette all'altro, bambino in formazione o adulto, di dirci, e di costruire, qualcosa di sé.

Con Jacqueline Nadel andiamo alle origini della comunicazione umana, alla ricerca di suggestioni per riflettere con maggiore consapevolezza sulle competenze comunicative dell'essere umano, seguendo il concetto di sincronia.

Sappiamo che la sincronia è un elemento essenziale della relazione fra esseri umani e proprio nell'azione sincrona, nella danza come nella musica, si instaurano profondi legami comunicativi, non verbali, né mediati da processi cognitivi. Quale stupore, dunque, nell'accorgersi che il concetto di sincronia è così importante per lo sviluppo dell'essere umano; scoprire che fin dalle prime ore di vita siamo orientati all'imitazione e, per andare oltre, alla sincronizzazione con l'altro. L'abilità di sincronizzarci con l'altro, in quella che Trevarthen ha chiamato "una ritmicità condivisa", è un'abilità musicale, fin dalle origini. *Imitazione e musicoterapia*. L'articolo della Nadel, infine, apre ad interessanti applicazioni educative e riabilitative con soggetti autistici, ma non solo.

Conoscere nel dettaglio i meccanismi neurali implicati nell'atto imitativo consente di individuare promettenti piste di ricerca e di terapia basate sull'imitazione di "azioni e gesti musicali": l'imitazione sonora allora può essere una strada promettente per giungere a forme precoci di dialogo sonoro. Così come le proposte terapeutiche dell'autrice passano attraverso l'imitazione di due oggetti identici, possiamo immaginare un processo terapeutico che parta dall'imitazione di due *oggetti sonori* identici? Altro pregio di questo articolo, con potenziali ricadute musicali in ambito didattico e terapeutico, è che vengono descritti con estremo dettaglio i tipi d'imitazione infantile, in particolare nei bambini con diagnosi di disturbo dello spettro autistico: questo permette, ai terapeuti e come agli insegnanti, di agire con "saggezza", con consapevolezza. Forse proprio in questo i musicisti-insegnanti sono debitori alle neuroscienze cognitive: una descrizione dei meccanismi, una sottile distinzione delle difficoltà e potenzialità di chi ci sta di fronte consente, come ricorda la Nadel, un intervento pedagogico à la *carte*, individualizzato, efficace e più facilmente valutabile.

*L'articolo muove dall'idea che l'imitazione sia una motricità condivisa, poiché i nostri movimenti sono ispirati dai movimenti dell'altro. Nel testo vengono evidenziate la pluralità delle forme di imitazione e le sue due funzioni sociali adattive: imparare attraverso l'osservazione e creare forme di sincronia che portino a una comunicazione non verbale attraverso l'alternanza tra imitare ed essere imitati. Ciò dimostra che i bambini con diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD) riconoscono quando sono imitati e imitano le azioni presenti nel loro repertorio motorio: possono dunque accedere alla comunicazione attraverso l'imitazione. Nell'articolo si pone l'accento sul concetto e sulle funzioni della sincronia, un parametro che questa forma di imitazione condivide con la musica.*



L'imitazione, che cosa c'è di più semplice? E allo stesso tempo così difficile da descrivere, fra le sue tante definizioni? Imitare è fare come l'altro. Sì, ma quando? Nello stesso momento o dopo? Ecco che se già interviene la memoria, le cose si complicano. E come? Si tratta di ripetere esattamente ciò che l'altro fa o quasi, quel quanto che basta per riconoscerne la similitudine? Per alcuni il quasi non merita d'esser chiamato imitazione, per altri ne costituisce l'essenziale. E imitare che cosa poi? Qualcosa che non si è mai fatto prima o cose che sappiamo già fare? Ecco ancora una distinzione che non trova tutti concordi: i più dicono che solo la riproduzione di azioni nuove può essere definita imitazione. E poi, se si sa già fare un qualcosa, che beneficio porta il ripeterlo?

## I. Lo sviluppo tipico dell'imitazione

### I.1. Imitare azioni inscritte nel repertorio motorio

La prima forma base dell'imitazione è la riproduzione di movimenti inscritti nel proprio repertorio motorio (Meltzoff & Moore, 1983). La si può osservare già nel neonato, immediatamente capace di imitare i movimenti già presenti nel suo repertorio motorio fetale: la protrusione della lingua, l'apertura della bocca, lo strizzare gli occhi... quando l'adulto fa questi movimenti davanti a lui... o anche quando il neonato li vede sullo schermo (Soussignan, Courtial, Danon-Apter & Nadel, 2011).

Può sembrare poco interessante il fatto che si riproducano, sotto il controllo della percezione, azioni motorie già immagazzinate nel proprio repertorio. Tuttavia, questa forma basilica di imitazione è un potente strumento per l'apprendimento. Porta infatti tre tipi di benefici, tutti e tre d'importanza capitale per lo sviluppo: un vantaggio motorio, un vantaggio dal punto di vista sociale e un vantaggio rispetto alla consapevolezza di sé.

### *Vantaggio motorio*

La riproduzione di movimenti o azioni già iscritti nel repertorio produce un consolidamento delle tracce motorie e un'automatizzazione del repertorio, che ne consente un rapido richiamo attraverso la percezione. Più l'azione avviene in modo automatico, più il richiamare l'azione stessa diventa semplice. Quando qualcuno osserva un'azione si riscontra un'attivazione simile alla produzione, non solo nella corteccia premotoria, ma anche nella corteccia motoria primaria e nella corteccia primaria somatosensoriale (Raos, Evangeliou & Savaki, 2007). Il che suggerisce che i movimenti e le loro componenti propriocettive e somatotopiche sono immagazzinate come rappresentazioni motorie e somatosensoriali e che tali rappresentazioni vengono richiamate quando si osserva un'azione: per questo possiamo riconoscere l'azione mentre la eseguiamo e possiamo «ripetere» un'azione anche solo osservandola. Per questo i bambini che imitano azioni che già possiedono nel loro repertorio esercitano la loro immaginazione motoria. Il che potrebbe spiegare perché l'imitazione di azioni familiari, nel corso dello sviluppo, preceda l'imitazione delle azioni nuove: sarebbe stato necessario aver immagazzinato e richiamato (con il controllo visivo o uditivo) abbastanza rappresentazioni motorie, da poterle ricombinare in azioni nuove. Immagino che i lettori musicisti facciano subito il parallelo con la musica: bisogna avere più di uno schema musicale nel proprio repertorio per poterne ripetere di nuovi, mai ascoltati prima.

### *Vantaggio sociale*

Quale può essere il beneficio sociale importante dell'imitare qualcosa che si sa già fare? Perché i nostri bambini sono interessati a questo tipo di imitazione e la mettono in pratica ogni volta che possono? Il vantaggio può essere duplice. In-

nanzi tutto, l'imitazione diretta e immediata presuppone l'esistenza di un pubblico. E non si tratta di chiunque: si tratta di colui che si imita, del proprietario dell'azione e che accetta di condividerla con noi. Perché lo fa? Sa che la sua azione e quella del suo partner coincidono e misura così l'attenzione e l'interesse che l'altro ha nei confronti della sua azione. Con la nostra équipe abbiamo di recente dimostrato che l'essere imitati produce uno sbalzo nei livelli di ossitocina, l'ormone dell'attaccamento (Delaveau, Arzounian, Rotgé, Nadel & Foshati, 2015). Essere imitati agisce dunque da ricompensa, a cui persino l'adulto è sensibile (Chartrand & Bargh, 1999). È così che le nostre propriocezioni (efferenze) e le nostre entrate (afferenze) visive e/o uditive coincidono e ne viviamo l'effetto congiunto, di entrambe. L'armonia degli effetti presentati spiega perché a partire dai 18 mesi i bambini possano trarre vantaggio da entrambi gli aspetti dell'imitazione: imitare ed essere imitati. Si tratta di due ruoli che distribuiscono e che alternano, pur mantenendo una sincronia nel comportamento (Nadel, 2011,2014).



### Vantaggio per la consapevolezza di sé

In quanto co-proprietario dell'azione, chi imita fa propria un'azione proposta da un altro; quest'altro, proprietario dell'azione, accetta di condividerla ed entrambi diventano autori e responsabili della stessa azione.

In ciascuno si attivano entrambi i ruoli in alternanza, imitare ed essere imitato: «sono io ad ispirare l'azione dell'altro», si dice colui che viene imitato; «è l'altro che ispira la mia azione», si dice colui che imita. Si tratta di una differenza particolarmente sottile, poiché nell'imitazione sincrona i due partner fanno la stessa cosa nel medesimo tempo. L'asimmetria dei ruoli introduce la distinzione fra me e l'altro, al di là della sovrapposizione di percezione e azione. Tale asimmetria si evidenzia anche a livello cerebrale? In uno studio condotto con l'iperelettroencefalografia due adulti si imitavano in sincronia e ci siamo chiesti se il cervello "sa" chi imita chi (Dumas, Sousignan, Martinerie & Nadel, 2012). La risposta è sì. C'è una modulazione dei ritmi cerebrali a seconda che l'individuo imiti o sia imitato. Che bella riflessione comune con la musica, in cui suonare insieme significa adottare un ritmo comune, pur mantenendo le singolarità! Qui ci sono tutte le componenti della comunicazione, definita come una produzione congiunta che implica la sincronia, i turni e la convergenza su di un oggetto d'attenzione condiviso, su di un tema.

Produrre a due, o più, ecco la difficoltà per le persone con ASD: l'imitazione può aiutarli ad usare da sé il proprio potenziale sotto-utilizzato.

Perché l'imitazione?



### I.2. L'imitazione di azioni nuove

Quando si imparano azioni nuove tramite l'osservazione, il beneficio è chiaro, per l'individuo e per la specie: si tratta dell'acquisizione culturale del saper-fare (Tomasello, 2004), ma anche di una riorganizzazione del proprio repertorio. Infatti, imparare nuove azioni significa sfruttare ciò che si è acquisito e ricomporlo. Secondo Newell (1985), possiamo definire la novità come il fatto di *assemblare le parti del proprio corpo in una nuova unità funzionale* (trad. dall'inglese di Jacqueline Nadel). Tale riorganizzazione rappresenta senza alcun dubbio una prima componente dell'apprendimento per osservazione. Quando compare nel bambino questa prima forma di imitazione? Recenti ricerche mostrano che non avviene prima dei 9 mesi, poiché fino a quest'età non è possibile per il bambino anticipare gli effetti di un'azione familiare (Elsner, 2007).



Per apprendere una nuova azione attraverso l'osservazione occorre anticiparne gli effetti (Barr, Dowden & Hayne, 1996; Herbert, Gross & Hayne, 2006). Gli studi di Carpenter, Nagell et Tomasello (1998) ci indicano che verso i 12 mesi i bambini iniziano ad anticipare l'effetto di un'azione che hanno osservato in precedenza. Un'altra componente importante di questo tipo di imitazione è la complessità dell'azione imitata, definita dalla quantità di sotto obiettivi a cui l'azione risponde.

In condizioni ottimali, bambini dai 12 ai 18 mesi possono riprodurre una nuova azione composta da tre sotto-obiettivi. Il bambino dunque acquisisce lentamente la capacità di imitare un'azione nuova, molto tempo dopo averla osservata. Questa capacità necessita di un ampio repertorio di movimenti tradotti in azioni finalizzate.

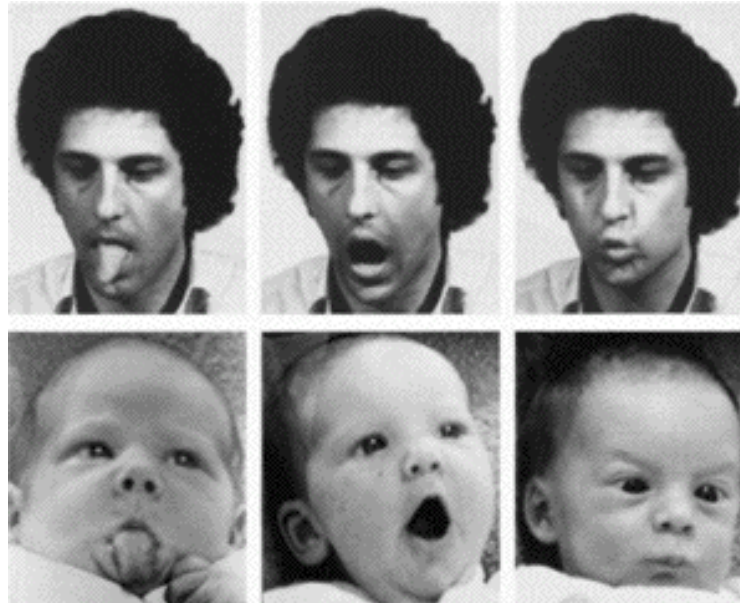
Ma non basta. Occorre possedere un buon bagaglio d'esperienza sui differenti effetti che le azioni possono avere, essere capaci di anticipare questi effetti e avere una rappresentazione motoria che consenta di ricombinare i diversi movimenti e azioni in nuove azioni che abbiano nuovi effetti.

È possibile, per bambini affetti da autismo, in particolare per bambini con basso livello funzionale, acquisire tali capacità?

## II. Che cosa possiamo dire dei bambini affetti da autismo?

### II.1. Disturbi dell'imitazione e teoria degli "specchi infranti"

La teoria degli "specchi infranti", legata all'imitazione e all'apprendimento nell'autismo, anche se poco controllata è stata inclusa nello studio realizzato da DeMyer e i suoi colleghi



(1972), supportata in seguito da numerose ricerche eterogenee a livello metodologico e nel tipo di imitazione che osservano (Hobson and Lee, 1999; Rogers, 1999; Williams, Whiten & Singh, 2004). Basandosi sui risultati di questo studio la teoria degli "specchi infranti" si sviluppa. L'equipe di Rizzolatti ha mostrato quanto l'attività cerebrale durante la produzione e l'osservazione dell'azione siano simili (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996). Siccome

per imitare un'azione bisogna osservarla, è stata immediata la conclusione che i neuroni specchio siano implicati nell'imitazione. E se l'imitazione è problematica nei soggetti autistici allora c'è un malfunzionamento dei neuroni specchio (Ramachandran, & Oberman, 2006).

Le ricerche più recenti però ci mostrano che le abilità nell'imitare cambiano a seconda del tipo di imitazione (McDuffie et al., 2007). Per esempio nei soggetti autistici l'imitazione "automatica" è intatta (Bird, Leighton, Press & Heyes, 2007), così come l'imitazione dei compiti di prensione che implicano direttamente il sistema dei neuroni specchio (Hamilton, Bradley & Frith, 2007), e l'imitazione delle

azioni familiari è funzionale anche nei bambini non verbali che manifestano un funzionamento limitato (Nadel, 2006). È allora necessario fare una distinzione più precisa del tipo di disfunzione ipotizzata. In particolare occorre chiedersi: chi è affetto da autismo sa di imitare e di essere imitato? Se è così, allora la comunicazione attraverso l'imitazione dovrebbe essere possibile. Si può imparare per osservazione? È evidente che sul piano dell'educazione motoria, così come a livello cognitivo e sociale, la questione è di fondamentale importanza.

## II. 2. Chi è affetto da autismo sa di essere imitato e di imitare?

Abbiamo realizzato una serie di esperienze per valutare la capacità dei soggetti autistici di capire se l'altro è sincronizzato, la capacità di riconoscere che l'altro ti sta imitando e la capacità di capire che l'imitazione dell'altro è intenzionale. Si tratta di studi replicati e verificati (Nadel, 2002): la maggior parte dei bambini affetti da forme di autismo, anche se a basso funzionamento cognitivo, sono in grado di imitare spontaneamente le azioni già presenti nel loro repertorio e manifestano il loro piacere e interesse ad essere imitati, sia guardando l'adulto negli occhi, toccandolo o abbracciandolo (risposta emotiva di livello 1), sia cambiando tipo d'attività e controllando se l'adulto lo imita (risposta cognitiva di livello 2), sia imitandolo a sua volta (risposta interattiva di livello 3). In ogni caso i comportamenti diventano affiliativi (Field, Field, Sanders & Nadel, 2001; Heimann, Laberg & Nordoen, 2006). Il bambino, a sua volta, è allora pronto ad imitare spontaneamente, dando poi seguito ad una conversazione (Scarpa et al., 2012).

Abbiamo inoltre dimostrato che i bambini affetti da autismo, non verbali e con limitato funzionamento cognitivo, possono anche imparare solo osservando l'azione, senza realizzarla (Nadel et al, 2011).

## II. 3. Uno strumento per valutare l'imitazione e utilizzarla con consapevolezza

Abbiamo creato uno strumento che ci consente di valutare l'imitazione, basandoci sulle tappe dello sviluppo (Nadel, 2011). Tale strumento ci permette di individuare le capacità imitative spontanee, quelle su richiesta e la capacità di riconoscere d'essere imitati (Nadel, 2014\*). Possiamo così valutare sia le capacità comunicative che poggiano sulla condivisione motoria, sia le capacità di imitare azioni nuove e di produrre sequenze di azioni. Possiamo anche prevedere se il bambino

potrà utilizzare un sistema di comunicazione non verbale basandosi sull'alternanza fra imitare ed essere imitato. A partire da questo bilancio possiamo realizzare la nostra terapia à la carte per lo sviluppo attraverso l'imitazione. Altri programmi utilizzano l'imitazione, in particolare negli Stati Uniti (Ingersoll, 2008; Rogers, Dawson & Vismara, 2012), ma l'unicità della nostra prospettiva è che ci si propone di dare origine alla sincronia semplicemente attraverso la proposta di doppi oggetti identici: il bambino potrà agire all'unisono.

\* La scala è disponibile su semplice richiesta all'autrice

### Per finire

Bisogna intendere l'imitazione come un viaggio motorio. Ci permette di entrare nella motricità dell'altro e di ispirarvi per farne qualcosa di "altro" che non appartenga solo a noi. Non è forse una bella introduzione per la musica?

JACQUELINE NADEL

*L'imitation et la musique: une rencontre sur la base de la synchronie*

Article original en langue française 

## Bibliografia

- R., BARR, A. DOWDEN, & H. HAYNE, (1996) "Developmental Changes in Deferred Imitation by 6-to 24-Month-Old Infants". *Infant Behaviour and Development* 19: 159–170.
- G., BIRD, J., LEIGHTON, C. PRESS, & C. HEYES, (2007). Intact Automatic Imitation of Human and Robot Actions in Autism Spectrum Disorders. *Proceedings of Biological Science* 274 (1628): 3027–3031.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. & TOMASELLO, M. (1998). Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 4: 1–143.
- CHARTRAND, T.L., & BARGH, J.A. (1999). The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction. *J. Pers. Soc. Psychology*, 76, 893-910.
- DELAVEAU, P., ARZOUNIAN, D., ROTGÉ, J-Y, NADEL, J., & FOSSATI, P. (2015). Does imitation act as an Oxytocin nebulizer in autism spectrum disorder? *Brain*, doi: 10.1093/brain/awv060.
- DEMYER, M., ALPERN, G., BARTON, S., DEMYER, W., CHURCHILL, D., HINTGEN, J., BRYSON, C., PONTIUS, W., & KIMBERLIN, C. (1972). Imitation in autistic, early schizophrenic and non-psychotic children. *Journal of autism and childhood Schizophrenia*, 2, 264-287.
- DUMAS, MARTINERIE, SOUSSIGNAN & NADEL (2012). Does the brain know who imitates whom? *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 128.
- ELSNER, B. (2007) Infants' Imitation of Goal-Directed Actions: The Role of Movements and Action Effects. *Acta Psychologica* 124(1): 44–59.
- FIELD, T., FIELD, T. SANDERS, C., & NADEL, J. (2001). Children with autism display more social behaviour after repeated imitation sessions. *Autism*, 5, 317-323.
- HAMILTON, A.F., BRADLEY, R.M. & FRITH, U. (2007) Imitation and Action Understanding in Autistic Spectrum Disorder: How Valid Is the Hypothesis of a Deficit in the Mirror Neuron System? *Neuropsychologia* 45(8): 1859–1868.
- HEIMANN, M., LABERG, K., & NORDOEN, B. (2006). Imitative interaction increases social interest and elicited imitation in non verbal children with autism. *Infant and Child Development*, 15, 297-309.
- HERBERT, J., GROSS, J., & HAYNE, H. (2006). Age-related changes in deferred imitation between 6 and 9 months of age. *Infant Behavior and Development*, 29, 136-139.
- HOBSON, R.P. & LEE, A. (1999) 'Imitation and Identification in Autism', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40(4): 649–659.
- INGERSOLL, B. (2008). Teaching imitation to children with autism. *Journal of speech-language pathology and Applied behavioural Analysis*. 2, 269-277.
- MCDUFFIE, A., TURNER, L., STONE, W., YODER, P., WOLERY, M. & ULMAN, T. (2007). Developmental correlates of different types of motor imitation in young children with Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 37, 3, 401–412.
- MELTZOFF, A.N., & MOORE, M. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702-709.
- NADEL, J. (2002). Imitation and imitation recognition: functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In: MELTZOFF, AN, & PRINZ, W. (Eds.), *The imitative mind: development, evolution, and brain bases* (pp. 42-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- NADEL, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. ROGERS & J. WILLIAMS (Eds.), *imitation and the development of the social mind* (pp. 118-137). New York: Guilford Press.
- NADEL, J. (2011). *Imiter pour grandir*. Paris: Dunod.
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development in infancy and Autism Spectrum Disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- NADEL, J., AOUKA, N., COULON, N., GRAS-VINCENDON, A., CANET, P., FAGARD, J., & BURSTEJN, C. (2011). Yes they can! An approach to observational learning in low-functioning children with autism. *Autism*, 15, 2, 421-436 .
- NEWELL, K.M. (1985). 'Coordination, Control and Skill. In D. GOODMAN, R. WILBERG & I. FRANKS (Eds.), *Differing Perspectives in Motor Learning, Memory and Control* (pp. 295–317). Amsterdam: North Holland.
- RAMACHANDRAN, V., & OBERMAN, L. (2006). Broken mirrors: A theory of autism. *Scientific American*, 295, 5 62-69.
- RAOS, V., EVANGELIOU, M.N. & SAVAKI, H.E. (2007). Mental simulation of action in the service of action perception. *Journal of Neuroscience* 27(46): 12675–12683.
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., & FOGASSI, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor action. *Brain Research*, 3, 131-141.
- ROGERS, S. J. (1999). An Examination of the Imitation Deficit in Autism. In J. NADEL & G. BUTTERWORTH (Eds.), *Imitation in Infancy* (pp. 245–283). Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGERS, S. J., DAWSON, G., & VISMARA, L. (2012). *An early start for your child with autism*. New York: Guilford Press.
- SCARPA, O. et al. (2012). Imiter pour communiquer sans mots dans le cas d'autisme: Une étude pilote. *Enfance*, 4, 389-410.
- SOUSSIGNAN R., CORTIAL A., DANON-APTER G., CANET P., & NADEL J. (2011). Human newborns match tongue protrusion of disembodied human and robotic mouths. *Developmental Science*, 14, 2, 385-394.
- TOMASELLO, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Odile Jacob.
- WILLIAMS, J. H., WHITEN, A. & SINGH, T. (2004) 'A Systematic Review of Action Imitation in Autistic Spectrum Disorder', *Journal of Autism and Developmental Disorders* 34(3): 285–299.

Anna Maria Freschi

# Triangolazioni: neuroni specchio e didattica strumentale in contesti collettivi

**A N N A M A R I A F R E S C H I**  
 insegna Pedagogia musicale presso il Conservatorio "L. Cherubini" di Firenze. Tiene stages e corsi di aggiornamento sulla didattica della musica e sulla metodologia generale dell'insegnamento strumentale per insegnanti di vari ordini scolastici. È autrice di numerose pubblicazioni, fra cui *Insegnare uno strumento* (EDT, 2002), *Movimento e misura* (EDT, 2006), *Metodologia dell'insegnamento strumentale* (ETS, 2012), *Insegnare la musica* (Carocci, 2012).

La scoperta dei neuroni specchio ha determinato un cambiamento di paradigma delle nostre idee sulla mente: i meccanismi sensomotori legati ad azioni e relazioni hanno un'intrinseca valenza cognitiva e sono determinanti nei processi di apprendimento. Tutto ciò contribuisce a qualificare gli approcci dell'insegnamento musicale realizzato in contesti di gruppo: nella lezione collettiva di strumento si possono sperimentare straordinarie opportunità formative.

*Toute pensée est l'interprétation d'un acte*

(Émile Jaques-Dalcroze, 1965, p. 12)

*In principio è l'azione che permette la relazione*

(Vittorio Gallese, in Onnis, 2015, p. 37)

Circa un anno fa, partecipando a un Seminario promosso dalla Fondazione Malaguzzi di Reggio Emilia, ho assistito all'intervento di un giovane e brillante neuroscienziato, collaboratore di Vittorio Gallese<sup>1</sup>, che ha presentato una ricerca sul funzionamento del sistema dei neuroni specchio (di seguito NS) in relazione alla visione cinematografica. Le sue prime parole sono state un caldo invito a non fidarsi ciecamente delle scoperte delle neuroscienze e a non attribuire a tali scoperte un potere salvifico per la risoluzione di tutti i problemi. Non posso dunque che aderire al suo invito anche in questa circostanza, cercando di tenere distinti i due piani del ragionamento: quello delle acquisizioni (sempre parziali e in divenire) che provengono dagli studi neuroscientifici e quello degli ambiti di riflessione che tali acquisizioni possono generare in settori di indagine apparentemente lontani, quali quello metodologico-didattico in relazione all'insegnamento strumentale.

Sulla scoperta del set di NS e sulle ricerche da essa scaturite si è detto e scritto molto<sup>2</sup>. In sostanza è stato dimostrato che, grazie all'attivazione di una rete neurale che coinvolge un'area della corteccia premotoria e un settore della corteccia parietale posteriore, l'osservazione dell'azione di un altro individuo determina nell'osservatore l'attivazione automatica dello stesso meccanismo neurale che si produrrebbe se fosse lui stesso a eseguirla. Questa simulazione interna consente di comprendere lo scopo delle azioni altrui, di coglierne l'inten-

<sup>1</sup> Vittorio Gallese è membro dell'équipe di scienziati che nel 1992 ha scoperto i neuroni specchio.

<sup>2</sup> La bibliografia in questo campo è molto ampia. Nei riferimenti alla fine di questo scritto sono indicati solo alcuni contributi più legati ai temi qui affrontati.

zione, il senso, e quindi, eventualmente di interagire con esse. In assenza di questa attivazione, le azioni degli altri ci apparirebbero ambigue o insensate e avremmo notevoli difficoltà a relazionarci. È quello che avviene in chi è affetto da sindromi autistiche.

Abbiamo qui un primo capovolgimento di prospettiva in merito all'idea di mente e alla spiegazione dei modi in cui interagiamo con il mondo e con i nostri simili. Il vecchio paradigma ci conduceva a pensare che le informazioni fornite dai sensi e dal movimento avessero bisogno, per essere comprese e quindi gestite, di processi logici e decisionali sofisticati e astratti, cioè del pensiero. A livello neurologico, si riteneva che le aree sensoriali e motorie del cervello avessero la funzione di registrare i dati (con quale traiettoria si è mossa la mano, dove si è appoggiata ecc.) e che a questa registrazione seguisse un intervento cognitivo delle funzioni "superiori" della mente, cioè di aree preposte al ragionamento astratto. La scoperta dei neuroni-specchio ci dice, al contrario, che la comprensione del senso di un'azione non è conseguenza di un procedimento logico-inferenziale e non attiene quindi al ragionamento, ma è il risultato della simulazione globale del modello, cioè della sua rappresentazione motoria. L'atto motorio (cioè il movimento intenzionale) è in sé intellegibile e quindi intelligente.



Tale scoperta ci informa anche dell'esistenza di un sistema sensomotorio integrato, attraverso il quale percezione e azione vengono decodificate insieme. Se vediamo un adulto che accarezza un bambino, attraverso i NS comprendiamo questa azione non solo sul piano visivo, ma contemporaneamente anche su quello tattile. O meglio, possiamo affermare che non vediamo soltanto con il nostro sistema visivo, ma anche con il nostro sistema motorio e tattile. Lo facciamo in modo automatico, globale e non consapevole, attraverso quella che Vittorio Gallese chiama la "simulazione incarnata"<sup>3</sup>, anche se successivamente possiamo modulare cognitivamente e coscientemente questa conoscenza, ad esempio riflettendo sulla relazione fra l'adulto e il bambino e sul motivo della carezza. Non esiste un rapporto gerarchico fra mente e corpo, fra comprensione e sensazione: i processi di conoscenza investono quasi sempre (nella conoscenza musicale sempre) un sistema integrato mente-corpo che viene modulato a seconda delle situazioni.

Un aspetto particolarmente interessante, soprattutto per le arti performative (danza, teatro, musica) è che nel caso in cui l'azione osservata abbia una valenza emotiva, la rappresentazione sensomotoria si connette con un altro livello di comprensione, e cioè quello empatico<sup>4</sup>. Tornando all'esempio precedente, attraverso la simulazione incarnata alcuni stati corporei vengono condivisi dall'osservatore e dall'osservato, consentendo la comprensione non solo dell'azione, ma anche delle emozioni (affetto, tenerezza) che si provano ad accarezzare/essere accarezzati<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Questa locuzione è presente in molti suoi scritti. Si veda la bibliografia alla fine del testo.

<sup>4</sup> Nel caso di azioni "calde", cioè con un contenuto emotivo, il sistema specchio si amplia includendo aree del sistema limbico e paralimbico. Nello specifico la parte anteriore dell'Insula trasforma gli input sensoriali in reazioni viscerali che qualificano le risposte emotive proprie e percepite.

<sup>5</sup> Da sempre la relazione intima fra movimento ed emozione è stata colta da chi si è occupato di questo tema ed è presente nella stessa etimologia del termine (e-mov re, muovere da).

Ciò non significa che l'osservatore si immedesima totalmente nei soggetti osservati compiendo la loro stessa esperienza, ma che ne condivide componenti fondamentali, modulandole alla luce della propria storia affettivo-emotiva. Se per una vicenda personale di grave deprivazione affettiva l'osservatore non avesse mai fatto l'esperienza di accarezzare/essere accarezzato, l'attivazione del sistema specchio sarebbe minima o assente e la qualità della sua comprensione sarebbe totalmente diversa. Potrebbe certamente giungere attraverso procedimenti logici di inferenza a comprendere causa ed effetto della carezza, ma senza l'esperienza visuo-tattile della simulazione motoria non potrebbe capire come ci si sente ad accarezzare/essere accarezzati.

In sintesi, la scoperta dei NS mostra inequivocabilmente come il corpo in movimento sia teatro intelligente di un livello di esperienza non solo meccanica, ma simbolica e affettiva, non una macchina esecutrice di "ordini" della mente, ma strumento essenziale per rappresentarsi la realtà. Questa concezione dinamica e incarnata di rappresentazione supera la tradizionale gerarchia fra astrattezza mentale e concretezza pragmatica e pone la dinamica corporea al centro dei processi di integrazione fra il piano cognitivo, percettivo ed espressivo-comunicativo.

Essa genera anche un secondo capovolgimento di prospettiva sulla mente, che coinvolge profondamente l'idea di conoscenza e di apprendimento. Come abbiamo visto, perché il sistema dei NS si attivi occorre che l'osservatore condivida con l'osservato un'esperienza analoga, compiuta attraverso uno stesso programma (schema) motorio. La familiarità con l'azione altrui è un fattore decisivo<sup>6</sup>. Conoscere e apprendere sono dunque costituzionalmente processi intersoggettivi, che non riguardano una singola mente, come la concezione cognitivista ci ha abituato a pensare. La comprensione e la condivisione delle esperienze altrui generata dal meccanismo della simulazione incarnata determina l'insorgere di

uno spazio d'azione potenzialmente condiviso, all'origine di forme di interazione elaborate (imitazione, comunicazione ecc.) caratterizzate da una "consonanza intenzionale". Gallese (2009a) propone di definire questo spazio di azione nei termini di un «sistema della molteplicità condivisa». Esso non produce una fusione fra il sé e l'altro, ma una reciproca intelligibilità nella distinzione. Attraverso la relazione intersoggettiva possiamo non solo verificare il risultato delle nostre azioni, ma assumere la prospettiva degli altri, come se ci guardassimo in uno specchio, e quindi rafforzare la costruzione della nostra identità.

Non è difficile immaginare quanto le acquisizioni sopra esposte (centralità del corpo in movimento, relazione fra percezione-azione-comunicazione, intersoggettività) possano suggerire spunti utili a qualificare i contesti didattici dell'insegnamento musicale e strumentale. Abbiamo organizzato tali spunti attorno a tre triangolazioni: voce-corpo-strumento, gesto-suono-espressione, individuo-gruppo-insegnante.



<sup>6</sup> Una ricerca ha mostrato come durante l'osservazione successiva di un essere umano, di una scimmia e di un cane che masticano del cibo il sistema specchio si attivi praticamente nello stesso modo, mentre osservando in momenti diversi un uomo che muove le labbra pronunciando parole in modo silenzioso, una scimmia che fa schioccare le labbra e un cane che abbaia, i NS si attivano rispettivamente molto, poco e per niente. Ciò che conta, quindi, non è l'agente, ma il grado di familiarità con l'azione. Anche in questo caso possiamo comprendere comunque che il cane sta abbaiano attraverso un ragionamento su ciò che i sensi ci comunicano, ma creiamo una rappresentazione "vuota" sul piano senso-motorio (Buccino, Riggio, Melli, Binkofski, Gallese, G. Rizzolatti 2005)

### Voce-corpo-strumento

L'apprendimento strumentale dovrebbe collegarsi con una formazione musicale che coinvolga in modo globale il corpo e la voce. Questo principio sembra ormai assodato fra coloro che si interessano di problemi didattico-musicali; o almeno ce lo auguriamo, visto che i metodi storici, o attivi che dir si voglia, lo affermano da circa un secolo, insieme alla centralità del nesso percezione-azione per la costruzione di competenze musicali. È ancora poco presente, però, la consapevolezza dei motivi profondi di questa necessità e delle implicazioni nei confronti dell'apprendimento strumentale specifico<sup>7</sup>. La formazione musicale e quella strumentale viaggiano spesso parallelamente e sono talora persino contrapposte, anche da chi sostiene un approccio attivo all'insegnamento. Tutti concordano sul fatto che cantare faccia bene, che il movimento sviluppi abilità musicali. Ma per quali motivi profondi accade questo? Perché un lavoro corporeo-vocale aiuta a suonare meglio il flauto, il violino, il pianoforte, la chitarra?

Su questo tema credo che la teoria dei NS apra prospettive di ricerca-azione molto interessanti, tutte da esplorare. In primo luogo essa conferisce una base neurofisiologica all'intuizione dalcroziana che la relazione fra movimento e ascolto potenzia l'informazione sensoriale attivando un circolo virtuoso, in cui la stimolazione esterna genera il movimento e l'attività propriocettiva da esso generata affina a sua volta la percezione uditiva.

Al tempo stesso supporta l'approccio sistemico e integrato corpo-orecchio-voce inaugurato da Tomatis e successivamente sviluppato da Gisela Rohmert e da altri autori<sup>8</sup>, approccio che concepisce il "gesto vocale" come un'azione globale, senz'altro meno visibile dei movimenti corporei, ma non meno profondamente connessa con tutto il corpo e orientata dal feedback propriocettivo e sensoriale. Lavoro vocale e lavoro corporeo possono essere dunque visti in una prospettiva



<sup>7</sup> Spesso le scuole di musica offrono corsi di strumento senza che sia obbligatoria una parallela formazione musicale. Ma anche nelle SMIM, in cui l'insegnamento di Teoria e lettura della musica è l'unico per il quale il DM 201/99 prevede la quantificazione di un orario settimanale, questo aspetto viene trascurato, o "diluendolo" con modalità non chiare all'interno della lezione di strumento, o addirittura sostituendolo con la musica di insieme. Raramente, inoltre, viene sfruttata la risorsa dell'insegnamento curricolare gestito dall'insegnante di Musica per integrare l'insegnamento strumentale con una formazione più globale.

<sup>8</sup> Cfr. TOSTO IDA MARIA, *La voce musicale*, EDT, Torino, 2009.

integrata e la loro interazione può costituire un potente moltiplicatore dell'esperienza: movimento e voce si rafforzano a vicenda nella rappresentazione di schemi di azione energetico-temporali espressi attraverso il suono. Empiricamente possiamo osservarlo ogni volta che chiediamo a bambini o adulti di sonorizzare un gesto attraverso la voce o di rappresentare gestualmente un pattern vocale: entrambe le attività migliorano sensibilmente la qualità sonora del gesto e dell'emissione vocale, nonché la consapevolezza delle sfumature timbriche e articolatorie degli eventi sonori. Possiamo ipotizzare, alla luce della teoria dei NS, che la progressiva sperimentazione/osservazione di varianti di schemi spazio-temporali ed energetici – vissuti nello spazio esterno attraverso il movimento e/o nello "spazio corporeo" attraverso la voce – costruisca un repertorio di "matrici senso-motorie"<sup>9</sup> che favoriscono l'affinamento e la sedimentazione degli schemi posturali e gestuali più appropriati per "trasferire" quel particolare schema sullo specifico strumento.

A questo proposito ci sembra molto interessante una riflessione condotta da Daniel Stern (2011) in collaborazione con alcuni scopritori dei NS. Muovendo dall'acquisizione che, attraverso la simulazione interna, noi comprendiamo allo stesso tempo l'azione e la sua intenzione (*what* e *why*), egli si sofferma su un terzo aspetto dell'azione, altrettanto connesso alla sua comprensione, e cioè il modo (*how*) in cui l'azione si evolve, la sua dinamica temporale. Stern parte da un'implicazione del concetto di mente incarnata, cioè dal presupposto che tutti gli atti (mentali e fisici) debbano assumere una forma temporale per manifestarsi. Ipotizza che le più fondamentali fra tutte le esperienze vissute nell'interazione dinamica con gli altri esseri umani siano costituite da quelle che chiama "forme vitali" e che il movimento, inteso come flusso dinamico, ne costituisca la componente principale.

Le "forme vitali" si caratterizzano per una Gestalt costituita dall'interazione dinamica fra cinque fattori: forza, spazio, tempo, direzionalità/intenzione, movimento. I primi quattro costituiscono altrettante componenti del movimento e quindi questo assume un ruolo gerarchicamente più importante di connessione fra i fattori. Questa Gestalt si applica al mondo inanimato, alle relazioni interpersonali, ai prodotti culturali. Nelle arti temporali e, in particolare, nella musica, «è evidente che la dinamica vitale è un aspetto fondamentale della rappresentazione» (Stern *ibid.*, p. 18) ed è altresì evidente, come aveva intuito Dalcroze un secolo fa, che il movimento corporeo collegato con la musica agevola il consolidamento di rappresentazioni interne delle forme vitali, così da favorirne la loro espressione in forma sonora. Le forme vitali costituiscono inoltre una componente fondamentale delle emozioni: la comunicazione di ciascuna emozione è il risultato della combinazione fra contenuto (ad es. rabbia) e forma vitale (forza e forma temporale), espressa dal profilo dinamico del movimento, dalla sua organizzazione temporale, potremmo dire dal suo ritmo.



<sup>9</sup> Prendo a prestito il termine e il concetto di "matrice" dalla Tesi "La voce, il canto e il gesto strumentale (la vocalità come sorgente del gesto strumentale)" (relatore Prof.ssa Ida Maria Tosto), redatta e discussa da Francesco Ciampalini a conclusione del Biennio A077 presso il Conservatorio "L. Cherubini" di Firenze.





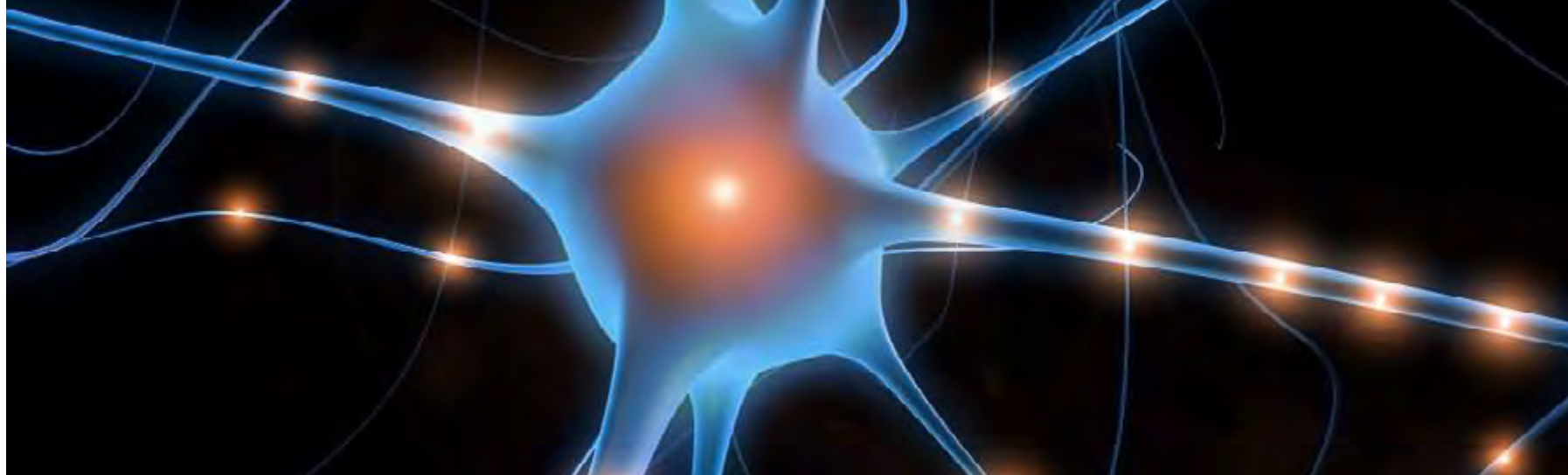
La rabbia può esplodere all'improvviso, manifestarsi in crescendo e poi attenuarsi lentamente, può scomparire d'un tratto, riapparire. Ed è proprio il suo profilo dinamico – espresso prevalentemente sul piano corporeo e vocale – che ci orienta nella comunicazione.

Anche il suono si caratterizza per un profilo temporale e un'impronta motoria dinamica, già a livello di singolo evento. Innanzitutto ogni suono è il risultato di un'azione, è un movimento di particelle prodotto da un gesto e proprio in quanto tale noi lo riconosciamo, attraverso una simulazione interna dell'azione che lo ha prodotto (Iacoboni 2008). In secondo luogo il gesto produttore si caratterizza per un profilo dinamico che lascia traccia di sé nella forma d'onda attraverso i rapporti fra attacco, corpo e decadimento. Attraverso il meccanismo specchio possiamo cogliere la "forma dinamica" del gesto e questa

evoca associazioni sul piano linguistico, visivo e motorio, che definiscono e danno senso al suono ascoltato o prodotto.

La tecnica strumentale non è altro che l'acquisizione di competenze motorie nella gestione dei profili dinamici del suono e, come vedremo più avanti, è sperimentando varianti e combinazioni di profili dinamici che il principiante sviluppa allo stesso tempo competenze percettive, tecniche ed espressive. Ma è soprattutto quando i suoni sono organizzati sintatticamente che le forme vitali (cioè i profili dinamico-energetici) agiscono favorendo la rappresentazione e la comunicazione di senso. Il lavoro sull'articolazione, sul fraseggio e, a livelli più ampi, sulla forma si fonda quindi proprio sulla condivisione/trasduzione di profili dinamico-temporali, di forme vitali. Il rimbalzo di due suoni staccati seguiti da un suono appoggiato, lo slancio di un frase in anacrusi, la progressiva diminuzione di energia che conduce alla conclusione di un brano possono essere più facilmente resi allo strumento (soprattutto per un principiante) attraverso la sperimentazione di analoghi profili dinamico-temporali con il corpo e la voce.

Il corpo in movimento è dunque una sorta di cerniera fra diverse modalità di rappresentazioni temporali gerarchicamente organizzate, favorisce l'emergere delle forme dinamiche ad esse comuni e affina quindi non solo le capacità percettive, ma anche quelle espressivo-comunicative. Percorrere la triangolazione corpo-voce-strumento è efficace in tutte le direzioni e in tutte le combinazioni: cantare la melodia e suonarla, imitare con la voce il suono o la sequenza prodotti con lo strumento, rappresentare con il corpo una frase o una cellula ritmico-melodica immaginandola interiormente oppure ascoltandola e poi riprodurla nuovamente con lo strumento sono attività utilissime per interiorizzare le caratteristiche espressive di un brano. Questi passaggi fra corpo, voce e strumento non solo vivificano il fraseggio e l'interpretazione rendendoli



più espressivi, ma consentono anche di padroneggiare meglio il brano sul piano analitico, di memorizzarlo più facilmente e di superare problemi tecnici e rigidità posturali. Più vivida e stabile è la rappresentazione senso-motoria correlata a un'intenzione espressiva, più il corpo saprà autoorganizzarsi per realizzarla allo strumento. Anche lo studio sarà più efficace se orientato dall'obiettivo di far corrispondere la rappresentazione interna, la forma vitale, con l'effettiva resa sonora. Una buona musicalità consiste nella capacità di inscrivere i rapporti fra i suoni in un continuum fluido, vivificato dall'articolazione di appoggi, sospensioni, spinte e arresti, tensioni e distensioni, cioè dalla capacità di esprimere in movimento sonoro l'organizzazione musicale. La percezione/sperimentazione delle forme vitali e dei loro variegati profili energetici, attraverso il corpo, la voce e lo strumento creano le condizioni perché ciò avvenga.

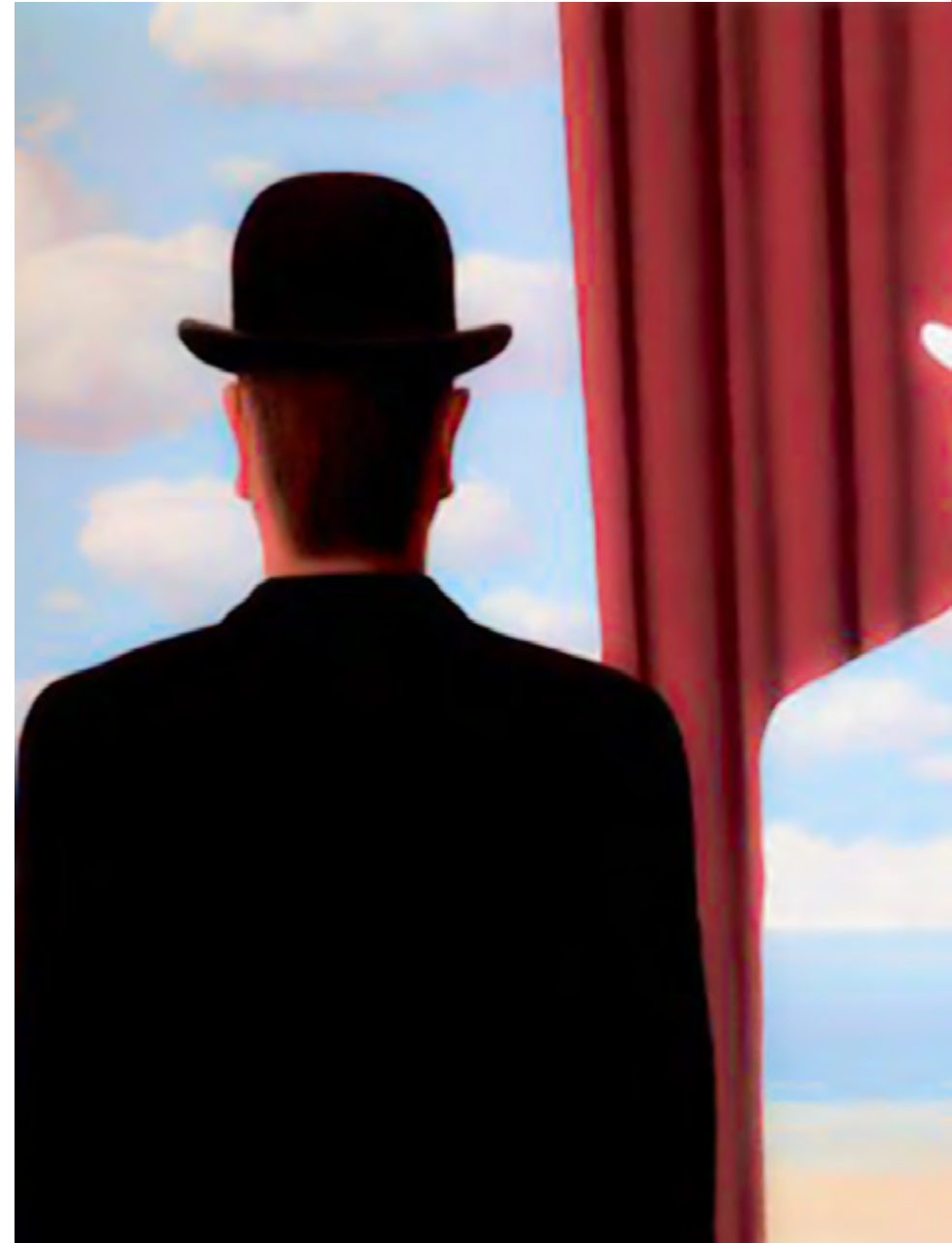
La costruzione delle matrici senso-motorie-espressive si avvantaggia in modo decisivo dalla possibilità di osservare/simulare internamente/imitare/variare schemi di azione altrui e propri in una dimensione di gruppo che potenzi l'interazione fra soggetti. Il percorso di apprendimento musicale-strumentale necessita quindi di una dimensione collettiva, ma su questo punto decisivo torneremo più avanti.

### **Gesto-suono-espressione**

È ovvio che il piano sensomotorio della comprensione acquista particolare importanza in un contesto quale quello della lezione di strumento, in cui l'insegnamento/apprendimento si concentra su sequenze di atti motori generatori di suono, mentre diventa meno rilevante quando dobbiamo capire un messaggio verbale, soprattutto se scritto<sup>10</sup>. Quale altro contesto didattico vede una analoga centralità delle rappresentazioni motorie connesse al piano sensoriale e a quello affettivo-emotivo? Forse solo una lezione di teatro o di danza. Le implicazioni metodologico-didattiche della teoria dei NS sulla relazione suono-gesto sono dunque numerose ma, dal momento che le abbiamo suggerite e discusse in diverse occasioni (Freschi 2002, Freschi-Neulichedl 2012, Freschi 2013), le esponiamo qui in modo sintetico.

<sup>10</sup> In realtà anche nell'apprendimento del linguaggio verbale il piano sensomotorio ha un ruolo maggiore di quanto si ritenga comunemente. Secondo la *Motor Theory of Speech Perception* non solo l'apprendimento del linguaggio avviene in modo rilevante su base motoria, ma la comunicazione funziona quando due soggetti attivano contemporaneamente rappresentazioni condivise degli atti linguistici, rappresentazioni il cui substrato neurale è costituito dal sistema dei NS (Fadiga - Craighero - D'Ausilio 2009). Queste acquisizioni aprono importanti prospettive di ricerca e di intervento in campi quali l'intervento riabilitativo e di recupero nel caso di disturbi del linguaggio e di DSA, come ad esempio la dislessia (Overy 2003).

Prima della scoperta dei NS si poteva pensare che imparare a suonare uno strumento avesse alla base (il termine è inteso nell'accezione di prerequisito, ma anche di livello gerarchicamente inferiore) l'esercizio progressivo dei gesti "giusti" e che a questi si aggiungesse, quando l'esercizio corporeo fosse sufficientemente assimilato, il lavoro sul suono e sull'espressività musicale (intonazione, fraseggio ecc.), considerato di livello superiore sul piano cognitivo. E comunque anche quando erano compresenti nella lezione, i piani restavano separati, soprattutto nei primi anni di studio. Ora sappiamo che (sia quando osserviamo che quando produciamo un'azione, ma in modo più rilevante nel secondo caso), il sistema *mirror* si attiva in presenza non di movimenti privi di intenzione (ad es. muovere le dita o il braccio nell'aria), bensì, di azioni sonore motivate e finalizzate (condotte, nell'accezione di Delalande), di schemi temporali orientati dal *feedback* sonoro. Non è quindi efficace lavorare sul piano puramente motorio (traiettoria, velocità, peso ecc.) con gesti strumentali privi di riferimenti sensoriali e di senso comunicativo, ad esempio studiando su tastiere mute o sperimentando il movimento dell'arco senza il contatto con le corde. Occorre invece sfruttare le potenzialità del sistema specchio costruendo progressivamente rappresentazioni sensomotorie in cui il movimento, le percezioni sonore, visive e tattili e le componenti affettivo-emotive siano strettamente integrati, in cui gesto, suono e intenzione espressiva non vengano disgiunti. Ricerca tecnico-posturale, sperimentazione sonora e interpretazione/espressione dovrebbero entrare a far parte di ogni attività: dall'esplorazione delle varianti nel rapporto gesto-suono (cosa succede nel suono se il gesto cambia? cosa avverti nel tuo movimento?), alla lettura/interpretazione del repertorio scritto, alla improvvisazione/composizione di brani. Imparando a mettere in relazione attraverso feedback propriocettivi differenze sonore,






motorie ed espressive, il principiante costruisce un repertorio sempre più ampio di rappresentazioni interiorizzate, di schemi di azione espressivamente connotati e comprende sul piano cognitivo, sensomotorio ed affettivo-simbolico la funzionalità di una soluzione posturale o tecnica rispetto a un'altra<sup>11</sup>. Ciò gli consente di selezionare progressivamente gli schemi più efficaci, evitando sforzi e tensioni inutili e di conquistare automatismi non meccanici, ma intelligenti, perché legati ad una consapevolezza percettiva e a un'intenzione espressiva.

La scelta metodologica suggerita dalle precedenti considerazioni non solo si potenzia nella dimensione collettiva, soprattutto in piccolo gruppo, ma la richiede come condizione necessaria, se non addirittura indispensabile. Osservare, imitare e variare schemi altrui costituisce una "palestra sensomotoria" che sfrutta al massimo le potenzialità del sistema specchio, favorendo l'attivazione condivisa degli schemi stessi. Nella lezione di strumento individuale questo può avvenire comunque fra maestro e allievo, ma la presenza di un gruppo moltiplica le occasioni di osservare e produrre schemi di azione, costituendo uno spazio di azione caratterizzato da una consonanza intenzionale, appunto il sistema della molteplicità condivisa di cui parla Gallese.

### **Individuo-gruppo-docente**

Come abbiamo visto, in base alle acquisizioni generate dalla scoperta dei NS, sembra esistere nell'individuo umano a livello neurobiologico una predisposizione all'intersoggettività. La modulazione sociale è alla base non solo della conoscenza ma anche dell'affettività: «Trovare in un certo stato emozionale è legato all'essere in una disposizione ad agire sulla base delle richieste ambientali, piuttosto che sentire passivamente sensazioni o enterocezioni nel nostro corpo» (Gallese in Onnis 2015, p. 50).

<sup>11</sup> Un esempio riuscito di come "dare corpo" a questa scelta metodologica nell'insegnamento dello strumento lo troviamo in Donatella Bartolini, Patrizio Barontini, *La valigia dei suoni*, Carisch, Milano, 2014.



Ma non è facile abbandonare il paradigma individualista della conoscenza, supportato dalle teorie della mente di matrice cognitivista, secondo le quali la singola mente elabora le informazioni secondo processi in gran parte svincolati dal piano percettivo e motorio, quindi dal corpo. Resiste ancora tenacemente l'idea che la presenza di più attori disturbi o limiti il processo cognitivo. Anche se tanti docenti oggi sostengono l'importanza della dimensione collettiva nell'apprendimento strumentale e l'importanza di attivarla fin dai primi livelli di apprendimento, sopravvive sottotraccia l'idea che il principale obiettivo di questi momenti sia di carattere socio-motivazionale per gli allievi e "promozionale" per l'istituzione scolastica, soprattutto quando si tratta di attività di musica di insieme orchestrale. Non che questa sottolineatura delle valenze socio-affettive della musica di insieme sia sbagliata. Alcune ricerche neuroscientifiche, sulla scia della teoria dei NS, hanno confermato come nella musica di insieme la sincronizzazione fra le reti neurali dei partecipanti – fortemente influenzata dalla sincronizzazione ritmico-temporale delle azioni e del loro risultato sonoro – crei un senso di empatia e coesione sociale, che ha una valenza educativa e terapeutica (Overy, Molnar-Szakacs 2009). Ma quello che può avvenire a livello cognitivo e strumentale nella musica di insieme è molto di più, se l'insegnante attiva le dinamiche di interazione del gruppo (Sbolci 2014).

Per quanto riguarda invece la lezione collettiva di strumento<sup>12</sup>, essa viene ancora vissuta dalla maggior parte dei docenti come un'imposizione o un ripiego per accogliere un numero maggiore di allievi nello stesso orario e raramente se ne sfruttano tutte le potenzialità. O la si riduce a un momento di musica di insieme interno alla classe di strumento, o la si concepisce come una somma di lezioni individuali a cui assistono gli altri allievi presenti<sup>13</sup>.

In ciascuno dei due casi il meccanismo specchio funziona comunque, ma l'insegnante rinuncia alla possibilità di sollecitare la relazione fra i partecipanti, che renderebbe più efficace il processo di apprendimento.

Non è infatti la sola presenza di un gruppo, piccolo o grande che sia, che qualifica magicamente il contesto. Perché le potenzialità del sistema specchio vengano attuate, occorre a mio parere che l'insegnante:

- favorisca l'interattività delle relazioni all'interno del gruppo;
- aiuti gli allievi a modulare cognitivamente l'esperienza sensomotoria ed espressiva innestando su di essa il piano più astratto dell'analisi, della riflessione e della metacognizione.

La prima condizione può essere realizzata potenziando il carattere multimodale della percezione (principalmente attraverso i canali tattile, visivo e uditivo), sia nei momenti di osservazione/ascolto degli altri che in quelli di imitazione o riproposizione di azioni analoghe. L'imitazione è un processo fondamentale nell'apprendimento di schemi sensomotori e non è certo una novità all'interno della lezione di strumento. Ma se vogliamo evitare che il concetto di imitazione ci riporti all'impostazione metodologica addestrativa di cui i NS hanno decretato l'inefficacia, occorre che concepiamo il processo di imitazione non come una copia meccanica dei gesti (e del suono), bensì come una ricostruzione personale, un gioco di avvicinamento/allontanamento dal modello, orientato dalla consapevolezza propriocettiva e da uno scopo espressivo.

<sup>12</sup> Per una distinzione articolata delle peculiarità formative della lezione collettiva di strumento e della musica di insieme cfr. Freschi-Neulicherl (2012) e Sbolci (2014).

<sup>13</sup> Nei Licei musicali è passata come regola generale quella di suddividere le due ore di Esecuzione e Interpretazione in un'ora di lezione e una di "ascolto partecipato". Ci auguriamo che sempre più spesso la presenza di due studenti per due ore settimanali venga sfruttata per far compiere loro un'esperienza realmente interattiva.

È lo stesso tipo di imitazione che osserviamo nelle prime relazioni del bambino con la madre, attraverso i rimandi reciproci basati sulla ripetizione-variazione di elementi. Ciò che conta non è l'identità fra modello e imitazione; anzi, è proprio dallo scarto fra l'uno e l'altro che la comunicazione riceve impulso. È proprio attraverso questo gioco imitativo e ricostruttivo che ogni bambino costruisce fin dalla nascita e nei primi fondamentali anni della propria esistenza un repertorio di azioni percepite/percezioni agite che gli consente di comunicare, di consolidare apprendimenti fondamentali (camminare, parlare, cantare, manipolare oggetti) e di interpretare il mondo. Possiamo quindi pensare all'imitazione come una pratica creativa, o comunque legata a filo doppio alla creatività, e così realizzarla anche nella lezione collettiva di strumento modulando la diade ripetizione/variazione in relazione ad aspetti parametrici del suono, a scelte interpretative, ad attività di improvvisazione e composizione. L'insegnante è parte integrante in questo gioco di interazione, non solo proponendo attività/consegne e partecipando in prima persona alle relazioni sonore, ma attraverso compiti che attengono al suo ruolo di facilitatore dell'interazione e dell'apprendimento:

- osservare attentamente tutto ciò che avviene sul piano della relazione suono-gesto-espressione e dell'interazione fra i partecipanti a livello corporeo e musicale;
- "fare da specchio" riproducendo o variando proposte degli allievi, in modo da mettere in rilievo aspetti interessanti o problematici e favorire l'ascolto e la focalizzazione;
- invitare i partecipanti a mostrare soluzioni a problemi di tipo sensomotorio o espressivo o proporre lui stesso se necessario;
- rilanciare idee e proposte sonore-musicali sottolineandole e facendole circolare attraverso l'imitazione/variazione;
- proporre attività o consegne creative che riprendano e "mettano in forma" le idee circolate;
- promuovere attraverso domande un'analisi e un confronto su quanto percepito nel corpo e nel suono;
- sollecitare una metariflessione su modalità e strategie dell'apprendimento.

La necessità di sottolineare le implicazioni della teoria dei NS ci ha portato inevitabilmente a porre l'accento sul piano sensomotorio ed affettivo della conoscenza. Ciò non significa che si debba escludere o sottovalutare l'apporto delle abilità logiche e astratte, generalmente veicolate dal linguaggio verbale. Anzi, la relazione fra fare e pensare va continuamente alimentata nelle due direzioni, così da sviluppare consapevolezza motoria e riflessione metacognitiva e questo è un compito centrale dell'insegnante, soprattutto dell'insegnante che intende sollecitare una dinamica di gruppo positiva e proficua, scommettendo sull'intelligenza del corpo vivo e sulle potenzialità insite nella relazione in musica.

## Bibliografia

- BARTOLINI D., *Contro l'immobilismo. Un approccio alla motricità strumentale*, in "Musica Domani", 137, 2005.
- BARTOLINI D., BARONTINI P., *La valigia dei suoni*, Carisch, Milano, 2014.
- BUCCINO G., VOGT S. et al., *Neural Circuits Underlying Imitation Learning of Hand Actions: An Event-Related fMRI Study*, "Neuron", vol. 42, 2004.
- BUCCINO G., RIGGIO L., MELLI G., BINKOFSKI F., GALLESE V., RIZZOLATTI G., *Listening to Action-Related Sentence Modulates the Activity of the Motor System: A Combined TMS and Behavioral Study*, "Cognitive Brain Research", 24, 2005.
- CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Cortina, Milano, 2006.
- CRAIGHERO L., *Neuroni specchio*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- FADIGA L., CRAIGHERO L., D'AUSILIO A., *Broca's Area in Language, Action and Music*, in Dalla Bella Simone, Kraus Nina et al., a cura di, *The Neurosciences and Music III. Disorders and Plasticity*, Blackwell, Boston, 2009.
- FRESCHI A. M. (a cura di), *Insegnare uno strumento*, EDT, Torino, 2002.
- FRESCHI A. M., *Movimento e misura*, EDT, Torino, 2006.
- FRESCHI A. M., NEULICHEDL ROBERTO, *Metodologia dell'insegnamento strumentale*, ETS, Pisa, 2012.

- FRESCHI A. M., *Musica come sapere incarnato: implicazioni e prospettive di indagine a partire dalla scoperta dei neuroni specchio*, in M. Greco, R. Neulichedl, S. Pozzoli (a cura di), *Musica: forma mentis?*, Libreria universitaria.it, Padova, 2013.
- GALLESE V., *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale*, in "Rivista di Psicoanalisi", LIII, 2007.
- GALLESE V., *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata*, 2008.
- GALLESE V., *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. La scienza della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, 2009a.
- GALLESE V., *Neuroscienze e fenomenologia*, 2009b.
- IACOBONI M., *I neuroni specchio*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- JAQUES-DALCROZE È., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch Frères, Lausanne, 1965 [or. ed. 1920; it. ed. a cura di L. Di Segni Jaffé, Edt, Torino 2008].
- ONNIS L. (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio. Dialogo tra Daniel Stern e Vittorio Gallese*, Franco-Angeli, Milano, 2015.
- OVERY K., *Dyslexia and Music*, in G. Avanzini, C. Faienza, L. Lopez, M. Majno, D. Miniacchi (a cura di), *The Neurosciences and Music. Mutual interactions and implications on developmental functions*, The New York Academy of Sciences, New York, 2003.
- MOLNAR-SZACACS I., OVERY K., *Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion*, "Social Cognitive and Affective Neuroscience", 1 (3), 2006.
- OVERY K., MOLNAR-SZACACS I., *Being together in time: Musical Experience and the Mirror Neuron System*, in "Music Perception", vol. 26, 5, 2009.
- OVERY K., *Making music in a group: synchronization and shared experience*, in K. Overy, I. Peretz, R. J. Zatorre, L. Lopez, M. Majno (a cura di), *The Neurosciences and Music IV. Learning and Memory*, The New York Academy of Sciences, Blackwell Publishing, Boston, 2012.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai*, Cortina, Milano, 2006.
- SBOLCI G., *L'orchestra didattica. Metodi e proposte per far musica insieme*, ETS, Pisa, 2014.
- STERN DANIEL N., *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- TOSTO I. M., *La voce musicale*, EDT, Torino, 2009.
- WOJCIEHOWSKI H. C., *Interview with Vittorio Gallese*, 2011.

Enrico Bronzi

## Idea, segno, suono

*Dall'idea musicale, alla partitura, al suono: quali e quanti medium? Quali spazi per interpretare, quali per ri-creare?*

### E N R I C O B R O N Z I

violoncellista e direttore d'orchestra, fondatore del Trio di Parma, ha suonato nelle più importanti sale da concerto d'Europa, USA, Sud America ed Australia. Con tale formazione si è imposto nei concorsi internazionali di Firenze, Melbourne, Lione e Monaco di Baviera, ricevendo peraltro il "Premio Abbiati" della critica musicale italiana. Dal 2001, in seguito alle affermazioni al Concorso Rostropovich di Parigi e al Paulo Cello Competition di Helsinki, dove riceve anche il Premio per la migliore esecuzione del concerto di Dvorak con la Filarmonica di Helsinki, inizia una intensa attività solistica e partecipa regolarmente a numerosi festival internazionali. La sua attività l'ha portato a collaborare con grandi artisti come Martha Argerich, Alexander Lonquich, Gidon Kremer, e complessi quali Quartetto Hagen, Kremerata Baltica e Giardino Armonico. Suona come solista sotto la guida di C. Abbado, C. Eschenbach, P. Berglund, F. Bruggen, K. Penderecki, Tan Dun, R. Goebel. Ha seguito le lezioni di direzione d'orchestra di Jorma Panula ed è direttore ospite di numerosi complessi italiani, tra cui Orchestra Mozart (su invito di Claudio Abbado), Orchestra di Padova e del Veneto, Virtuosi Italiani, Filarmonica Marchigiana, Sinfonica della Valle d'Aosta e Sinfonica Abruzzese. Dal 2007 è professore all'Universität Mozarteum Salzburg e direttore artistico dell'Estate Musicale di Portogruaro. Tra le sue registrazioni discografiche, oltre alla vasta produzione col Trio di Parma, vi sono tutti i concerti di Boccherini (Brilliant Classics), i concerti di C.P.E. Bach (Amadeus), un disco monografico su Nino Rota, le Sonate di Geminiani (Concerto) e l'integrale delle Suites di Bach (Fregoli Music) che è stata al secondo posto della top ten degli album di musica classica di iTunes Music Store. Enrico Bronzi suona un violoncello Vincenzo Panormo del 1775.

L'esperienza di un "virtuoso" del violoncello, anche direttore d'orchestra e organizzatore di festival musicali internazionali, ma, soprattutto, di un attento didatta, di un "maestro" che si prende cura degli allievi nel suo "laboratorio" musicale, permette - in questo suo scritto - di avvicinarci ai misteri profondi che consentono all'uomo di segnare il mondo su fogli di carta, papiri, carta musica, e poi di... suonarlo, di concretizzarlo attraverso la musica.

In questo breve e intenso articolo, Enrico Bronzi esplora i confini tra idea compositiva, segno grafico e gesto esecutivo nella musica d'arte. Così, con l'ausilio di pochi e chiari estratti da partiture famose, l'autore inizia a percorrere strade intricate, ma necessarie all'interprete per leggere le informazioni scritte dall'autore, tradurle con strumenti sonori e restituirle all'ascoltatore.

Questo articolo è una breve descrizione del rapporto tra idea compositiva, segno grafico e gesto esecutivo nella musica d'arte. Lo stile claudicante e non solidamente scientifico di questo contributo su un tema così ampio è parzialmente scusabile in virtù del fatto che chi scrive è prima di tutto un interprete, non già un musicologo né uno storico della musica. Il tema comprende infatti molti aspetti di carattere storico e di carattere culturale in genere, ma è innegabilmente una materia trasversale e multidisciplinare che ha come destinatario finale proprio colui che ricrea l'opera d'arte musicale: ciò che oggi definiamo con il nome di "interprete".



La prima osservazione che dobbiamo fare consiste nell'elen-  
care i passaggi che dall'autore di un'opera d'arte si susse-  
guono per arrivare al suo fruitore. Visualizzeremo l'argomento  
con l'ausilio di qualche figura.



Fig. 1

Nelle arti visive non legate a *performances* (figura 1) l'autore  
condensa il suo pensiero in un "oggetto d'arte" che, una vol-  
ta generato, vive di una vita autonoma rispetto al suo autore.  
Da questo momento in poi, l'osservatore si avvicina all'ogget-  
to d'arte ed è egli stesso a leggerne gli aspetti formali e gli  
eventuali contenuti artistici. L'osservatore, attraverso la sua  
curiosità, il suo bagaglio culturale e la sua sensibilità indivi-  
duale, interpreterà direttamente l'opera che è stata material-  
mente prodotta dall'artista. Eventuali condizionamenti, quali  
ad esempio il giudizio di un critico o le mode del momento  
sono soltanto eventualità esterne. Non intaccano, cioè, il rap-  
porto relativamente vicino tra l'artista e l'osservatore, essen-  
do l'oggetto artistico l'unico medium. Un medium oggettivo e  
concreto.

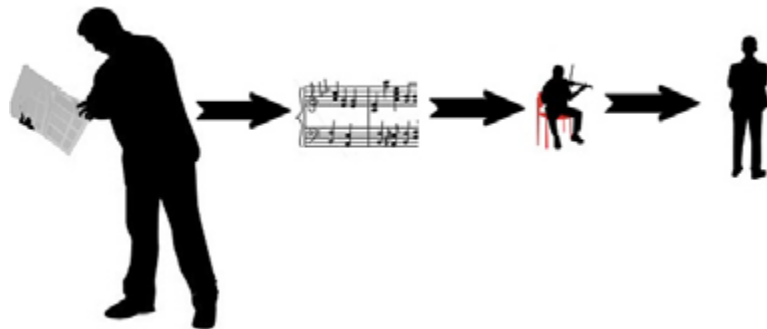


Fig. 2

Nella figura 2 è schematizzata la dinamica dell'interpretazio-  
ne di un brano musicale per strumento solo in cui compositore  
ed esecutore sono due persone diverse.

In questo caso, la partitura, altrimenti muta, viene ri-creata,  
attraverso l'azione di un ulteriore medium. È ciò che noi chia-  
miamo "interprete", cioè colui che legge la traccia delle in-  
formazioni dell'autore scritte sulla carta e le traduce su uno  
strumento musicale o con la voce, affinché possa essere re-  
stituita all'ascoltatore.

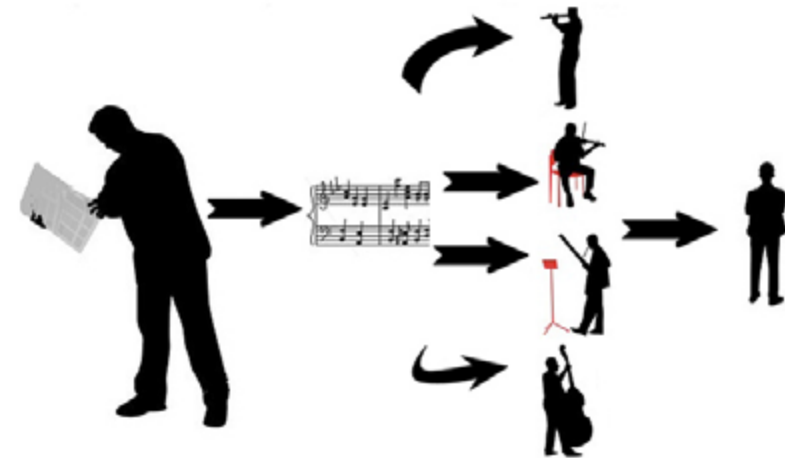


Fig. 3

Nel caso della figura 3, abbiamo l'esempio di un brano di mu-  
sica da camera. L'autore scrive il testo, che viene letto da più  
persone e tradotto individualmente su più strumenti. Qui le  
interazioni sono multiple: possono sussistere diversi modi di  
leggere lo stesso testo e si possono innescare numerose in-  
terazioni tra gli strumentisti nel momento esecutivo, con l'ef-  
fetto che il fruitore dell'opera avrà un ascolto che comprende  
informazioni non sempre univoche e, comunque, provenienti

da diverse sorgenti sonore, ciascuna attivata da un differente soggetto pensante. Per quanto l'interpretazione possa nascere su basi condivise, la molteplicità dei possibili approcci al testo rende il quadro più complesso.

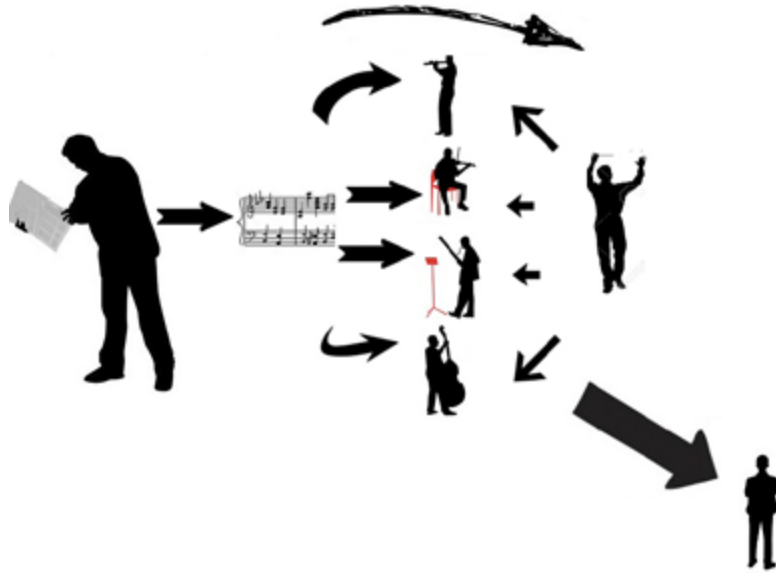


Fig. 4

Il caso alla figura 4 è ancora più intricato e rappresenta l'esecuzione di un brano orchestrale diretto da un direttore d'orchestra. Alle molteplici interazioni che abbiamo già osservato nell'esecuzione cameristica, si aggiunge il rapporto con il direttore d'orchestra. A sua volta, il ruolo del direttore è per definizione molto variabile a seconda del caso. Può configurarsi alla stregua di un *primus inter pares*, come nella tradizione degli antichi *maestri di cappella*, in gradazioni successive crescenti di importanza culminanti infine con la figura del direttore *demiurgo*, che pretende di controllare una grande quantità di parametri dell'orchestra.

Nel caso della musica orchestrale, la quantità delle interrelazioni tra i molteplici soggetti che stanno tra l'autore dell'opera

e il suo fruitore, rendono il quadro molto più ricco di variabili e complesso da descrivere.

Da questo momento in poi tralascieremo di proposito la questione della sovrapposizione di possibili interpreti simultanei del testo e analizzeremo il passaggio fondamentale che sta all'origine di questo processo: il momento della trasformazione dell'idea compositiva in un testo grafico e la sua successiva traduzione in suono.

Questa dinamica di *immaginazione-scrittura-lettura-esecuzione* è comune ai casi descritti nelle figure nn. 2, 3, 4, ma è estraneo alla dinamica tradizionale delle arti visive (fig.1). La si ritrova in altre forme di *performing arts* quali la danza e il teatro, con gradazioni molto differenti di *alea* da una disciplina all'altra. L'unico caso in ambito musicale in cui si evita tale meccanismo è quello della musica elettronica (ma non del *live electronics*) o della musica su nastro, nella quale le dinamiche sono molto simili a quelli della fig.1 e delle arti visive in genere.

È evidente quindi che nelle *performing arts* il rapporto tra il pensiero creativo originale e la sua materializzazione è piuttosto complesso e articolato, non esente da incomprensioni ed equivoci. D'altro canto, l'intervento dell'interprete può essere anche motivo di arricchimento dell'opera stessa, rivelandone aspetti non immediatamente visibili, o innestando contenuti individuali sul tronco della composizione. Questo concetto è particolarmente determinante, ad esempio, nelle riletture di opere teatrali, in cui all'aspetto interpretativo si può aggiungere la riletture, l'attualizzazione, il libero adattamento. Tali interventi si collocano a metà tra l'aspetto creativo e quello interpretativo.



Venendo alla produzione musicale, è evidente che il problema della fedeltà al testo è strettamente legato a quello della scrittura, che è un insieme di simboli e codici convenzionali che si sono evoluti nel tempo. La scrittura musicale è di per sé incompleta e imprecisa, poiché non riesce a contenere una grande quantità di informazioni. È paragonabile, in una certa misura, ai tentativi di scrittura delle coreografie di balletto: sfuggente e quasi utopistica.

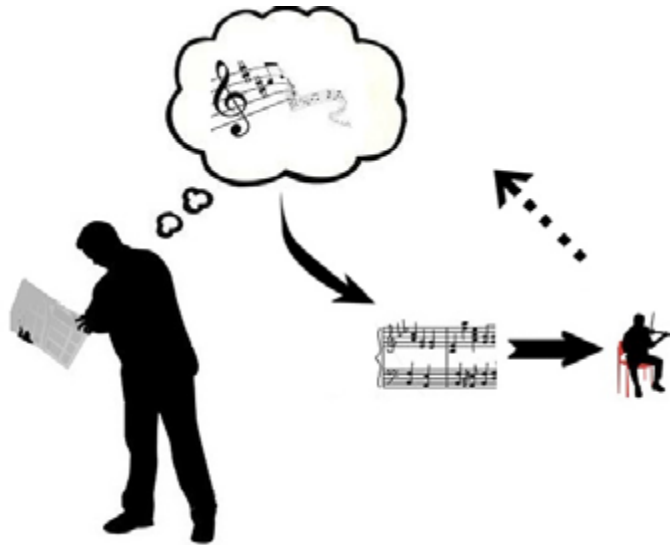


Fig. 5

Dove risiede dunque l'opera musicale? Nella fig. 5 ho schematizzato il funzionamento dei primi passaggi del procedimento compositivo/esecutivo.

Il pensiero musicale si genera dentro la mente del compositore. In un secondo tempo, il compositore mette sulla carta i simboli che lo rappresentano. Per farlo, deve in un certo senso rinunciare a un certo grado di libertà e precisione, poiché il pensiero musicale deve essere piegato alle esigenze della scrittura, che è forzatamente schematica e convenzionale. Il

compositore può aggiungere indicazioni: pretendere che il pezzo sia eseguito con una certa intensità, velocità, timbro. Può persino richiedere di suonare "rubando" il tempo, o di eseguire un passaggio in un metro molto libero. Ma quando si tenta con criteri oggettivi di stabilire *quale rubato?*, *che tipo di libertà?*, ci troviamo un passo indietro, nel campo di una certa indefinitezza.

Si può obiettare che il compositore già sa in precedenza di agire in questo modo. Sa di essere, in qualche misura un co-autore. Sa che, se non si mette egli stesso al pianoforte per suonare il brano, la paternità della sua opera sarà condivisa con l'esecutore.

Da parte sua, l'esecutore dovrebbe, attraverso l'interpretazione del testo, tentare di aderire all'idea originaria del compositore. Il vero interprete non cerca cioè di avvicinarsi al testo, bensì all'idea da cui ha avuto origine il testo. L'opera d'arte, nelle *performing arts*, è nel dualismo stabilito da quell'idea e dalla sua materializzazione successiva. La verità dell'opera non è, in definitiva, *il manoscritto*.

Alcuni autori sembrano fidarsi dell'esecutore in misura maggiore o minore. Se prendiamo il caso dei due coevi Johannes Brahms e Antonin Dvořák, abbiamo una esemplificazione di questo diverso atteggiamento. In Brahms può capitare di non trovare indicazioni agogiche e dinamiche per numerose battute consecutive.



Fig.6 (J. Brahms, Concerto per violino, violoncello e orchestra Op.102)



Fig.7 (J. Brahms, Trio per clarinetto, violoncello e pianoforte Op.114)

Un laconico poco forte iniziale pare, alle volte, esaurire le informazioni richieste all'esecutore. Spesso Brahms dice cosa non bisogna fare o modera il senso di una precedente richiesta, in una modalità negativa o riduttiva: *non troppo allegro, poco forte, forte ma cantando*..

Se nel caso di Brahms abbiamo informazioni essenziali e defilate, in Dvořák avviene il contrario: una smania di supportare, di guidare l'interprete in ciò che normalmente si definisce il fraseggio.



Fig.9 (Antonin Dvořák, Trio Op.65)

Qui abbiamo *forcelle* che continuamente si aprono e chiudono, *accenti*, indicazioni agogiche e mille gradazioni dinamiche che suggeriscono continuamente il movimento della frase musicale. Forse che in Brahms tale movimento non esiste? No, semplicemente Brahms pare fidarsi maggiormente del proprio esecutore, scrivendo le minime indicazioni insostituibili e lasciando all'interprete la sensibilità di portare la frase, mentre in Dvořák l'aspetto prescrittivo pare esuberante, come volesse suggerire a ogni battuta il senso preciso del proprio lavoro. Se in Dvořák si tratta più che altro di un atteggiamento psicologico, ci sono casi in cui queste modalità sono state suggerite da un preciso scopo didattico, soprattutto in tempi più antichi. Se si osservano le sonate di Francesco Geminiani dell'Op.5, si può notare il ricchissimo apparato di legature e indicazioni di colpi d'arco.



Fig.8 (Antonin Dvořák, Concerto per violoncello Op.109)

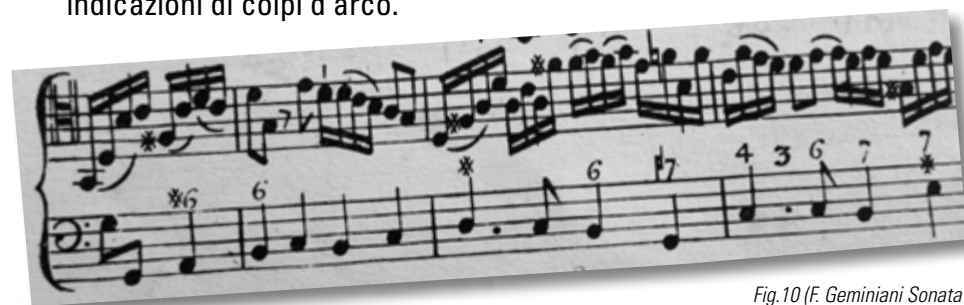


Fig.10 (F. Geminiani Sonata III op.5 per violoncello e b.c. Op.65)

A prima vista sembra che le indicazioni d'arcata di Geminiani siano ridondanti: ogni battuta ha una notevole quantità di segni di articolazione differente. Il principio con cui sono scritte è spesso asimmetrico: molte volte, quando una figura ritorna, essa viene riproposta con una differente arcata. Tale ossessione per la varietà si spiega con il principio di natura didattica che l'opera sottende e con una vocazione enciclopedica. Nella scrittura di Geminiani non sembra manifestarsi, insomma, una prescrizione puntuale di arcate e articolazioni, quanto semmai una gamma il più possibile completa di *possibilità* di esecuzione. Esagerando un poco, potremmo dire che ci sono tutte le articolazioni possibili che si possono applicare a quel materiale musicale. Siamo di fronte quindi a indicazioni libere su cui lo strumentista può operare. Ciò è peraltro coerente con la pratica e l'estetica barocca, in cui l'interprete era decisivo anche rispetto al fattore creativo, con una grande libertà improvvisatoria per le parti melodiche e per la realizzazione del basso continuo.

Il fattore storico (oltre a quello locale) si configura quindi come uno dei motivi determinanti per comprendere la scrittura musicale. In quali equivoci ci si imbatterebbe affrontando il repertorio francese dei secoli XVII-XVIII, senza una conoscenza delle pratiche degli ornamenti e ancora di più delle problematiche della scrittura ritmica convenzionale! Basti considerare le indicazioni ritmiche riportate in tutti i trattati francesi del seicento e del settecento, nei quali si prescrive, per esempio, che le figure di ottavi in successione siano eseguite "inequali", cioè come un'alternanza di ottavo con punto e sedicesimo. Nella Fig.11 abbiamo un esempio di scrittura dell'epoca, tradotta in metrica "esatta" moderna.



Fig. 11

Questo genere di indicazioni sono alcune tra le tante norme storiche che precedono il testo: esse sono tramandate da una prassi che, se non conosciuta, porta ad un equivoco nella decifrazione del testo stesso. Ciò è vero non solo per le tradizioni più antiche.

Un caso emblematico è quello dell'uso della parola "diminuendo" in Franz Schubert. Nella prassi comune, diminuendo è il contrario di crescendo. Schubert, invece, utilizza come esatto opposto di crescendo il termine "decrescendo". Il segno "diminuendo" indica invece, nel contesto della prassi schubertiana, un decrescendo che contiene anche un fattore ritmico-agogico. Una sorta di lieve *cedendo*, più comunemente indicato da altri autori come "calando".

Nel prossimo esempio sono presenti, a poche battute di distanza, sia il *decrescendo* che il *diminuendo*:



Fig.12 (F. Schubert, Sonata per arpeggione e pianoforte)

Altro esempio interessante è l'utilizzo da parte di molti autori delle cosiddette "forcelle". Una prassi comune a molti esecutori è quella di considerarle alla stregua dei segni "crescendo" e "diminuendo". Molti interpreti utilizzano infatti tale terminologia senza distinzioni. Questa prassi è però scorretta per molti autori dell'era romantica tedesca o nella stagione matura della *Wiener Klassik*.

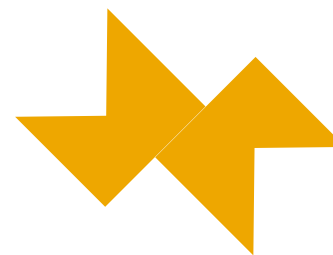
Si osservi innanzitutto che il simbolo della forcella è spesso scritto contemporaneamente ai simboli di crescendo e diminuendo (un tipico esempio è alla Fig.9). Ciò avviene anche in autori molto parsimoniosi di indicazioni, come Brahms. L'interrogativo è questo: siamo sicuri che il simbolo di "forcella che si apre" sia corrispondente al segno di *crescendo*? O piuttosto che non significhi spesso qualcosa di più sottile e

magari sfuggente da definire? Il fraseggio? Una sorta di tensione ritmica? Una variazione agogica della frase? Con la frequentazione abituale di tali autori, la convinzione che ho maturato è piuttosto forte. Non si tratta di segni dal medesimo significato, bensì di indicazioni di carattere differente. Non si spiegherebbe altrimenti la frequentissima ridondanza nell'indicare entrambi.

Si tratta qui di indicazioni dal significato molto sottile, figlie di una cultura musicale molto consapevole. Probabilmente non direi mai a uno studente alle prime armi che il simbolo di *forcella* è un'indicazione ritmica. La cosa costituirebbe certamente un pericolo poiché tale indicazione, in mani inesperte, sarebbe facilmente banalizzata e fraintesa. Tuttavia, sono certo di poter dire che la *forcella* che sale o scende non indica strettamente l'aumentare o il diminuire del *volume* del suono.

In conclusione, il sistema convenzionale di scrittura della musica spesso non è in grado di tradurre le nuove istanze della poetica musicale che si sono succedute nel tempo.

Potremmo dedicare fiumi di pagine solo per parlare degli innumerevoli tentativi di "mettere su carta" il suono dei linguaggi musicali della contemporaneità. Così come i babelici linguaggi del novecento si sono succeduti con una velocità frenetica, altrettanto ha fatto la scrittura musicale, che si è continuamente reinventata, tanto da creare piccoli capolavori di arte grafica o complessi sistemi di notazione "aperta", spesso sostituendo l'impianto "prescrittivo" (l'alfabeto delle note) con nuovi sistemi "descrittivi".



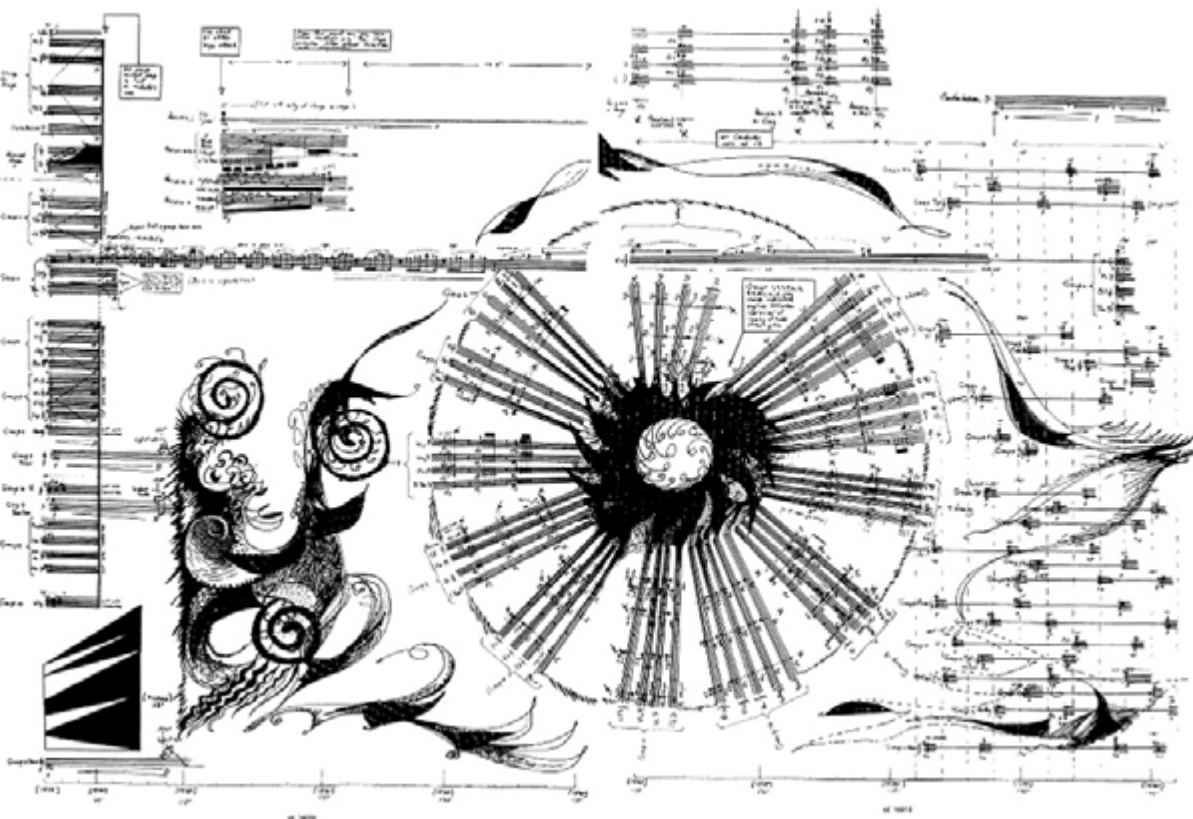
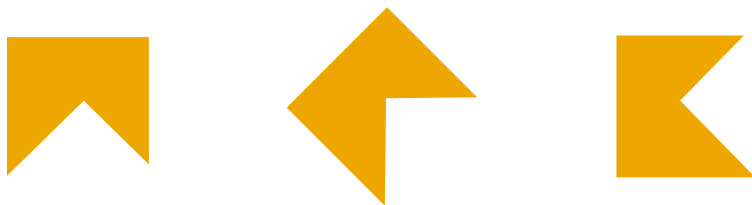


Fig.13 (Murray Schafer, *Divan i Shams i Tabriz* for orchestra, seven singers, and electronic sounds)

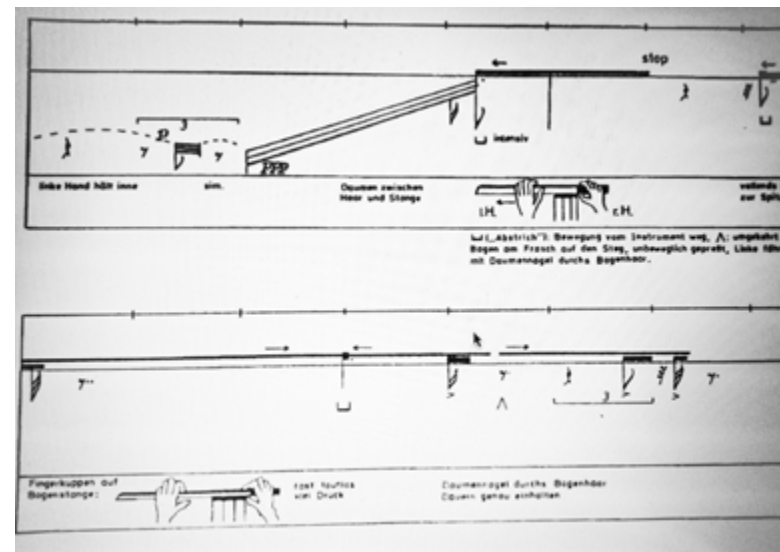


Fig. 14 (H. Lachenmann, *Pression per violoncello solo*)

La storia, a ben vedere, si ripete: le note musicali occidentali non sono infatti la derivazione di un sistema, quello dei "neumi", che in origine non era altro che una sorta di "disegno" del gesto musicale, poi stilizzato e divenuto grafia alfabetica convenzionale? L'immaginazione sonora si rigenera di continuo e ad essa seguono i tentativi di imbrigliare la musica, forse la più sfuggente delle arti, in nuovi tipi di scrittura.

Luca Marconi

# I corsi di popular music nei conservatori italiani: formazione alta o così così?

*Una relazione virtuosa tra musica per tutti e di tutti e percorsi di studio di eccellenza*


**L U C A M A R C O N I**

è docente di Storia della Popular Music e Pedagogia della musica presso il Conservatorio di Musica "Luisa D'Annunzio" di Pescara. Ha affrontato la relazione tra la comunicazione musicale e l'analisi della musica in diverse pubblicazioni, tra le quali *Musica Espressione Emozione* (CLUEB, 2001) e *La melodia* (Bompiani, 1992), scritto con Gino Stefani. Ha anche pubblicato diversi saggi negli ambiti della storia della popular music, della semiologia della musica e della didattica della musica.

*Da anni in alcuni conservatori italiani si insegna la popular music in corsi di Diploma accademico di primo e di secondo livello. L'analisi di prassi e ordinamenti didattici presenta non pochi problemi e criticità: dalla coerenza fra obiettivi formativi e sbocchi occupazionali fino all'efficacia delle metodologie didattiche. All'interno del sistema dell'alta formazione musicale, appare sempre più urgente una ridefinizione unitaria dei corsi di popular music offerti dai conservatori.*



I corsi di popular music sono una delle principali novità emerse più recentemente nei conservatori italiani. I primi conservatori nei quali sono stati inseriti, tra il 2003 e il 2005<sup>1</sup>, sono quelli di Trento, Frosinone e Pescara (dove insegno<sup>2</sup>). Attualmente ci sono corsi di Diploma accademico di primo livello in Popular Music a Cuneo, Frosinone, Parma, Pescara e Trento, e c'è un corso accademico di secondo livello in Popular Music a Pescara e a Trento. Rilevante è il numero di iscritti<sup>3</sup>: nel 2014-2015, 53 a Cuneo, 45 a Frosinone, 65 a Parma, 98 (87 nei trienni e 11 nel biennio) a Pescara e 49 a Trento.

Nel frattempo, un decreto ministeriale (D.M n. 120 del 20 febbraio 2013 ) ha istituito ufficialmente, insieme ad altri nuovi corsi di studio, un Diploma accademico di primo livello in Popular Music.

Ma quali requisiti dovrebbe avere un corso di popular music per essere effettivamente, e non solo formalmente, di alta formazione?

<sup>1</sup> Nel 2003-2004 è stato istituito un biennio di Popular Music nel Conservatorio di Trento e un triennio di Musica moderna, leggera e per lo spettacolo nel Diploma accademico di primo livello di Jazz del Conservatorio di Frosinone; nel 2004-2005 è stato istituito un triennio di Popular Music nel Conservatorio di Pescara.

<sup>2</sup> Nel Conservatorio "Luisa D'Annunzio" di Pescara sono titolare della cattedra di Pedagogia musicale, ma insegno anche Storia della popular music per i Diplomi accademici di primo e secondo livello di Popular Music e Storia e storiografia della musica per il Diploma accademico di primo livello di popular music.

<sup>3</sup> Ringrazio tutti coloro che mi hanno fornito dati e suggerimenti durante la stesura di questo scritto: in particolare, Simonetta Bulgaro, Alessandro Bratus, Stefano Caturelli, Cristiano Corradetti, Franco Fabbri, Fabio Ferrucci, Anna Maria Freschi, Emilio Galante, Alberto Giral-di, Roberto Neulichedl, Errico Pavese, Francesco Pennarola e Angelo Valori.





### **Finalità, prospettive occupazionali e obiettivi formativi**

Le “prospettive occupazionali” del triennio in Popular Music istituito dal decreto sopra citato corrispondono a “possibilità d’impiego” come “strumentista” (o cantante o arrangiatore) “pop-rock” (“solista” o capace di inserirsi in “gruppi” e “formazioni”), “tecnico di produzione discografica” o “tecnico del suono per eventi pop-rock”.

Gli “obiettivi formativi” sono il saper «realizzare concretamente la propria idea artistica», con uno strumento o con la propria voce, in performance concertistiche e produzioni discografiche reperibili nei media elettronici e nelle reti, il saper compiere arrangiamenti e improvvisazioni e la «conoscenza approfondita degli aspetti stilistici, storici estetici generali relativi alla popular music».

Non si comprende perché, nell’indicazione delle figure professionali da formare, si sia scelto di precisare una loro collocazione nell’ambito della coppia di generi “pop-rock”, solo due dei tanti generi presenti nell’ambito della popular music. L’alta formazione nella popular music dovrebbe consistere non necessariamente nel forgiare musicisti in grado di affrontare *qualsiasi* genere presente nel suo ambito, ma nel fornire un percorso di studi che consenta di diventare un musicista di valore nel genere di popular music *più vicino alla propria identità musicale*, qualsiasi sia tale genere. I suoi docenti dovrebbero essere in grado non solo di fornire un modello da imitare, come spesso accade, ma di aiutare ogni studente a trovare e valorizzare le proprie doti particolari: è una sfida che anche settori della didattica musicale più consolidati sanno quanto sia impegnativa. In questo ambito stilare bilanci è ancora prematuro.

Nello stesso tempo, gli obiettivi sopra menzionati, se sono funzionali a formare la figura dello strumentista indicata nelle prospettive occupazionali, lo sono assai meno per forgiare le



altre due figure professionali prospettate (il tecnico di produzione discografica e il tecnico del suono): per far sì che questo decreto venga attuato opportunamente, tale incoerenza dovrebbe essere in qualche modo sanata. Forti perplessità solleva infine l'assenza, tra gli obiettivi formativi, di competenze specificamente compositive: se già è discutibile non inserire il loro sviluppo nella formazione di strumentisti e cantanti di musica "colta", questa esclusione risulta particolarmente impropria se realizzata nell'ambito della popular music. Si potrebbe obiettare che, tra i settori disciplinari dai quali verranno scelte le attività formative, ne viene indicato anche uno, inserito da un decreto ministeriale precedente (D.M. n. 119, anch'esso del 20 febbraio 2013 [↗](#))

a integrazione delle precedenti declaratorie, chiamato "Composizione e arrangiamento pop-rock", articolato nei campi disciplinari "Armonia rock e pop", "Forme, stilemi e linguaggi pop e rock" e "Tecniche compositive pop-rock". Questa indicazione, però, non essendo subordinata all'esplicita prescrizione di un obiettivo formativo che consista nel fornire competenze compositive, non garantisce che in questo triennio si miri a rendere capaci di comporre nell'ambito dei tipi di musica studiati.

Attualmente, il Diploma accademico di secondo livello offerto dal Conservatorio di Pescara ha un indirizzo esplicitamente "compositivo", così come in quello del Conservatorio di Trento si insegnano tecniche della composizione di canzoni, musiche per cinema e musiche per la pubblicità. Se invece consideriamo i Diplomi Accademici di primo livello, a Pescara ne troviamo uno con taglio decisamente compositivo ("Contemporary Writing and Production"), mentre negli altri questa dimensione compare nel piano di studi sotto forma di "Contemporary Arranging"; a Frosinone, vengono



insegnate “Tecniche compositive pop” e “Tecniche di improvvisazione (Composizione di pop songs)”, a Parma “Elaborazione, trascrizione e arrangiamento” e “Composizione per la musica applicata alle immagini”, a Trento e a Cuneo “Teoria dell’armonia, analisi e arrangiamento pop”.



### Attività formative

Se esaminiamo le attività formative prescritte dal decreto ministeriale n. 120, balza subito agli occhi un aspetto sconcertante: in un corso accademico che pone al centro del proprio percorso formativo l’insegnamento di uno strumento o del canto *nell’ambito della popular music*, nelle “attività formative caratterizzanti” l’unico settore disciplinare indicato relativo a quell’insegnamento è “Uso degli strumenti *jazz* a scelta o canto *jazz*”, con la prescrizione di inserire come disciplina obbligatoria “Prassi esecutive e repertori relativamente a uno strumento *jazz* o al canto *jazz*”.

Questo obbligo risulta una conseguenza della decisione di

collocare questo diploma nelle declaratorie generali all’interno della “scuola di jazz”, piuttosto che inserire, come sarebbe risultato più adeguato, in analogia con quanto avviene più comunemente all’estero, una “scuola di popular music” dotata, in simmetria con quella di jazz, di diversi corsi di diploma accademico (chitarra popular, tastiere popular ecc.).

Oltre a non realizzare tale inserimento, non è stata adottata una scelta simile a quella attuata nei confronti delle aree delle discipline interpretative d’insieme e di quelle compositive, dove il decreto ministeriale n. 119 ha integrato le precedenti declaratorie istituendo i settori disciplinari “Musica d’insieme pop/rock” e “Composizione e arrangiamento pop/rock”, consentendo così di inserirli tra le attività caratterizzanti del Diploma accademico in Popular Music nel decreto n. 120: alla stessa stregua, si poteva integrare l’area “Discipline interpretative del jazz, delle musiche improvvisate e audiotattili”, nella quale si trovano dieci settori artistico disciplinari “jazz” (Canto jazz, Batteria e percussioni jazz, Pianoforte jazz, Trombone jazz, Tromba jazz, Saxofono jazz, Clarinetto jazz, Violino jazz, Contrabbasso jazz e Chitarra jazz) insieme ad altri tre settori denominati senza usare questo termine: Musiche tradizionali, Basso elettrico, con un «impianto disciplinare [...] organizzato in base alle peculiari caratteristiche del jazz», Tastiere elettroniche, con un «impianto disciplinare [...] organizzato in base alle peculiari caratteristiche del jazz e della popular music».

Oltre a questi, sarebbe stato opportuno istituire almeno altri quattro settori, che potevano essere chiamati Canto popular, Batteria popular, Basso elettrico popular e Chitarra popular.

I limiti di questi decreti ministeriali, che causano forti problemi soprattutto per il reclutamento dei docenti, sono stati segnalati dal convegno *La popular music nei conservatori*, tenutosi presso il conservatorio di Pescara il 1° marzo 2013 con la

partecipazione di rappresentanti di tutti i conservatori italiani dove si insegna popular music<sup>4</sup>, e da un documento redatto dai partecipanti ad esso. Tali proposte, tuttavia, attendono ancora di essere prese in considerazione da chi potrebbe porvi rimedio.



### Metodologie didattiche

Il sopra citato convegno di Pescara ha inaugurato un filone di riflessione finora poco esplorato in Italia, quello sulle metodologie didattiche funzionali all'insegnamento della *pratica* della popular music. In altri termini, se questo insegnamento è stato esercitato già da diverso tempo in Italia, a lungo in diversi tipi di scuole di musica e solo più recentemente nei conservatori, da noi ancora da inventare è una *teoria* su di esso che, per i suoi primi passi, potrebbe prendere spunto da trattazioni realizzate all'estero, ma dovrebbe tener conto dei contesti italiani nei quali sono o saranno presenti corsi di pratica della popular music.

È allora cruciale che chi insegna in questi corsi, e soprattutto in quelli che si tengono nei nostri conservatori, non si limiti ad *affrontare* le questioni didattiche che quotidianamente sorgono al loro interno, ma *comunichi le modalità adottate per affrontarle* attraverso pubblicazioni il più ampiamente accessibili e ricche di informazioni, siano essi "metodi", proposte teoriche ad ampio raggio o ricerche empiriche su "buone pratiche". Senza pubblicazioni di questo tipo la valutazione dei percorsi formativi attualmente esistenti non può che risultare priva di fondamenti oggettivi.

Nei corsi di alta formazione, è cruciale capire come impostare la relazione tra gli insegnamenti volti a far acquisire competenze più direttamente traducibili in prestazioni 'pratiche', quali l'improvvisare, l'eseguire un brano, arrangiarlo o comporlo, e quelli volti invece a far acquisire competenze più 'teoriche', quali il conoscere aspetti grammaticali, stilistici, storici o estetici di un certo brano. Se questo problema risulta ancora tutt'altro che risolto nelle riflessioni sull'insegnamento della musica "colta", nell'insegnamento della popular music subentrano altre difficoltà, dovute soprattutto a due fattori:



<sup>4</sup> Un accurato resoconto su questo convegno è stato fornito dall'articolo di Errico Pavese *Il Conservatorio è (quasi) pop*, in "Il Giornale della Musica", 114, maggio 2014, pp. 13-14.

- la teoria musicale tradizionale si è sviluppata in connessione con l'insegnamento di prassi esecutive della musica colta e con la musicologia ad essa corrispondente<sup>5</sup>;
- gli studi scientifici sulla popular music, siano essi di taglio storico, musicologico, analitico, estetico o con altre prospettive disciplinari, che hanno, anche in Italia<sup>6</sup>, una storia di più di quarant'anni, raramente sono stati concepiti in funzione dell'insegnamento della pratica di questo repertorio.

Sarà allora importante sviluppare, anche con un confronto con esperti di didattica musicale, la riflessione sui metodi d'insegnamento che consentono a chi vuole praticare la popular music di apprendere non solo le sue tecniche (esecutive, improvvisative o compositive), ma anche la sua grammatica, la sua storia e i suoi principi estetici.

<sup>5</sup> Assai pertinenti a questo riguardo sono le riflessioni sviluppate da Philip Tagg nel suo volume *La tonalità di tutti i giorni. Armonia, modalità, tonalità nella popular music: un manuale* (Il Saggiatore, Milano, 2011), recensito nel numero 164-165 di "Musica Domani".

<sup>6</sup> Sugli studi italiani sulla popular music, si veda soprattutto Franco Fabbri, Goffredo Plastino (a cura di), *Made in Italy. Studies in Popular Music*, Routledge, New York e Londra, 2014.

### Lezioni e studio autonomo

«Con tutte quelle ore che passano in conservatorio, i miei studenti non hanno tempo per studiare!»: il problema che si profila dietro questa lamentela (sollevata spesso anche dagli studenti) – come fare in modo che il numero di ore trascorse in conservatorio consenta, comunque, agli studenti di dedicare un tempo sufficiente a integrare adeguatamente con lo studio autonomo quanto appreso durante le attività didattiche offerte? – assai raramente è stato affrontato esplicitamente. Se si continua però a ignorarlo, si corre il rischio di mettere a repentaglio la resa di un sistema del quale non si provvede a esaminare uno degli aspetti più importanti.

Indubbiamente, è una questione che riguarda tutti i corsi dei nostri conservatori, privi di strutture pensate per uno studio "full time" (come quelle dei campus, dove è possibile frequentare lezioni, suonare da soli o in compagnia ed esercitarsi nello stesso spazio), ma che in quelli di popular music diventa ancora più scottante; si lega infatti a un altro problema che ogni conservatorio che li allestisce deve fronteggiare: fornire una struttura logistica e delle risorse tecniche che rispondano adeguatamente a esigenze spesso assai diverse da quelle avvertite nei corsi di musica colta.



### Personale docente

Nei corsi di popular music dei conservatori italiani, molti insegnanti hanno un incarico stabilito da un contratto a tempo *determinato*: a Cuneo 9 docenti hanno un contratto a tempo indeterminato, 5 a tempo determinato (ma comunque su cattedra in pianta organica) e 11 sono a contratto; a Frosinone, 6 docenti hanno un contratto a tempo indeterminato, mentre 10 hanno un contratto come collaboratori coordinati e continuativi (dei quali 6 sono insegnanti di discipline cruciali quali Basso Elettrico, Pianoforte, Chitarra, Batteria e Canto); a Pescara 5 docenti hanno un contratto a tempo indeterminato, 7 a tempo determinato e 3 insegnano con un contratto a ore, mentre a Trento 5 docenti sono strutturati e 11 sono a contratto.

È auspicabile che questo fenomeno venga nei prossimi anni sempre più ridotto: il sistema organizzativo di un corso di alta formazione richiede infatti che il proprio personale docente fornisca una partecipazione a lungo termine, a tempo pieno e ad ampio raggio (consistente non solo nel programmare e tenere lezioni ed esami, ma anche nel prendere parte a organi collegiali, riunioni, commissioni e comitati) che un impegno regolato da un contratto non a tempo indeterminato non riesce pienamente ad assicurare.

È comunque evidente che i docenti dei corsi di popular music dei conservatori debbano essere dotati di tutte le competenze necessarie per svolgere al meglio il loro compito.



### Requisiti per l'ammissione

L'esame di ammissione ha indubbiamente un ruolo cruciale per il funzionamento di un corso: non ci si può allora stupire se durante il convegno *La popular music nei conservatori* e in molte altre occasioni nelle quali si è riflettuto su questo tema i requisiti per l'ammissione siano stati uno degli argomenti sui quali maggiormente ci si è confrontati. È da tenere inoltre presente che chi si iscrive, in molti casi non giovanissimo, ai corsi di popular music nei conservatori, spesso pratica questi repertori già da tempo, e a volte ha acquisito alcune competenze, specie nelle tecniche strumentali, di notevole spessore, ma in parecchi casi manca di altri tipi di competenze altrettanto necessarie per affrontare corsi di alta formazione finalizzati a creare figure professionali di valore.

Attualmente, gli esami di ammissione ai corsi di popular music dei trienni (pur con qualche differenza, abbastanza omogenei tra loro) accertano che gli ammessi siano dotati di una buona conoscenza della teoria musicale (corrispondente sostanzialmente con le competenze richieste dagli esami di teoria e solfeggio del vecchio ordinamento), siano



in grado di eseguire musica letta a prima vista e più in generale sappiano leggere uno spartito nelle due chiavi principali; oltre a tali accertamenti, si richiede la padronanza di capacità esecutive



di buon livello (facendo eseguire brani a scelta dello studente nei repertori di riferimento) e un'adeguata conoscenza di diversi repertori della popular music.

È allora necessario riflettere su quali agenzie formative siano in grado di fornire competenze corrispondenti a questi esami di ammissione.

Più specificamente, se il nostro sistema formativo offre – a chi vorrebbe essere ammesso a un triennio nel quale ci si specializza nell'esecuzione di musica colta – la possibilità di studiare uno strumento nelle Scuole Medie a Indirizzo musicale, in un Liceo musicale o in un corso pre-accademico e di studiare canto in questi ultimi due tipi di corso, è il caso di aggiungere che sarebbe opportuno che vengano istituiti corsi pre-accademici in popular music (e in jazz). Ciò comporta il fatto che, gli insegnanti di strumento e di canto delle Scuole Medie a Indirizzo musicale e dei Licei musicali dovrebbero essere in

grado di fornire agli studenti interessati a essere ammessi a un triennio di popular music (o di jazz) alcune competenze che consentano di affrontare questo percorso.

Questi discorsi ci riconducono alla riflessione sugli sbocchi occupazionali dei corsi di alta formazione in popular music: come, dopo un triennio dedicato ad acquisire competenze nell'esecuzione della musica colta, ha senso frequentare un biennio finalizzato a fornire la capacità di insegnare ad altre persone ad acquisire tali competenze, lo stesso può valere nell'ambito dei corsi di alta formazione in popular music (e in jazz).

### **Prospettive di miglioramento**

La creazione di corsi sperimentali di popular music nei conservatori italiani è stata una scommessa coraggiosa, ma tutt'altro che immune dal rischio di non riuscire a mantenere



quanto, più o meno esplicitamente, veniva promesso. Di fronte a questo scenario, i decreti ministeriali n. 119 e 120 non hanno fornito strumenti sufficienti a chi voglia affrontare i problemi sopra indicati. In particolar modo per il reclutamento dei docenti, come è stato già notato in questo scritto, essi sono risultati come un insieme di forche caudine e, se non verranno integrati opportunamente, continueranno ad essere latori più di ostacoli che di aiuti per chi vi si sottopone. Intanto molti studenti hanno prestato fiducia alle offerte formative loro rivolte, iscrivendosi a questi corsi, frequentandoli e, in molti casi, diplomandosi. I rilevamenti disponibili su ciò che è stato fatto e sui suoi esiti non consentono al momento di stilare un bilancio che sfoci in un giudizio su di essi incontrovertibile. Non si tratta certo di essere pessimisti sul livello della formazione attualmente offerta ma, su molti aspetti, solo dopo la raccolta di un numero adeguato di dati potrà essere formulato un giudizio ben ponderato.

Al termine di questo scritto è allora cruciale tornare a una delle prime questioni affrontate, quella delle finalità: chi detta le regole sui corsi di popular music dei conservatori italiani, così come più in generale sulle offerte formative di questa istituzione, dovrebbe far sì che vi sia una chiarezza molto maggiore su quali funzioni si mira ad assolvere: al momento, leggendo le sezioni sugli "Obiettivi formativi" e sugli "Sbocchi professionali", si fatica a trovare differenze tra le funzioni del "Diploma accademico di primo livello in popular music" e quelle di *X Factor*, o di un qualsiasi corso professionalizzante di popular music tenuto in ambito extra-accademico. La condizione attuale della popular music in Italia richiederebbe invece un intervento molto più mirato: si tratta non solo di fornire diplomi utili a chi li consegue, rendendosi conto di quali siano gli ambiti nei quali si può essere superiori, o quanto meno concorrenziali, rispetto a offerte formative già presenti nel set-

tore privato, ma di formare professionisti che, oltre a sapersi "guadagnare il pane" arrangiandosi in qualsiasi situazione, siano in grado di migliorare il contesto nel quale agiscono. Se venissero rilevati dati che mostrano in modo ineccepibile che i corsi di alta formazione in popular music riescono a formare figure di questo tipo, avrebbe senso varare, così come avviene per altre categorie professionali, un piano di loro 'tutela' rispetto a chi invece è soggetto solo a logiche di mercato; è una prospettiva da tener presente, ma al momento non sembra ancora immediatamente attuabile.

Se gli obiettivi formativi e gli sbocchi professionali verranno specificati con questo taglio e se verrà condotta un'approfondita ricerca sulle metodologie didattiche attualmente praticate, sarà possibile comprendere quale struttura scolastica risulti necessaria per tentare di conseguirli. Ci si renderà anche conto di quanto e come sia opportuno adattare modelli in voga in altri paesi e, dunque, fornire dei criteri unificanti capaci di limitare i rischi ai quali è soggetto l'attuale sistema, fondato su forme di autonomia a volte non all'altezza delle esigenze reali da affrontare.

Intanto, i tempi stanno comunque cambiando, anche se ancora non è chiaro quale sarà l'approdo: di certo non basta né rimpiangere nostalgicamente il passato, né accettare supinamente il presente, né limitarsi a sognare l'isola che non c'è. Ognuno deve assumersi le proprie responsabilità e darsi da fare: come ci ricorda Ligabue, chi s'accontenta gode così così.





Antonello Farulli

## Il vento del Venezuela

*Il Sistema: una scommessa anche italiana*

### A N T O N E L L O F A R U L L I

allievo di Piero Farulli, viola del leggendario Quartetto Italiano, è uno dei più attivi violisti italiani sia in campo concertistico che didattico. Membro dell'Orchestra Giovanile dell'Unione Europea (EUYO), è poi entrato a far parte dell'Orchestra del Maggio Musicale. Ha svolto e continua a svolgere un'interessante attività sia come solista con orchestra sia in formazioni da camera in collaborazione con illustri musicisti. Ha registrato per la Dynamic, Stradivarius e Tactus. Ha svolto attività didattica in Finlandia, Francia, Spagna e Svizzera. Docente ospite della Internazionale Sommerakademie presso il Mozarteum di Salisburgo e della Scuola di Musica di Fiesole, della cui Commissione Artistica fa parte, è stato, a più riprese, tutor nella Mahler Jugend Orchestre Akademie, e, presso l'Accademia dell'Orchestra Mozart di Bologna. Dopo aver insegnato per un decennio quartetto d'archi presso la prestigiosa Escuela Superior de Musica Reina Sofia è, oggi, titolare della Cattedra di Viola presso il Conservatorio di Stato G. B. Martini di Bologna. Autore del testo *La viola del Pensiero*, è direttore artistico del Festival Sesto Rocchi, il primo in Italia dedicato a musicisti professionali e non, di tutte le età. Attualmente dirige l'Accademia Europea del Quartetto in seno all'ECMA (European Chamber Music Academy), progetto della Scuola di Musica di Fiesole per perfezionare e promuovere i giovani gruppi di musica da camera.



Il 10 dicembre 2010, sull'esempio venezuelano, nasceva in Italia il Sistema delle Orchestre e dei Cori Giovanili e Infantili, promosso da Federculture e dalla Scuola di Musica di Fiesole. Nel suo quinto compleanno, Antonello Farulli mette in luce alcuni elementi fondamentali del percorso iniziato in Italia sull'esempio venezuelano e fortemente voluto da Claudio Abbado e, contemporaneamente mette in campo alcune profonde riflessioni:

- È possibile, con l'esperienza musicale diffusa tra i giovanissimi, contribuire a costruire una società più inclusiva e responsabile per i nostri figli e per i figli dei figli?
- È immaginabile, per il musicista di professione, per il didatta, rinunciare alle proprie convinzioni, ai legittimi e radicati saperi, magari giungendo ad un risultato che li contraddice in nome di una impresa più grande?
- Quali collaborazioni, quali rapporti sono necessari e auspicabili tra esperienze educative quali il "Sistema" e i percorsi formativi professionalizzanti dei Conservatori?



## Il "Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili", a cura di Lorenzo Cinatti<sup>1</sup>

I numeri del Sistema italiano sono importanti, basti solo pensare che sono oltre 50 i nuclei attivi nel nostro paese, dislocati in quasi tutte le Regioni e in contesti inevitabilmente diversi fra loro. Le cose da fare sono molte, come le competenze da mettere in campo insieme alla volontà di trovare il modo e la forza di rendersi utili ad un progetto che fa della musica il lievito vitale per la crescita di tanti bambini.

I prossimi tre anni saranno decisivi per il definitivo decollo del progetto e credo che le personalità presenti nel C.d.A siano tutte consapevoli delle sfide che abbiamo davanti e ognuna di loro ha certamente gli strumenti intellettuali e non solo per saperle interpretare e risolverle nel modo migliore. Personalmente ritengo che il compito principale sia quello di trasformare le idealità e i sogni delle persone che quotidianamente spendono il loro impegno nei nuclei in qualcosa di concreto e duraturo e di conseguenza far sì che il loro lavoro sia la chiave di volta per un intervento educativo e sociale di cui il nostro Paese ha disperatamente bisogno.

Per fare questo è necessario darsi degli obiettivi chiari, misurabili, condivisibili dalla maggior parte degli aderenti al Sistema. Con un concetto forse abusato da molti in questi anni di crisi economica è necessario approntare un concreto "Piano Industriale" dove siano indicate le infrastrutture, le risorse, gli investimenti, le relazioni da costruire con le Istituzioni, i tempi e i modelli d'intervento che si ritiene necessario mettere in campo per concorrere concretamente ad aggredire quelle sacche sempre più estese di marginalità culturale che spesso e volentieri coincidono con un'area crescente di marginalità sociale.

<sup>1</sup> Lorenzo Cinatti è il presidente del Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili, nonché il sovrintendente della Fondazione Scuola di Musica di Fiesole.

Credo che ogni nucleo abbia ben presente la realtà del proprio territorio e le modalità più opportune d'intervento. È però necessario aumentare la condivisione delle conoscenze e delle metodologie che si sono dimostrate decisive in alcuni nuclei in modo che gli altri possano avvalersene e comunque concorrere alla formazioni di saperi che hanno necessità di essere sperimentati e codificati.

È necessario trovare risorse per rispondere alle richieste di aiuto che spesso arrivano da molti operatori che dal Sistema si aspettano proprio un effetto moltiplicatore del loro impegno e che senza supporti di una rete nazionale rischia di rimanere isolato e senza prospettive di crescita e riconoscimento.

È necessario insomma che il Sistema si doti di una Politica d'intervento lucida nelle sue finalità e concreta nella sua attuazione, una Politica che più saprà essere ambiziosa nei suoi obiettivi e pragmatica nella sua attuazione e più si qualificherà per candidarsi ad una leadership di livello nazionale e come tale essere riconosciuta dalle Istituzioni e da queste essere sostenuta.

Non sarà facile fare questo, ma come tutte le realtà che hanno deciso di stare insieme in nome di forti idealità abbiamo bisogno di una prospettiva di crescita che dia gambe ai nostri sogni e allontani la tentazione di pensare che in fondo, per quanto uniti in un'associazione, si è tutti da soli davanti alle nostre difficoltà.



## Il secolo della musica

Quando ero bambino portare a scuola una custodia con un violino era una confessione di debolezza, di effeminatezza e di emarginazione dai gruppi forti in cui si parlava di calcio e di cose virili. Adesso le cose sono molto cambiate. Non avrei mai potuto immaginarlo, nessuno di noi avrebbe mai potuto sperare di veder dischiudersi un nuovo secolo come *il secolo della musica*. Improvvisamente per una incredibile accelerazione avvenuta negli ultimi anni, noi musicisti ci troviamo catapultati, da archeologi che eravamo, sulle barricate dell'educazione e in prima linea, non più in un settore marginale. In Italia, come a Ramallah, in Palestina, in Venezuela, ma anche a Medellin nella Colombia dei Narcos, o in Messico, piuttosto che a Brooklyn, la musica, dappertutto, indica il percorso che porta l'essere umano dalla paura verso la libertà. Se questo non bastasse vi è un panorama esteso di scoperte da parte delle neuroscienze che abbiamo appreso con allegria dai libri del compianto e amatissimo Oliver Sacks che, insieme ad una moltitudine di altri studiosi, ha contribuito a porre la musica al centro del palcoscenico come l'Arte che sviluppa più d'ogni altra la nostra Mente. Do per scontato che i lettori siano consapevoli di quanto la musica può fare per l'essere umano. La SIEM è, da sempre, il presidio di queste convinzioni e lo è stata in anni meno fortunati di questi. Anche grazie alla SIEM la didattica musicale italiana, partita, forse, con qualche ritardo rispetto alle intuizioni di Suzuki e di Rolland, ha rapidamente recuperato terreno proponendo risultati di alto livello per gli strumenti ad arco per i fiati e per le tastiere.

## L'Italia non è il Venezuela

In questo senso il vento che arriva dal Venezuela non ci coglie impreparati, in termini di materiali e di idee. Tuttavia, talvolta, vi sono colleghi musicisti, anche di notevolissimo valore,



che, quando si parla del sistema Abreu e del fenomeno venezuelano, reagiscono istintivamente a questo fenomeno, ormai planetario, con una punta di sospetto mista al fastidio che suscita chi cerca di *venderci* qualcosa, una civiltà musicale, che sentiamo profondamente nostra, parte della nostro patrimonio e del nostro Paese. Le osservazioni e i distinguo che vengono fatte non sono affatto peregrine. È vero: l'Italia non è il Venezuela. Le periferie urbane del nostro Paese, per ora, non sono paragonabili ai *barrios* di Caracas, non vi può, dunque, essere una spinta a far rifugiare i bambini nel Nucleo anche solo per tutelarne la vita. Non possiamo né vogliamo ancorare un fenomeno educativo a contenuti di natura nazionalistica. Il nostro è un Paese antico dove certe spinte hanno già prodotto i loro danni. Su quelle cicatrici è nata una generazione che ambisce piuttosto chiamarsi e sentirsi europea a pieno diritto. Tra i ragazzi che popolano le orchestre di formazione italiane



ed europee c'è una straordinaria allegria a stare e a far musica insieme, nessuno ti chiede da dove vieni. Il "Nord" e il "Sud" appartengono ad una logica politica nefasta che nella pratica musicale ha sempre avuto poco senso. Non solo, ma ancora oggi la terra del Sud è riserva di una cultura musicale ricca dove le radici popolari sono ancora vive, nonostante tutto, e di una notevole predisposizione alla musica, almeno quanto il Nord o il Centro del Paese. L'Italia ha anche trovato un suo modo, nonostante l'assenza di una educazione musicale organizzata e capillare, di produrre musicisti che hanno scritto pagine della Storia della Interpretazione. La didattica musicale italiana, inoltre, è molto avanzata e la sua ricerca ha prodotto risultati rilevanti da ogni punto di vista. Per quanto la visione delle pellicole dedicate al Sistema generi in noi entusiasmo e desiderio di emulazione non mi pare che l'obiettivo

sia di *fare come il Venezuela*. Ciò di cui il Sistema è meritevole in Italia è quello di averci messo di fronte ad una serie di domande di fondo che riguardano da un lato le nostre responsabilità verso la società civile e dall'altro la necessità di riconsiderare le modalità di insegnamento musicale tout court. Parlando di questo fenomeno è alto il rischio di inzuppare la penna nel calamaio della retorica giovanilistica e populistica che muove la lacrima.

### **Una società musicale e inclusiva: le Piagge**

La domanda è: in Italia, c'è VERAMENTE bisogno del Sistema? La risposta va cercata nelle convinzioni che nutriamo rispetto alla pratica musicale, nella capacità degli operatori di dar loro "gambe" e sul prezzo che si è disposti a pagare purché questa esperienza si diffonda. È forse venuto il momento di contattarci e di chiederci se vogliamo costruire, attraverso la musica, una società più integrata e responsabile per i nostri figli e per i figli dei figli? Una società dove l'individuo abbia modo di crearsi un "modello" collaborativo" e "inclusivo" attraverso una disciplina? Crediamo che il suonare o il cantare insieme costituisca un modello valido di società e che la sua disciplina favorirà negli allievi empatia, intelligenza intrapersonale, sviluppo di strategie per la risoluzione di problemi, capacità di rinuncia di sé in nome di un risultato più importante, quello del gruppo? Se la risposta è positiva non possiamo esitare. È vero, un progetto del genere ha in sé qualcosa di *politico*, inteso nella accezione positiva di *sociale*. Tocca ai musicisti, agli educatori, scegliere. È questa l'occasione che aspettavamo per dare un contributo alla risoluzione dei problemi del nostro Paese? La Scuola di Musica di Fiesole ha scelto di fare la sua parte, iniziando da un quartiere, le Piagge e da una Scuola primaria, la Duca D'Aosta. Le condizioni di vita di chi vive in quartieri di questo tipo non sono più così dure come lo erano

cinquanta anni fa. La gente che vi abita è aperta e interessata, come e forse più che in altri luoghi. I problemi dell'integrazione delle varie etnie hanno sviluppato paradossalmente anche una maggior tolleranza e attenzione per la soluzione di questi problemi, più di quanto non si riscontri altrove. La Comunità delle Piagge è molto attiva e sviluppa una serie di iniziative di alto valore sociale e spirituale. Vi sono positivi segni di apertura anche in comunità non sempre molto aperte. Tuttavia, ancorché tolleranti e consci della situazione del Quartiere, i loro abitanti non accettano che tu arrivi come Livingstone con il tuo casco coloniale cercando di educare i *selvaggi*. Alle Piagge, il piano regolatore, che avrebbe dovuto farne negli anni '70 *il quartiere modello*, veniva eroso, zolla su zolla dalle benne delle ruspe, lasciando al suo posto una landa desolata dall'aspetto vagamente lunare. La disposizione degli edifici e delle strade assomiglia più ad un'opera neodada che ad un luogo destinato ad esseri umani. Ancora oggi quando il tuo aereo scende, forzatamente basso sui tetti degli edifici per atterrare a Peretola, puoi vedere l'interno delle classi della Scuola Duca D'Aosta. Magari arrivi dalla Finlandia, che organizza un suo Sistema in collaborazione con la Svezia e con fondi, ovviamente, statali. Pensi che i vetri delle classi stanno tremando e che per qualche secondo, in classe, la voce della Maestra sarà coperta dall'urlo dei reattori. Non fa niente, rifletti: alle 16.30 dopo un bel pezzo di schiacciata i bambini arriveranno con *"quella"* luce negli occhi. Apriranno la loro custodia, lo strumento già accordato dagli insegnanti, e lo tireranno fuori con l'entusiasmo incosciente e meraviglioso che hanno quando scartano un regalo a Natale. Nessun assente, nessuno ha abbandonato il corso. Lavorare con questi bambini significa spogliarsi di ogni certezza. Il sapere accademico e le sicurezze delle esperienze devono essere dimenticate. Sono solo un pre-requisito. Di fronte ad un bambino che viene da una etnia

diversa, o la cui religione vede con sospetto la musica, o che ha una storia familiare contrassegnata da semplice assenza dei genitori o, più raramente, da situazioni problematiche, devi rimettere in discussione tutto ciò che credi di sapere. Ognuno di noi conosce e ama il significato della celebre frase di Paulo Freire *"Nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli esseri umani si educano in comunione"*. Alle Piagge, come in ogni altro Nucleo, occorre dunque saper ascoltare, ed essere disposti a essere *educati* mentre si insegna. Saper accogliere, saper creare un ambiente nel quale vi sia calore umano non è sempre facile.

### **Una scommessa con se stessi**

Ma l'ostacolo più difficile da affrontare è dentro di noi. Il musicista viene educato ad ottenere un risultato, il migliore possibile. Questo processo è, ovviamente, corretto e, una volta innescato, fa di un musicista un buon musicista in una ricerca di qualità che non ha mai fine. Il nostro stesso sistema nervoso, il modo con cui veniamo addestrati alla correzione immediata e a reagire in modo automatico e con rapidità alle imperfezioni, le più piccole, sono garanzia della capacità di un artista. Ma queste qualità sono la grandezza ed il limite dell'insegnante di strumento quando si avventuri in un Nucleo. Se dobbiamo insegnare al bambino a rinunciare ad una parte della propria individualità in nome di un risultato più importante, noi, noi che gli insegniamo siamo capaci a nostra volta di rinunciare alle nostre convinzioni, ai nostri legittimi e radicati saperi, magari giungendo ad un risultato che li contraddice in nome di una impresa più grande? Quale è il limite o la misura di tolleranza oltre la quale ti sembra di non fare bene il tuo mestiere? Di fronte a questo quesito siamo soli, o meglio siamo insieme a tutti coloro che credono che la musica debba essere una esperienza educativa secondaria rispetto alla destinazione

professionale. *Nella storia umana – dice Jerome Bruner – la prassi precede il nomos. L'abilità (...) non è una "teoria" che informa l'azione. L'abilità è un modo di trattare le cose, non una derivazione della teoria. Indubbiamente la competenza può essere migliorata con l'aiuto della teoria, come quando impariamo a distinguere gli spigoli interni ed esterni degli sci, ma il nostro stile non migliora finché non riusciamo ad applicare questa conoscenza alla nostra competenza sciistica. La conoscenza aiuta solo quando scende nelle abitudini.* La sfida che viene dal Venezuela comporta, dunque, una radicale inversione gerarchica tra il *sapere* e il *fare*. Forse un'attenta riflessione su questo capovolgimento potrebbe aiutare anche l'insegnamento tradizionale a non attendere sempre che l'allievo sappia fare *prima* di iniziare determinate esperienze. Penso a certe questioni tecniche specifiche, come il vibrato o lo spiccato, per le quali si aspetta a lungo, forse troppo a lungo. Diceva Rolland che *la maggior parte degli elementi del suonare possono essere introdotti, naturalmente in forma embrionale, durante il primo anno di istruzione, ed essere perfezionati in seguito. Ci sarebbe da meravigliarsi di quante cose possano essere iniziate durante il primo ed il secondo anno.* Mi chiedo: cosa occorre attendere prima che un bambino suoni in quartetto? Non dovrebbe essere una pratica generalizzata, diffusa fin dall'inizio? La nostra antica convinzione che in orchestra l'intonazione e la tecnica dell'arco si rivinino non dovrebbe essere un po' rivista alla luce del vento Venezuelano? In un Nucleo del Sistema, l'allievo non è già *dentro* un sistema di valori e devi andartelo a cercare. Una volta che l'hai trovato, lo devi motivare continuamente. Come accennavo all'inizio noi non possiamo far conto su forze esterne che impongano, prima che involino, il bisogno di rifugiarsi nel Nucleo. E non possiamo neppure considerare ogni mezzo valido e giustificato dall'alto valore morale del risultato.

Ci resta solo una continua, paziente, opera di convincimento, di dialogo e di testimonianza. Nei quartieri di cui una volta parlava, inascoltato, Pasolini, il vero disagio economico ha lasciato il passo ad un nemico più sottile e pervasivo. Un particolare invisibile e soffocante. I quartieri degradati delle metropoli, le loro architetture perverse, sono vere e proprie Società dove, a partire dalla più tenera età, i bambini che vi nascono e vi crescono vi leggono un inconsapevole piano formativo. In questi spazi vige dunque una latente forma di educazione che, paradossalmente, fa proprio di noi, della nostra cultura e delle nostre certezze, i veri marginali. Alla ricerca di possibili soluzioni siamo ansiosi di sapere quali strade seguire.



### Adattare i materiali e le tecniche

Molto spesso vi sono operatori venezuelani che visitano il nostro Paese e ci mostrano il *modus operandi* che adoperano. Talora si resta interdetti, abituati come siamo a seguire metodi e manuali. Si vorrebbe che queste persone così straordinarie ci dessero un paio di volumi da studiare e da applicare. Repertori, modalità di realizzazione. Alcuni arrivano persino ad ipotizzare che vi sia una specie di *parsimonia* nel dispensare i materiali. Non è così. Il Sistema italiano ha ricevuto da quello venezuelano tutto il repertorio di base dei Nuclei, e lo ha reso disponibile. Ho l'impressione che, per quanto essi ci mostrino una serie di soluzioni, di espedienti e soprattutto una capacità empatica del tutto speciale, gli amici venezuelani non abbiano da consegnarci una soluzione bell'è fatta. La parola d'ordine sembra essere piuttosto "*adattare*" cioè fare uno sforzo perché ciò che noi sappiamo fare venga continuamente adattato al contesto in cui si opera. Lo "*spirito*" di Abreu è forse tutto qui, nella urgenza di operare concretamente trascinati dal repertorio stesso, dalla bellezza del brano conosciuto e dalla massa sonora del gruppo grande, pieni di raddoppi nei fiati. È il concetto di *massività* caro ai didatti del Sistema. Se vuoi compiere questo viaggio, sembra dirci, adopera quello che hai, come per costruire un carretto: tavole, 4 bastoni, 4 cuscinetti a sfera, corda e poi giù per la discesa! Un caro amico del Nucleo barese, di Musicaingiochi di Bari, Andrea Gargiulo, in un suo seminario a Fiesole ci disse che quando hai pochi minuti per attrarre e poi mantenere l'attenzione di un bambino o di un adolescente difficile devi avere un *ventaglio* di soluzioni. L'ho visto fare improvvisazioni jazz con un anziano ultrasessantenne a S. Polo d'Enza in un suo concerto e ho capito che quello che vedevo faceva parte di una tecnica che veniva adattata a quel soggetto in quel contesto, come una improvvisazione. Questo non significa che si possa offrire a

settori disagiati della popolazione una offerta formativa raffazzonata o *low cost*. Quella che impiega la Scuola di Fiesole alle Piagge è il risultato di un processo di codifica di quaranta anni di esperienza svolta sul campo dalla Scuola, e insieme di ripensamento dell'esperienza stessa. Tentare un approccio educativo a questo vero e proprio *mondo* significa aprirsi ad una modalità operativa originale, priva di pregiudizi e di condizionamenti accademici. Significa spogliarsi, finalmente, e sarebbe ora, del nostro ruolo sacrale di musicisti, delle nostre ambizioni e presunzioni, della nostra infelice abitudine a chiuderci in una casta. Significa anche e soprattutto fare una riflessione attenta più sul *come* che sul *cosa* insegnare. Noi la chiamiamo la *didattica per riduzione dell'errore*. Significa, banalmente, che non si parte dalla posizione *perfetta*, ma piuttosto da una approssimazione. Questo consente di arrivare immediatamente ad un risultato musicale che motiva il singolo ed il gruppo. Per successive approssimazioni si giunge a modalità esecutive più accettabili. È un salto concettuale che obbliga ad inibire le tue reazioni istintive e giuste in favore di una strategia di più ampio respiro. Come orgoglioso insegnante del mio Conservatorio di Stato nonostante le differenze tra le due esperienze, credo che questo mi abbia fatto maturare. Il fatto di lavorare con bambini ben nutriti, educati e determinati, amanti della musica non significa che anch'essi non abbiano dei *gap* o delle *sofferenze*. Ciascuno di noi, io per primo, è un disabile, in modi e forme diverse. Se vogliamo che questi *gap* vengano colmati e che la parola Scuola abbia un senso è necessario abbandonare la strada facile, quella nella quale inciampi per caso in un *talento*, e scegliere ogni volta la porta stretta attraverso la quale concepire nuove soluzioni. Provo un intimo fastidio quando si parla dei risultati d'eccellenza del Sistema Venezuelano: Gustavo Dudamel, per esempio, piuttosto che Diego Matheuz o l'arcinoto contrabbassista



dei Berliner Philharmoniker Edicson Ruiz, tutti bravissimi, per carità. Forse che il nostro vecchio sistema non ha prodotto il Quartetto Italiano o il Trio di Trieste per non parlare della lunga sfilza di solisti? Credo che possa aiutare di più il pensare che, prima del *sistema romantico* basato sul reperimento del *talento*, ve ne è stato uno precedente in Italia. Venezuela, lo si è detto spesso, significa piccola Venezia. L'esperienza del Pio Ospedale della Pietà, delle ragazze di Vivaldi non è stata di per sé una precoce edizione del Sistema? Quando il Prete Rosso concepisce l'Estro Armonico, al di là del risultato artistico di per sé eccezionale, non dà, forse, vita ad una impresa didattica titanica capace di articolare il dialogo tra individualità e gruppo in un modo magistrale? Erano quattro le chiese dedicate alle ragazze povere di Venezia, non una sola, e a pochi chilometri di distanza Giuseppe Tartini venti anni dopo viveva e suonava con i suoi allievi in una comunità di intenti che raramente si registrerà in un'altra scuola. Verrebbe da pensare, e io lo penso, che per essere Venezuelani dobbiamo tornare ad essere Italiani. Dobbiamo, forse, anche tornare a Barbiana. Perché in un Nucleo la frase *vai a studiare a casa* non può essere pronunciata e occorre trovare la pazienza e il respiro giusto per studiare insieme. Anche questo è un risultato, come lo è vedere che certi istituti di Alta Formazione ti seguono

no passo passo e cercano di imitare quello che fai. In fondo, è già un successo che anche per questi soggetti sia giunta l'ora di misurare i loro percorsi pedagogici alla luce di nuovi obiettivi e di nuovi strumenti che possano concretamente andare incontro ai bisogni dei ceti meno privilegiati. Sarebbe ancor più bello che per tutti i soggetti che possono dare un contributo arrivasse, prima o poi, il momento di capire che la forza di un Sistema, e soprattutto di un Sistema di Orchestre e di Cori, è quella di stare tutti uniti e di battersi insieme, non quella di ribadire la propria natura di *solisti*. Se avremo il coraggio, in nome di questi valori, di andare avanti con il Sistema potremmo anche creare un nuovo sistema di relazioni tra le istituzioni pubbliche e private. Vi è, ancora, chi, per ragioni legittime e degne di riflessione, si chiama fuori da un Sistema Nazionale e ritiene di potere o dovere agire in autonomia. Intendiamoci: il Sistema Nazionale è tuttora assai lontano da essere perfettamente efficiente e esente da problemi anche di notevole consistenza. Ma anche qui, come nella didattica di ogni giorno, siamo chiamati a pensare *strategicamente* e non si può reagire istintivamente calcolando il breve periodo.

### **Mente, movimento, suono**

Tra le idee che hanno ispirato il percorso formativo forte è stata la convinzione che la deprivazione ancor prima del disagio e della marginalità sia la causa della maggior parte dei problemi di sviluppo intellettuale dell'individuo. Suono-Movimento-Mente. È il percorso dell'essere umano: dalla voce della madre, attraverso il movimento, nasce la mente, il pensiero. Il nostro lavoro è quello di far ripercorrere all'essere umano il cammino inverso. Dalla mente attraverso il movimento arriviamo al suono. Cerchiamo in tal modo di sollecitare nei bambini tutte quelle percezioni che in qualche modo l'ambiente non aveva sollecitato in loro. Se volete una frase forte, studiare



la musica, significa veramente *rinascere* da un punto di vista tanto educativo che percettivo. In questo senso di grande utilità è stata l'attenzione per le esperienze didattiche per la disabilità e la ritmica Dalcroze. Ogni tanto, dopo quasi quattro anni di lavoro concentrati solo sulla scuola primaria alle Piagge, spunta qua e là una figura particolarmente *dotata*. Una trombettista di nove anni, per esempio, una cornista di dieci. Faranno la loro strada. Lasciamole in pace. Conosciamo tutti i meccanismi del marketing e della comunicazione. Chi segue la strada della *visibilità* corre seri rischi in questo campo. L'emergere di un *talento*, come si dice, deve essere un fatto mar-



ginale. Se la classe politica attende di mostrare un piccolo mostro da sbattere in televisione per tirar fuori una legge per il Sistema dovrà aspettare, per quel che mi riguarda, un bel pezzo. Io credo che i bambini cresceranno. Come Scuola di Musica di Fiesole ci siamo preoccupati di rendere disponibile tutto quello che sapevamo ai docenti dei vari Nuclei. Questo processo ha rivoltato la Scuola come un calzino, costringendoci a ripensare tutto, dalle audizioni/selezioni alle fasi del percorso dei bambini per finire con i repertori. Potrei quasi dire che i bambini delle Piagge (o più correttamente i processi da loro innescati) hanno *rifondato* la Scuola di Fiesole in modo da farla essere se stessa più di prima. Questa potrebbe essere una buona risposta a coloro che chiedono insistentemente se la Scuola di Fiesole sia ancora sui binari indicati da Piero Farulli. Ad un certo punto di questo processo ci siamo sentiti in grado di coinvolgere l'Università degli studi di Firenze per creare un Master di primo livello, che è, ormai, alla terza edizione, per creare nuovi operatori destinati a esportare ovunque il vento della musica come esercizio civile. Anche questo è stato un momento speciale. Quante volte abbiamo visto le Scienze della Formazione lontane dalla pratica della musica e quante volte ci siamo lamentati della scarsa coscienza pedagogica dell'insegnante di strumento? Naturalmente questo è un tentativo tra tanti, un pezzo di un percorso per il quale ci siamo adoperati in molti. Ma la *provocazione venezuelana* ha permesso che una parte di questo nodo iniziasse a sciogliersi, e ci ha consentito di affermare che insegnare in questo contesto è una professione *specificata*, e di alto profilo professionale, oltre che etico. Giudicate voi quanto, in fondo, dobbiamo a questi bambini. Con loro, alle Piagge, abbiamo elaborato un modo complicato di *"dare il cinque"*. È la nostra maniera non verbale di comunicare, di sentirci gruppo. Dopo ci guardiamo in faccia e ci scappa da ridere...

Agnese Maria Garufi

## Dall'altro al noi

*Un progetto didattico interculturale e interdisciplinare per la scuola media a indirizzo musicale*

### A G N E S E M A R I A G A R U F I

è nata a Catania nel 1986. Ha studiato presso i Conservatori A. Corelli di Messina e S. Cecilia di Roma, dove ha ottenuto la laurea di secondo livello in sassofono. Borsista Erasmus presso la Hochschule fuer Musik di Berlino e frequentato numerose masterclass tenute da docenti di fama internazionale. Si è abilitata nel 2015 nell'insegnamento dello strumento presso il corso di didattica del Conservatorio A. Vivaldi di Alessandria.

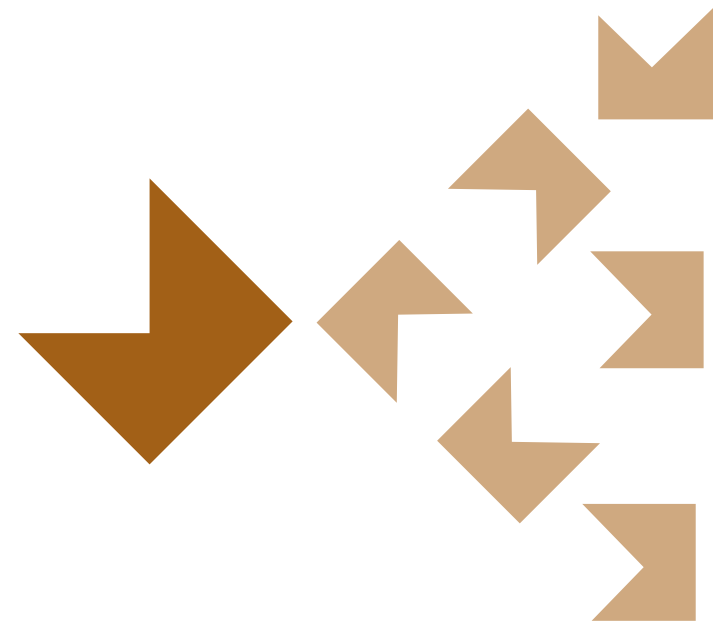
Ha collaborato con numerose orchestre e gruppi da camera dedicandosi anche a repertori contemporanei; attualmente fa parte del duo ParradosSax insieme alla pianista Cristiana Mastrantonio e del progetto di live electronics 8VAR con il musicista Ali Ostovar.

Come docente, ha insegnato presso l'Istituto Comprensivo Paritario S. Orsola di Catania, e presso numerose associazioni. È musicoterapista, diplomata presso la scuola triennale di formazione in Musicoterapia ad indirizzo benenzoniano di Roma.

Il contributo di Agnese Garufi rappresenta uno dei frutti che i recenti percorsi speciali (PAS) e i tirocini formati abilitanti (TFA) hanno prodotto nei conservatori che li hanno potuti attivare. La riflessività sulla propria professione insegnante e l'acquisizione di strumenti progettuali per la didattica quotidiana ha aperto gli orizzonti a strumentisti puri che si sono di norma trovati, non meno delle generazioni precedenti, a costruirsi competenze pedagogiche sul campo. Questo è il primo di alcuni lavori che vorremmo portare all'attenzione dei nostri lettori con l'obiettivo di stimolare al confronto tra vecchie e nuovi modi di pensare la progettazione didattico-musicale il più possibile integrata con le discipline forti alle quali, proprio il linguaggio musicale, ha molto da offrire.



Le indicazioni nazionali sul curriculum scolastico pubblicate nel 2012 dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica recitano:


“La nostra scuola deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo. [...] Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell'umanità”.



*Akami – Ekimi* è un progetto di musica d’insieme destinato ai ragazzi delle Scuole Medie a Indirizzo Musicale e in particolare agli alunni delle classi II e III di Sassofono. Il progetto presenta, in modo coerente con la sua natura pratico-performativa, finalità interculturali e interdisciplinari. Scopo ultimo del lavoro è, infatti, quello di offrire uno sguardo su una tradizione lontana, fornendo strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto delle alterità. Lo studio pratico è preceduto da una fase di approfondimento teorico sul contesto storico-geografico di provenienza del brano dal quale derivano le sue caratteristiche stilistico-musicali. L’orientamento pluriprospettico del lavoro è completato dall’approccio all’aspetto psico-motorio della musica e del ritmo: attraverso il supporto del docente di Educazione Motoria, sono proposte esperienze di movimento volte alla cognizione del ritmo attraverso il corpo. Si tratta dunque di una proposta didattica che, a partire dalla musica, desidera raggiungere temi di Geografia, Storia, Educazione Musicale ed Educazione Motoria; è determinante, per questo, attivare un processo di vera interdisciplinarietà che preveda la partecipazione attiva dei colleghi, docenti della succitate materie.



Il progetto  propone la creazione di momenti di musica d’insieme attraverso il lavoro sul brano *Akami – Ekimi* per ensemble di dodici sassofoni, liberamente creato a partire da musiche dei pigmei Baka. Il lavoro si suddivide in momenti didattici non separati tra loro, bensì intrecciati in una fitta rete di rimandi e suggestioni, al fine di tracciare linee di confine e intercettare risonanze, analogie e corrispondenze. Le fasi, che possono essere affrontate con modalità e tempistiche coerenti con le esigenze didattiche della scuola, sono tre: una prima destinata alla pratica strumentale, una seconda all’approfondimento teorico del contesto in cui la musica suonata trova ispirazione e una terza all’esperienza psico-motoria relativa al ritmo . Lo studio pratico è a sua volta ripartito in due momenti: il primo dedicato allo studio delle parti con lezioni individuali e collettive di strumento volte a sviluppare competenze tecnico-musicali coerenti con il programma di studio della classe di Sassofono<sup>1</sup>, il secondo rivolto alla concertazione del brano attraverso le attività di musica d’insieme.

Per la creazione del brano *Akami - Ekimi*  sono state prese in considerazione le indicazioni relative al programma didattico delle classi II e III di Sassofono della S.M.I.M.. Si mira cioè ad approfondire da un lato tematiche inerenti la pratica della musica d’insieme, dall’altra l’approccio allo strumento. Tra queste, il mantenimento di una postura funzionale e dinamica, l’impostazione del labbro ferma ma non rigida, la respirazione, l’uso e il passaggio tra i diversi registri (quantomeno tra quello grave e quello medio), l’impiego di differenti tipologie di articolazione e di dinamica, la tenuta del tactus e la scansione del ritmo, lo sviluppo di un attento ascolto d’insieme.

Il brano è stato creato a partire da fonti di diversa natura; tra esse, quelle che hanno avuto un maggior peso nella sua elaborazione sono l’audio cd e le trascrizioni di David Locke<sup>2</sup>, tratti da *I mondi della musica. Le musiche dal mondo* e gli audio

<sup>1</sup> I criteri di studio relativi alla classe di Sassofono per le S.M.I.M. sono regolamentati dal D.M. pubblicato il 6 ottobre del 1999.

<sup>2</sup> Da Titon Jeff Todd (a cura di), *I mondi della musica. Le musiche dal mondo*, (ed. or. 1996) Zanichelli, Bologna 2002.

cd *Cameroon, Baka Pygmy Music* del 1999, e *Central African Republic, Aka Pygmy Music* del 1999, realizzati dall'Unesco<sup>3</sup>. Grazie alle trascrizioni di Locke si è avuto modo di ragionare sull'organizzazione strutturale del brano. L'autore analizza il brano Makala<sup>4</sup> registrato da Michelle Kisliuk nel dicembre 1988 nella Repubblica Centrafricana, individuando cinque diversi procedimenti musicali e collegandoli ai diversi usi dei registri musicali:

- *eterofonia*, molte versioni simultanee lievemente diverse di una stessa melodia, sviluppate nel registro medio e medio-grave;
- *bordone/ostinato*, ripetizione di un modello ritmico su pochissimi suoni, registro medio;
- *stratificazione*, parti con funzioni polifoniche distinte, disposte in ambiti di altezza diversificati; tra essi nel registro grave troviamo un accompagnamento che segue il profilo del tema, incisi nel registro medio che introducono nuove tonalità e/o melodie, lo *yodel*, che si trova nella zona acuta della testura;
- *contrappunto*, melodie riconoscibilmente in rapporto di controcanto, spesso nel registro medio e acuto;
- *accompagnamento*, completamento ritmico eseguito da tamburi o dal battito di mani.

Tenendo conto delle categorie individuate da Locke, è stato creato un prospetto schematico dell'andamento del brano e dei procedimenti tecnici necessari alla sua realizzazione. Attraverso lo schema si è avuto modo di organizzare le sonorità dei dodici sassofoni relativamente alle peculiarità richieste (lo *yodel* ad es. è stato affidato al soprano e al sopranino; il *bordone* ai sax tenore e contralti). Le melodie prese in considerazione per la creazione del brano sono state ricavate dai cd *Cameroon, Baka Pygmy Music* e *Central African Republic, Aka Pygmy Music*.

In particolare, si è lavorato sui seguenti brani:

'*Tamburi d'acqua Baka*',

'*Canto della capanna Baka*',

'*Canto per la raccolta dei funghi Baka*',

'*Ninna Nanna Aka*' (quest'ultima non fa parte del repertorio Baka, ma del repertorio della popolazione dei pigmei Aka; si è scelto tuttavia di inserirla come testimonianza del repertorio di ninne nanne caratteristico di tali culture).

Da ognuno di questi brani sono state selezionate, trasposte e infine adattate una o due melodie. A ognuna di esse è stato affidato uno dei ruoli relativi ai procedimenti musicali individuati da Locke, in base alla natura ritmico - melodica degli stessi frammenti. Ai fini dell'elaborazione del brano, si è scelto di utilizzare il tempo 9/8, ritenuto quello più facilmente paragonabile ai ritmi delle musiche Baka.



<sup>3</sup> AA.VV. Cd *Central African Republic, Aka Pygmy Music*, Audivic/Unesco D8029, 1999.

<sup>4</sup> Tilton Jeff Todd (a cura di), *I mondi della musica. Le musiche dal mondo*, Zanichelli, Bologna 2002, pp. 116-124.

Gli elementi costitutivi sui quali è fondato il processo compositivo risultano utili nella fase di approccio dei ragazzi al brano: gli studenti potrebbero infatti identificare autonomamente tali elementi, avviando un processo di analisi e scoperta della struttura musicale. Individuati i procedimenti tecnici e le differenti melodie, potrebbero tradurle sui loro strumenti, creando un gioco di intrecci improvvisati a partire dagli elementi dati. Tale procedimento sarebbe utile non solo per entrare in contatto con i singoli elementi del brano, ma anche per applicare modelli diversi da quelli classici: potrebbero in tal modo far propria la capacità, tipica dei musicisti popolari, di adattarsi reciprocamente l'uno all'altro con naturalezza nella ricerca di un suono comune e nel tentativo di creare un equilibrio condiviso nel quale ogni contributo è funzionale alla dinamica collettiva.

L'ensemble di 12 sassofoni prevede un sax soprano, due sax soprano, tre sax contralto, tre sax tenore, due sax baritono, un sax basso. Poiché i sax soprano e basso non sono facilmente reperibili e presentano elevate difficoltà tecniche, le parti dei due strumenti sono state pensate in modo da poter essere sostituite rispettivamente con un soprano e un baritono.

Per quanto riguarda l'approccio al lavoro con gli studenti è di primaria importanza, dopo un accurato studio della propria parte, lo sviluppo attento dell'ascolto: individuare le sezioni musicali e le parti suonate da ciascuno permetterà una maggior resa musicale e una maggiore comprensione del brano. La scansione del ritmo ha una rilevanza fondamentale: a tal fine è necessario per gli studenti approfondire lo studio delle articolazioni e assicurarsi che la postura e l'imboccatura agevolino l'emissione del suono, permettendo di rinforzare quel gioco di condotte senso motorie tra corpo e strumento che può rendere efficiente ed economicamente ottimizzato il processo di adattamento del corpo all'attività musicale.

Fondamentale è anche l'intonazione: molti incisi tematici si trovano infatti all'unisono tra strumenti identici o di diversa altezza (ad es. i due tenori a batt. 23 e il 1° soprano e il 1° alto a batt. 27). Per quanto riguarda l'estensione delle melodie, invece, si è optato per utilizzare in prevalenza il registro medio di ogni sassofono evitando note dal *mi* al *sib* nel registro grave e dal *la* al *fa#* nel registro acuto, in quanto presentano difficoltà di emissione, instabilità e/o difficoltà di intonazione.

*Akami Ekimi* è un progetto nato in seno al corso di Laurea di II livello ad Indirizzo Didattico per la formazione di insegnanti di strumento musicale (classe A077). Presentato come tesi di laurea dalla sottoscritta, è stato supervisionato dai prof. Silvana Chiesa (relatrice) e Alberto Colla (correlatore). Il prof. Tonetti e il prof. Marchetti, docenti di Sassofono rispettivamente presso la S.M.I.M "Viotti" e presso il Conservatorio Verdi di Torino, hanno fornito un supporto pratico permettendo di sperimentare il brano con i loro ensemble di sassofoni. *Akami Ekimi* sarà inoltre eseguito nei prossimi mesi dall'Ensemble di Sassofoni berlinese diretto da Claudia Schaetzle.



## Bibliografia






- AA.VV. (1997), *Musiche tradizionali centrafricane*, consulenza artistica di S. Arom, Settembre Musica – Città di Torino, Torino.
- AA.VV. (2001), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Oxford-music, London.
- AA.VV. (2003), *Traditional Music and Composition of G. Ligeti on his 80th Birthday*, in "The world of music" vol. 45, VWB, Berlino.
- AGAMENNONE M. e FACCI S. (a cura di) (2014), *Le ragioni della musica: Scritture di musicologia africanista, di Sihma Arom*, LIM, Lucca.
- AROM S. (2006), "L'organizzazione del tempo musicale. Saggio di una tipologia" in *Enciclopedia della musica* (a cura di J.J Nattiez), Einaudi, Milano, vol. V pp. 1087 -1103.
- AROM S. (1985), "Polyphonies et Polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale". In *Structure et méthodologie*, volume I, Selaf, Paris.
- AUBERT L. (2006), "Le culture musicali del mondo: tradizioni e trasformazioni" in *Enciclopedia della musica* (a cura di J.J Nattiez), Einaudi, Milano, vol. V pp. 5 - 17.
- BAUCHE S. (1993), *Dans la Foret d'Afrique Centrale. Les Pygmées Aka et Baka*, Peeter-Louvain, Paris.
- BLACKING J. (1980), "Trends in the Black Music of South Africa", in E. May *Music of many Countries. An Introduction*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, , pp. 195-215.
- BOILÈS C. (1984), "Universal Music Behavior: a Taxonomic Approach", in *The World of Music* XXVI n.2,.
- BUZZONI P. e TOSTO M.I. (1988), *Gesto, musica e danza*, EDT, Torino.
- D'AMICO L. e KAYE A.L. (2004), *Musica dell'Africa nera*, L'Epos, Palermo.
- VON HORNBOSTEL E.M. (1929), *African Negro Music*, Oxford University Press, London.
- ECCO U. (1968), *La struttura assente*, Bompiani, Milano.
- FRESCHI A.M. (a cura di) (2012), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità e complessità*, EDT/SIEM, Torino.
- FRESCHI A.M. e NEULICHEDL R. (2012), *Metodologia dell'insegnamento strumentale*, Edizioni ETS, Pisa.
- GIANNATTASIO F., (2006), "Il concetto di musica in una prospettiva culturale". In *Enciclopedia della musica* (a cura di J.J Nattiez), Einaudi, Milano, vol. V pp. 978 - 1004.
- NATTIEZ J.J. (1987), *Il discorso musicale*, Einaudi, Torino.
- MORRIS J.A. (1961), *African Rhythms*, Oxford, London.

- LONKE S. (1996), *Le chemin de la voix Peule. L'esthétique musicale des pasteurs semi-nomades du Jelgooji (Nord Burkina Faso)*, Libreria Musicale Italiana, Lucca.
- TITON J.T. (a cura di) (2002), "I mondi della musica". In *Le musiche dal mondo*, (ed. or. 1996) Zanichelli, Bologna.
- MALBON B. (1999), *Clubbing: Dancing, ecstasy and vitality*, Routledge, London.
- MERRIAM A.P. (1983), *Antropologia della Musica*, Sellerio, Palermo.
- ID. (1959), *African Music*, in W.R. Bascom, M.J. Herskovitz (a c. di), *Continuity and Changes in African Cultures*, Chicago Press, Chicago - London,.
- NATTIEZ J.J. (1981), "Suono/Rumore", in *Enciclopedia della Musica*, vol. XIII, Einaudi, Torino.
- RAY C.T. (1993), "The Ugandanlyre Endondgo and its Music". In *British journal of Ethnomusicology* volume 2, International Council of Traditional Music, Southampton, pp. 117 - 144.
- SORCE KELLER M. (1981), "Economia, società e modi del far musica nelle società tradizionali". In *Enciclopedia della Musica* Einaudi, Torino, vol. III, pp. 509-510.
- WIGGINS T. (1997), "Techniques of Variation and Concepts of Musical Understanding in Northern Ghana" in *British journal of Ethnomusicology* volume 7, International Council of Traditional Music, Southampton, pp 117 - 160.

## Discografia

- AA.VV. Cd *Cameroon, Baka Pygmy Music*, Audivic/Unesco D8029, 1999.
- AA.VV. Cd *Central African Republic, Aka Pygmy Music*, Audivic/Unesco D8029, 1999.
- AROM S. *Centrafrique: Antologie de la musique des Pygmées Aka*, disco 1 e 2, Ocora, Paris 1980.
- LONKE S. CD: *Le chemin de la voix Peule*, Libreria Musicale Italiana, Lucca 1996.
- TITON J.T. (a cura di), *I mondi della musica. Le musiche dal mondo*, Zanichelli, Bologna 2002.

## Sitografia

- Luis Devin, ultima consultazione 10/02/2014 
- Progetti Sonori, ultima consultazione 26/5/2014 
- Enciclopedia Treccani, ultima consultazione 26/5/2014 
- Wikipedia, 26/5/2014 
- Ministero dell'Istruzione, 3/06/2014 

Ciro Raimo

# Abili tastieristi o valenti pianisti?

Attuali problemi di didattica pianistica

**C I R O R A I M O**  
 diplomato in pianoforte col massimo dei voti presso il Conservatorio "San Pietro a Majella" di Napoli, attualmente è docente di pianoforte al Conservatorio "G. Martucci" di Salerno. Nell'ambito dei rinnovamenti degli studi conservatoriali ha pubblicato: *Metodo sistematico per ben eseguire i "Preludi del libro primo del Wohltemperirte Clavier"* (Bologna, Clueb, 2005); *Quindici invenzioni a due voci di Johann Sebastian Bach. Suggestimenti per lo studio espressivo* (Bologna, Clueb, 2009); *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schietti tastieristi'* (Bologna, Clueb, 2012).

Tra i suoi saggi: *Riflessioni in margine a una ipotesi sulla genesi della 'Tonalità'*, in "Studi Musicali" (2008/2); *Le due anime di Johann Sebastian Bach*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2008/2); *Quel che Clementi non ha detto e quello che non avrebbe mai potuto dire nel suo "Metodo completo per Piano-Forte"*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2009/4); *Fictio Retorica Musicaque Poitea*, in "Nuova Rivista Musicale Italiana" (2011/1); *Guida sicura per i pianisti dei "Passatempo Musicali" di Guillaume-Louis Cottrau nelle edizioni manualistiche di Girard della prima metà dell'Ottocento*, in Aa. Vv., *Passatempo musicali, Guillaume Cottrau e la canzone napoletana di primo Ottocento* (Napoli, Guida Editori, 2013).



Ormai è un dato di fatto: non si può più pretendere di insegnare uno strumento musicale, tantomeno il pianoforte, seguendo i solchi tracciati da programmi vecchi di quasi cent'anni e, comunque, fuori norma. Il problema è: come inventarsi nuovi contenuti e nuove procedure, nel rispetto, da un lato, delle pianificazioni imposte dai percorsi di Alta Formazione Artistica e Musicale e, dall'altro, della ampia e consolidata letteratura didattica che da sempre ha cercato di accompagnare gli allievi nell'intricato percorso formativo e di crescita artistica personale che le tastiere richiedono.

Ciro Raimo, da anni, si interroga sulla sua professione di didatta del pianoforte, indaga i meccanismi studiati e applicati da validi suoi predecessori e ne confronta i possibili collegamenti e i risultati pratici. Soprattutto, e questo punto è fondamentale, Raimo si muove sempre mettendo in primo piano l'allievo e il suo possibile futuro di dilettante o professionista della tastiera e pretendendo, da se stesso e dall'istituzione formativa, quel rigore indispensabile per evitare superficialismi e stereotipi educativi reiterati, che riescono sorprendentemente, ancora oggi, a distruggere possibili carriere – o semplici avventure pianistiche - ancora prima di farle sbocciare.

## PREMESSA

Al presente, non v'è dubbio che i rinnovati *Ordinamenti didattici* praticati negli attuali Conservatori di Musica d'Italia obbligano ad una serie di misurate riflessioni sugli insegnamenti degli strumenti musicali storici e in particolare, di quelli dedicati allo strumento-pianoforte. Soprattutto nei termini di confronto tra "vecchie" e "nuove" didattiche disciplinari, tra "vecchi" e "nuovi" percorsi formativi, ovvero, giuridicamente, tra il *Previgente Ordinamento* e le più recenti pianificazioni dell'*Alta Formazione Artistica e Musicale*.

Di primo acchito, v'è da dire che siffatte trasformazioni strutturali, introdotte dalla *Legge 508* del 1999, manifestano subito un primo dato temporale: il previgente Corso di Pianoforte, così come è stato strutturato nei programmi governativi sin dal 1930, ha avuto durata decennale, per contro, quello introdotto di recente fissa un periodo quinquennale per gli studenti frequentanti i nuovi corsi accademici professionalizzanti.

A ben riflettere, però, va osservato che, sulla carta, gli attuali insegnamenti pianistici di tipo governativo scorrono lungo un arco di tredici anni, dei quali tre nella Scuola Media Inferiore, cinque nei Licei e altri cinque nei Conservatori, rilevando per i primi otto, altresì, un consistente abbattimento degli aggravi economici a carico delle famiglie degli studenti di musica, data la avvenuta inessenzialità di insegnamenti strumentistici di tipo privato. Quindi, da punti di vista amministrativi e burocratici, il numero degli anni di studio che viene ora a sommarsi si mostra addirittura pari, se non superiore, a quello previsto nei passati Conservatori.

Di fatto, la quantità delle possibili ore di studio allo strumento, distribuite nei complessivi tredici anni di un attuale corso completo di studi pianistici nei vari Istituti dello Stato (Scuola Media inferiore, Licei, Istituti AFAM), assommerebbe mediamente ad un totale/orario di circa 21535, a fronte delle

complessive 23725 cui ammonta l'impegno giornaliero di uno scolaro del Corso di pianoforte completo svolto nei previgenti Conservatori<sup>1</sup>. Dunque, con una differenza dei tempi di studio al pianoforte tra i due distinti *Ordinamenti* pari a 2190 ore, a favore dei precedenti percorsi didattici. Cifra che, in termini percentuali, non appare certo particolarmente significativa per la conquista di mete artistico-professionali tanto agognate, viepiù in rapporto sia all'aumento delle ore riservate alle lezioni individuali degli allievi, sia ai vari e molteplici *Master* che abbondano da qualche tempo nei Conservatori di oggi, sia alle più moderne velocità di trasmissione di notizie e di scambi genericamente offerti dagli attuali sistemi telematici. In secondo luogo, a me pare che valga la pena interrogarsi in merito al conseguimento dei cosiddetti *Obiettivi formativi* previsti nei Diplomi Accademici rilasciati dagli attuali Istituti per l'Alta Formazione Artistica e musicale. Tanto di quelli di I livello, dove compare la formula *gli studenti devono aver acquisito competenze tecniche e culturali specifiche tali da consentire loro di realizzare concretamente la propria idea artistica*, quanto di quelli di II livello, attivati con *l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per la piena padronanza di metodi e tecniche artistiche e per l'acquisizione di competenze professionali elevate*.

Il primo elemento sostanziale che emerge è dato dal fatto che tali studi musicali di tipo universitario da un lato, per loro natura, non dovrebbero prevedere lezioni di tipo soggettivo, ma inse-

<sup>1</sup> Per chiarezza si puntualizza che, senza tener conto di precetti dettati da particolari concezioni religiose, i suindicati totali dei tempi dedicati agli studi pianistici si sono ottenuti valutando, quotidianamente, 3 ore per gli allievi del triennio di Scuola Media Inferiore, 4 ore per il quinquennio nei Licei, 6 ore per la durata di Trienni e Bienni. Laddove, pure considerando la 'doppia scolarità' ammessa nei precedenti percorsi conservatoriali, si sono considerate 8 ore di studio al giorno (ossia, un lasso di tempo pari ad una qualsiasi giornata lavorativa) per gli allievi frequentanti le passate Istituzioni, poiché ad essi non era richiesta alcuna griglia di discipline cui ottemperare, se non la completa dedizione verso l'apprendimento professionalizzante del pianoforte.



gnamenti di tipo oggettivamente culturale. D'altro lato, l'accesso alle Università appare ancorato al dato anagrafico, all'età, per cui un *dottore* non può dichiararsi maturo in un preciso ramo dello scibile umano prima dei 22 anni, al minimo. Avendo di necessità avuto accesso a specifici studi accademici non prima del diciottesimo anno d'età, meglio, dopo il conseguimento di un qualunque diploma di scuola secondaria superiore. Ciò premesso, entrando nel vivo delle argomentazioni qui proposte, a me pare che il punto sostanziale di discussione possa non essere, solo ed esclusivamente, la dicotomia tra "vecchie" e "nuove" pratiche didattico-esecutive, così come appaiono nel susseguirsi di strutturati *Ordinamenti* istituzionali.

Al riguardo, penso che elementi caratteristici di confronto siano prima di tutto dettati dalla identità tra lo strumento-pianoforte e il suono che esso produce, come l'albero e il suo frutto, e cioè dalla preminenza della conoscenza e della padronanza dello strumento a tasto e a corde percosse da martelletti e dunque, dalla maniera di produrvi sonorità schiettamente idiomatiche (per altro, alla maniera di ogni altro strumento musicale, dacché, ai fini di qualsivoglia fenomeno musicale, ognuno di essi non può che rendere la propria natura).

Così, anche relativamente al modo in cui le sonorità specificamente pianistiche devono essere ben distinte dal pubblico, tanto per i dilettanti (termine col quale qui si intendono tutti coloro che, provvisti di adeguata educazione musicale, provano piacere dalla musica, senza vivere necessariamente di musica, né tampoco con doveri di didatta), quanto per i professionisti, si pone l'obbligo di fornirsi di tali medesime abilità da poter trarre "giusti" suoni e "bei" suoni dal pianoforte, sin dai primi stadi degli studi di codesto strumento a percussione, onde offrire diletto prima a sé stessi e poi a chi ascolta con pronte manifestazioni di dinamiche esecutive, didattiche o di produzione artistica, ad uso privato o professionale.



## PRIMA PARTE

### Lo strumento detta legge

Ad esser chiari, chiunque, toccando semplicemente i tasti di un pianoforte, può accorgersi dell'ingannevole meccanismo della tastiera: il pianoforte ed altri consimili cordofoni riescono a far produrre suono qualunque sia la maniera di abbassare i tasti. All'opposto, la tastiera di un pianoforte moderno, come unica soluzione preformata, contenendo più di tutti i verosimili registri vocali e strumentistici, benché sembri facilitare i primi approcci allo strumento, si svela come una tra le maggiori difficoltà per ogni momento di limpida conversione esecutiva di brani musicali. Di fatto, qualsiasi sonorità prodotta dal pianoforte (la cui estensione sonora, insieme con l'organo, è superiore a quella di un'intera orchestra) potrebbe sembrare corretta, laddove le risonanze fornite dalle vibrazioni delle sue corde sono prima di tutto assoggettate a precisi dettami fisico-acustici [vedi le leggi di Taylor (1716), di Young (1801-1803) e di Helmholtz (1863), rispettivamente, sul calcolo del numero di vibrazioni, sulla qualità degli armonici (ovvero, sulla formazione del timbro) e sulla maggiore o minore quantità di armonici che accompagnano il suono fondamentale].

Sotto l'aspetto tecnico, perciò, il suono del pianoforte, impoverito dei necessari e giusti armonici e suscitato senza le dovute strategie esecutive, particolarmente nella riproduzione del *cantabile*, può rivelarsi molto sgradevole all'ascolto, proprio a causa di battimenti indesiderati.

Orbene, prendendo per prima cosa atto della manifattura di codesto strumento, non sembri superfluo ribadire che, dai lati educativo e didattico, si debba tener conto preliminarmente che il pianoforte è 'mezzo meccanico artificiale' con armonici predefiniti e che le vibrazioni sonore che rende sono generate dalle qualità funzionali (intellettuali, fisiche e psichiche) di chi

lo suona, ancorché collocato ai 'confini del corpo' del pianista, questi, anatomicamente delimitati dalla punta delle dita.

Di qui, appare chiaramente che il 'primo strumento' di ogni tastierista, apprendista o esperto esecutore, sono le mani, 'mezzo dinamico naturale', e in particolare le dita, alle cui terze falangi (prossimità distali e parti più piccole di tutto l'arto superiore) compete sulle prime l'atto dell'"impossessarsi della tastiera' (a confronto, si consideri come la voce nasce nell'interno del corpo umano, mentre gli strumentisti 'ad arco' e 'a fiato' hanno certo una maggiore contiguità col proprio strumento).

Per questo, non sembri altrettanto superfluo ribadire che la valorizzazione dei pregi sonori di questo strumento è strettamente connessa alla musicalità di chi ne tocca la tastiera, e quindi alla individuale varietà percussiva dei martelletti, a beneficio di graduazioni agogiche e timbriche concepite ed organizzate in anticipo dal tastierista. Ovverossia, si vuole dire che, in riferimento alle amplissime possibilità timbriche e dinamiche che concedono i moderni pianoforti, meritano interesse primario i molti pericoli che attentano alla finitezza di quel suono pianistico, reso puntualmente esatto sia negli aspetti fisici che in quelli artistici, cui ogni pianista aspira al fine di attuare la sua progettata 'sonorizzazione espressiva' di un brano musicale, come momento di unione in un solo insieme di questioni organologiche, di orientamenti storico-estetici, di perizie anatomo-fisiologiche, oltre che di soggettivi ingegni creativi.

Del resto, non v'è dubbio che su ogni fenomeno sonoro di natura strumentistica (e non solo) domini l'assioma 'lo strumento detta legge', che informa sia l'artigianato compositivo, sia le abilità nell'*intus legere* del musicista.

Insomma, fondamentale per ogni dottrina strumentale e quindi, per quella degli strumenti ad accordatura fissa e provvisti di tastiera, rimane di sicuro la impossibilità di dettare le proprie leggi alla macchina-strumento, con la quale occorre piuttosto

stabilire una sostanziale simbiosi tecnica e ambientale. Per cui, dalla naturalezza dell'esclusivo simposio tra l'esecutore e il proprio strumento nasce la cognizione delle soggettive capacità espressive ed emozionali, con l'attenzione costante verso ciò che la macchina-pianoforte comunica ed esige.

### Tradurre emozioni

Ora, come la fiducia piena nella spiritualità e nell'intelligenza dell'uomo ha sgomberato ogni ostacolo verso la conoscenza dell'idea in musica di ogni singolo compositore, giovando alla acquisizione delle loro opere, così analoghi presupposti non devono mancare in ciascun esecutore circa la comprensione e la traduzione strumentistica delle emozioni contenute nelle peculiari grafie notazionali.

Ciononostante, per alcune esecuzioni tastieristiche, a volte si ha l'impressione che lo strumento musicale sia stato sistemato proprio in quel posto per diventare punto di scarico di forze, le più strane, che appaiono come risultanti di non bene distribuiti carichi emozionali dell'esecutore. Sicché, pur nascendo di sicuro da spiccate sensibilità, tali caratteristici atteggiamenti si trasformano in soluzioni illogiche per l'articolazione del linguaggio musicale. Fino a divenire, in alcuni casi (non pochi!), perfino perniciosi per l'integrità della struttura anatomica degli arti superiori dello stesso esecutore - è insensato che seri studi giornalieri al pianoforte, svolti con talento e zelo, debbano essere impediti da fastidiose e improvide patologie connesse con l'azione della mano tastieristica.

Non di meno, l'approssimazione che pervade certe condotte tecnico-strumentistiche fa sì che molto sia lasciato al caso o affidato all'istinto dell'esecutore, la cui azione tastieristica sarebbe così giustificata da un deformato concetto di libertà interpretativa: la stessa che può impoverire o distruggere qualunque pensiero musicale, introducendovi elementi esterni o



addirittura contrari. Non di rado, infatti, si può parlare di espressività istintiva nel tastierista, ma non di 'suono espressivo'. Ulteriori basilari riflessioni utili ai fini di quanto qui si va illustrando possono riferirsi a tutto ciò che lo strumento-pianoforte oggi può eseguire, anche al di fuori di precisi riferimenti timbrici: vale a dire alla sua «Letteratura», ovvero, a 'ciò che oggi si suona al pianoforte'. Come concetto che, per necessità, deve considerare le fasi evolutive dello strumento, dal momento che «questo grand'istromento vien di continuo perfezionato così riguardo al suono come al maneggio»<sup>2</sup> (così Carl Czerny), nonché di necessità e di opportunità tecniche, storiche ed estetiche (diversamente, tale strumento a tasto dovrebbe essere ritenuto all'origine del mondo tastieristico-musicale occidentale).

Segnatamente, è ragionevole asserire che la *Letteratura* dello strumento-pianoforte nasce come sposalizio tra il pensiero (pure di tipo futuribile e/o universale) e la realtà dei mezzi di attuazione: e cioè, essa non si è formata in base a un pensiero universale, ma continua a prosperare a seconda dei mezzi di attuazione (fisici, pedagogici, storici, artistici, economici e sociali).

È noto che il pianoforte, sin dal suo apparire, è stato adattato volta per volta a temporali esigenze foniche, fonetiche ed espressive, oltre che alle più generali necessità civili ed economiche. Ed è altrettanto noto che, durante l'Ottocento, esso divenne addirittura lo 'specchio di una illusione sociale', quando un illusorio travaso di nobiltà da parte di "borghesi gentiluomini" (proprietari terrieri, mercanti, funzionari pubblici e banchieri) trovò la propria oggettivazione simbolica nello strumento-pianoforte, che accreditò la nuova cultura sociale con la equivalente illusione acustica fornita dalla stimolazione affatto particolare del *codice dei suoni armonici* (o *armoniche*, o *suoni parziali*, o *suoni concomitanti*, o *ipertoni*, o *super-toni*). Mettendo in valore, nel contempo, la teoria del «basso

<sup>2</sup> Cfr. Carl Czerny, *Vollständige theoretisch-praktische Pianoforte-Schule op. 500*, Vienna, 1839 (si cita dalla Prefazione della edizione italiana *Metodo completo teorico-pratico per pianoforte op. 500*, Milano, 1839).

fondamentale» e dei suoi rivolti di Jean-Philippe Rameau (fino all'esempio di Sergej Rachmaninov, oltre le soglie del Novecento), come espedienti esaltati dal «pedale di risonanza» di tale strumento a martelli e a corde percosse.

### Regole imprescindibili

Da ciò, scorrendo le ragioni della formazione della *Letteratura pianistica* e allontanando saperi di tipo tardo-romantico pregiudizievole a buoni e corretti esiti culturali, secondo procedure d'indagine e di verifica che ogni didattica disciplinare adotta nelle sue tecniche euristiche per unificare il duplice processo d'insegnamento e di apprendimento, le specifiche metodiche riservate alla musica dotta per pianoforte - penso - non possono prescindere dalla individuazione di strutture concettuali e sintattiche che attivano e regolano la conoscenza dell'oggetto su cui istruirsi.

In un propedeutico bagaglio di conoscenze, quindi, può rivelarsi proficuo inquadrare i peculiari fondamenti epistemologici e metodologici della *Letteratura* del pianoforte differenziando le opere dell'«età del basso continuo» da quelle scritte con le «teorie ramiste» di tipo funzionale, ambedue distinte dall'«armonia palestriniana» dalla quale provengono, onde annotarvi le distinte grafie notazionali nella diversità delle 'tastiere' di riferimento.

Penetrare la struttura per raggiungere la cultura, dunque. Rilevando, non di meno, che la struttura linguistico-musicale coincide sempre perfettamente con la struttura artistica, nella quale ogni elemento (metrico, timbrico, melodico, armonico, morfologico-notazionale, figurale, formale, simbolico e stilistico) funge da significante, per concorrere con altri elementi all'unità di significato dell'opera medesima. Cosicché, dal fatto che qualunque testo artistico non è comunicabile con informazioni significabili con mezzi linguistici diversi, ne consegue

la necessità di appropriarsi, per esigenze ermeneutiche, della specificità degli artifici del linguaggio tastieristico-musicale.



## SECONDA PARTE

### Bach

E qui, mi si permetta, *Cicero pro domo sua*, quale studioso delle opere tastieristiche bachiane, di osservare che, nelle fasi d'insegnamento strumentale, per pianisti dilettanti o per professionisti, sorge un problema che ho esaminato in altro luogo. Esso può essere così formulato: per quanto concerne i correnti aspetti didattico-strumentali, quale validità tecnico-esecutiva e artistico-espressiva va riconosciuta oggi alle opere manualistiche (*Invenzioni a due voci, Sinfonie, Das Wohltemperirte Clavier*) di Johann Sebastian Bach, i cui esiti di contrappuntismo strumentale non erano certo finalizzati alla tastiera di un pianoforte - o forte-piano, con o senza il trattino, com'erano denominati allora, quale strumento che, comunque, Bach possedeva<sup>3</sup> -, ma a 'tastiere' assolutamente dissimili non dico dai moderni *grancoda* da concerto, ma anche dagli odierni pianoforte utili per lo studio camerale? La domanda a questa domanda è: modernamente, non appare anacronistico che un giovanissimo allievo di pianoforte debba essere avviato alla padronanza della tastiera mediante le "Inventio" bachiane, visti per un verso la sua età acerba e per l'altro i molteplici contenuti formativi che pure queste composizioni contengono?

Eppure, da una parte, vero è che il sommo pedagogo Bach si serviva di tali composizioni per l'insegnamento dedicato ai principianti, di certo, potendo usufruire di strumenti a tasto forniti di accordature di "tipo divisivo", "inequali", ossia, adatte a favorire la sua personale «rappresentazione dei sentimenti per il tramite della tastiera» (come già detto altrove)<sup>4</sup>. In altre parole, l'immediatezza della *varietà fonetico-acustica* non avrebbe richiesto alcuno sforzo interpretativo all'esecutore, essendone evidente la essenzialità. Anzi, è altresì presumibi-

le che coloro i quali, all'epoca, eseguivano siffatte opere con strumenti a tasto provvisti di temperamenti sostanzialmente ineguali potevano finanche trarne effetti di orchestrazione simili alle più moderne 'macchine elettroniche'.

Ad ogni buon conto, per meglio chiarire quanto si va illustrando, vale la pena riportare qui di seguito alcuni *modelli di scale*, dove i valori in *cent* permettono una comparazione matematica tra toni e semitoni, a partire dal taglio "pitagorico" degli intervalli, alla base di tutti i successivi sistemi d'accordatura<sup>5</sup>. Nel seguente schema: **P** = *scala pitagorica*, **Z** = *scala zarliniana, o dei rapporti semplici*, **K** = *temperamento Kirnberger III*, **T** = *temperamento equabile*.

	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Do
<b>P</b> 0		204	408	498	702	906	1110	1200
	204	204	90	204	204	204	90	1200
<b>Z</b> 0		204	386	498	702	884	1088	1200
	204	182	112	204	182	204	112	1200
<b>K</b> 0		192,18	384,36	498,04	696,09	888,27	1086,31	1200
	192,18	192,18	113,68	198,04	192,18	198,04	113,68	1200
<b>T</b> 0		200	400	500	700	900	1100	1200
	200	200	100	200	200	200	100	1200

<sup>3</sup> Cfr. il contributo di Jean-Jacques Nattiez, *Interpretazione e autenticità*, in «Enciclopedia della Musica», 10 voll., Milano, rist. 2006, X, p. 1069.

<sup>4</sup> Cfr. *Ciro Raimo, Metodo sistematico per ben eseguire i "preludi del libro primo del Wohltemperirte Clavier"*, Bologna 2005, p. 38; e inoltre, *Quindici invenzioni a due voci di Johann Sebastian Bach. Suggestioni per lo studio espressivo*, Bologna 2009, oltre al saggio *Le due anime di Johann Sebastian Bach*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», 2/2008, pp. 177-204.

<sup>5</sup> Si precisa che le valutazioni in cents del "Kirnberger III" derivano da misurazioni effettuate dall'ing. Michele Mazza, mentre i valori intervallari degli altri sistemi d'accordatura sono desunti da Pietro Righini, *Lessico di acustica e tecnica musicale. Terminologia e commento musicologico*, Padova, 1980, pp. 156-159-162.

Da qui, ricordando pure che Bach accordava la sua “tastiera” senza ricorrere a calcoli matematici, possedendo naturalmente geniali doti per temperarla in maniera superlativamente ‘sensibile’, è manifestamente osservabile come la parificazione imposta dal temperamento equabile dodecatonico, unitamente alle decisive innovazioni tecniche introdotte nella fattura dei pianoforti (innovazioni nella meccanica dei martelletti, estensione della tastiera, introduzione del telaio di ghisa, aumento del diametro delle corde, innalzamento della frequenza del corista, aumento della tensione delle corde) per volumi di suoni sempre più intensi, sin dalla fine dell’Ottocento, abbia cagionato la disgregazione totale e definitiva delle ineguaglianze intervallari e, di rimando, la difficoltà pianistica nel rendere le trame fonetico-espressive, didattiche e pedagogiche incluse nelle composizioni tastieristiche del sommo compositore germanico (e non solo di quelle, dato che anche i pianoforti adoperati da Franz Liszt e da Fryderyk Chopin, tra i massimi, erano nettamente diversi da quelli odierni).

In conseguenza, non si escluda neppure che un principiante di oggi, a cagione di una grafia notazionale ridotta a mero ‘gioco digitale’, per di più, da mandare ad effetto con strumenti impropri, scoprendosi manchevole delle necessarie informazioni e quindi, nella impossibilità di produrre adatte esecuzioni della polifonia contrappuntistica bachiana, perfino dopo sforzi anomali, potrebbe ritrovarsi, molto probabilmente, invaso da sensi di insoddisfazione e di avversione interni, di sicuro avvertibili all’esterno.

Dal lato della pedagogia pianistica, intanto, resta però vero che *Invenzioni a due voci, Sinfonie e Preludi e Fughe del Wohltemperirte Clavier* compaiono nelle didattiche per tastiere sin dal loro primo apparire, perdurando nello scorrere dei vari tastierismi, fino agli odierni programmi di studio. A riprova che l’approfondimento, tecnico e teoretico, della polifonia

contrappuntistica, in specie di quella bachiana, ha di continuo contribuito a plasmare ottimi musicisti, favorendo tanto la costruzione di un ‘orecchio polifonico’ quanto la conquista di spiccate abilità tastieristiche.

Tanto è vero che, dal lato storico, allorquando la macchina-pianoforte divenne il fulcro di avanzate metodiche didattico-tastieristiche, nel solco dell’arcaica funzione pedagogica ed educatrice dell’Arte musicale - si sa che il pianoforte è stato un grande educatore delle masse e in specie, della gioventù -, le difficoltà esecutive degli orditi fugali bachiani si collocano tra le basilari attenzioni didattiche dei più grandi maestri di pianoforte.

### Hummel

Al riguardo, un esempio per tutti. Johann Nepomuk Hummel, ben sapendo che il pianoforte non ha la possibilità di produrre il vero legato, se non grazie a sensazioni acustiche (per due suoni sono necessarie due distinte azioni percussive), da esperto e pedante educatore, colloca lo studio esecutivo della più rigorosa polifonia contrappuntistica bachiana alla fine della seconda parte del suo voluminoso *Ausführlich theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel*, edito a Vienna nel 1828, a testimonianza della raggiunta, completa acquisizione del «mecanismo delle dita»<sup>6</sup>.

In verità, sotto il profilo della didattica pianistica, Hummel può definirsi ‘maestro nuovo’ di pianoforte, siccome creatore di un nuovo stile pianistico. Egli accetta il sistema elaborativo di un qualsivoglia inciso musicale, che, a mo’ di ‘monade’, crea memoria attraverso una propria specifica riproduzione legata alla cantabilità tastieristica, sempre a beneficio della perfezione del suono.

<sup>6</sup> Si cita dalla traduzione italiana *Metodo compiuto teorico-pratico per il pianoforte*, Milano, 1843, cap. X, § 1, p. 377. Inoltre, analoghe tematiche rivolte da Hummel ai coevi discenti e precettori sono illustrate dallo scrivente nel suo *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare ‘schietti tastieristi’*, Bologna, 2012, pp. 37-40 e passim.

In pratica, come a voler sostenere che le molte note che il pianoforte possiede e può mandare ad effetto melodicamente non possono esistere, se non ricondotte al verticalismo accordale determinato dalla tastiera del pianoforte, o meglio, per il tramite della sensazione armonica di quello stesso segmento melodico (per altro, alla maniera di motivo preconstituito utile anche ai pianisti improvvisatori del tempo<sup>7</sup>).

Sotto gli aspetti tassonomici, va quindi rilevato che, da un lato, il pianista e didatta austriaco non adopera i brani imitativo-canonici della polifonia bachiana densi di elementi spirituali, ma compone egli stesso *Canoni*, servendosi appunto di uno di questi per dare avvio al predetto *Metodo*. D'altro lato, la collocazione della esecuzione di orditi fugali al termine del trattato dà pure la misura dei tempi lunghi occorrenti al conseguimento degli esiti finali di un corso tastieristico perfetto.

In analogia, per la verità, proprio alla quantità di tempo che, oggi più che mai, si impone in una formazione pianistica seria e intellettualmente consapevole, interprete delle tradizioni proprie della musica per pianoforte, nonché portatrice di nuove sensibilità, e non fautrice di fantocci provvisti di vana spettacolarità e ludico virtuosismo.

Or dunque, pure in considerazione della enorme mole di 'programmi storici' presenti oggi nei cartelloni delle società concertistiche, sarà bene rimuovere qualsiasi approssimazione didattico-esecutiva, appropriandosi di più solide culture tecniche e interpretative, acciocché la comprensione della struttura interna delle tante opere dedicate allo strumento-pianoforte possa essere il miglior viatico contro ogni illusione esecutiva, meglio, contro forme di disprezzo per mancate conoscenze. Là dove, rimuovendo qualsivoglia odore di stantio dalle opere del passato, sarebbe superata pure la nichilistica tentazione di poterle sopprimere dacché modernamente inutili.

In conseguenza, come è fuor di dubbio che gusti estetici e spunti pianistici vanno sostenuti con adeguati saperi, evitando arbitrarie trasformazioni delle peculiari notazioni musicali, così appropriati percorsi didattico-esecutivi devono guidare ciascun allievo dai primissimi elementi pianistici alle più ardue difficoltà pianistiche. Opportunamente, senza mai allontanarsi da principi di razionalità e di sistematicità, bensì tenendo conto che le esecuzioni di opere dei repertori pianistici mediante i moderni *grancoda* restituiscono il senso di 'parole antiche' con significati moderni.

## CONCLUSIONI

A questo punto, non è chi non veda che non si tratta solamente di discutere se l'ideale sarebbe la salvaguardia delle precedenti strutture conservatoriali: oggi, ipotesi inverosimile, che pare persino fuori tempo. Di fatto, è altresì innegabile che percorsi didattici 'definiti' e 'protetti' sono indispensabili per educare dilettanti e professionisti alla 'cultura del suono' pianistico, secondo le più adeguate prassi esecutive tramandate dalle varie 'scuole pianistiche', e, ragionevolmente, senza scartare individuali esigenze. Del resto, qualsivoglia didattica pianistica ha imposto ed esige la presenza di un maestro che guida e sorveglia da vicino gli studi pianistici di ogni singolo allievo, avendo coscienza che ogni organismo umano giunge alla completa formazione tra il 15° e il 16° anno d'età.

Di contro, pare a chi scrive che i rinnovati *Ordinamenti didattici* praticati negli attuali Conservatori di Musica, sembrano allontanarsi da tali articolate problematiche inerenti sia alla letteratura che ai repertori pianistici, rimuovendo per prima cosa l'esercizio costante e ragionato dello studio dello strumento-pianoforte. Laddove, gli studenti frequentanti sono obbligati allo studio di varie discipline, culturali e musicali, di

<sup>7</sup> Cfr. J. Nepomuk Hummel, *Ausführlich theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel* (Vienna 1828), trad. it. *Metodo compiuto teorico-pratico per il pianoforte*, Milano, 1843, cit., passim.

pari importanza, certo utili per il conseguimento degli obbligatorî *Crediti formativi*, ma a scapito di ore preziose da dedicare allo studio del pianoforte - è risaputo che Muzio Clementi recuperava le ore di studio perse rifacendosi sui tempi destinati al riposo<sup>8</sup>, come è ugualmente noto che Franz Liszt studiava la tecnica pianistica per tre ore al giorno, ritenendo necessarie otto o dieci ore di lavoro quotidiano al pianoforte<sup>9</sup>.

Da tutto questo ne risulta che, attualmente, evitando ingannevoli soluzioni e mere astrazioni teoretiche, ma discendendo dai fondamenti della pratica esecutiva, sarebbero auspicabili più attente investigazioni sui moderni lineamenti di pedagogia pianistica. Alla maniera di quelle che, metodologicamente, ci possono venire dalla Fisica meccanica e dalla Fisica acustica, dalla Anatomia umana e dalla Fisiologia, da presupposti organologici e da quelli economico-sociali, infine, ma non da ultimo, dalla profondità del pensiero musicale latente in ogni composizione.

Almeno a parer mio, schivando striscianti e pericolosi processi di 'regionalizzazione', o peggio, di 'provincializzazione', degli studi musicali, i Conservatori di oggi non devono restare privi del proprio ruolo di 'piedistallo', sia per le genialità artistiche che per i bisogni creativi dei dilettanti (in quanto apprensioni didattiche già ben chiare negli insegnamenti dei maggiori maestri della Napoli pianistica degli inizi del Novecento, come già riferito in altro luogo<sup>10</sup>). Di modo che l'ascolto giusto e attento del 'suono naturale' del pianoforte da parte del maestro possa sempre guidare la valentia degli allievi, specialmente di quelli più studiosi e più ricchi di talento.

Per concludere, penso che sarebbero necessarie volontà reali per reali passaggi operativi, al fine di costruire una concezione moderna degli studi musicali, strumentistici e vocali, ma seguendo la continuità delle tradizioni pianistiche, dacché 'avere radici significa evitare salti nel buio'.

<sup>8</sup> Cfr. Andrea Della Corte, *L'interpretazione musicale e gli interpreti*, Torino, 1951, p. 240. Come pure, Leon Plantinga, *Clementi: His Life and Music*, Londra-New York, Oxford University Press, 1977; trad. it. di Luciano Petazzoni, *Clementi. La vita e la musica*, Milano, 1980, p. 18.

## Bibliografia

- J. L. ADAM, *Méthode de Piano du Conservatoire* (Parigi 1798-1804), trad. *Metodo di Pianoforte, ad uso del Real Conservatorio di Parigi*, Napoli 1853 ca. [1<sup>a</sup> ed. 1823].
- R. M. BREITHAUPT, *Die natürliche Klaviertechnik*, Berlino 1905-6.
- A. BRUGNOLI, *Dinamica Pianistica*, Milano 1926.
- B. CESI, *Metodo per lo studio del pianoforte*, Milano 1895-96.
- M. CLEMENTI, *Introduction to the Art of Playing on the Piano Forte* (Londra 1801), trad. *Metodo Completo pel Piano - Forte*, Bologna 1830.
- C. CZERNY, *Vollständige theoretisch-praktische Pianoforte-Schule op. 500* (Vienna 1839), trad. *Metodo completo teorico-pratico per pianoforte op. 500*, Milano 1839.
- È. JACQUES-DALCROZE, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, trad. dal francese di Ava Loiacono Husain, Torino 2008.
- C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino 2008.
- A. DELLA CORTE, *L'interpretazione musicale e gli interpreti*, Torino 1951.
- L. DEPPE, *Der Klavierlehrer*, Berlino 1885.
- G. DIRUTA, *Il Transilvano* (Venezia 1593 e 1609), rist. anastatica con "Premessa" di Luisa Cervelli, Bologna 1997.
- J. L. DUSSEK – I. PLEYEL, *Méthode pour le Piano Forte* (Parigi 1797), rist. anast. Firenze 1992.
- J. N. HUMMEL, *Ausführlich theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel* (Vienna 1828), trad. *Metodo compiuto teorico-pratico per il pianoforte*, Milano 1843.
- F. KALKBRENNER, *Méthode pour apprendre le pianoforte à l'aide du guide-mains* (Parigi 1830), trad. *Scuola del Pianoforte. Metodo dedicato ai Conservatori di Musica d'Europa*, Napoli 1841.
- F. LANZA, *La Scuola di Pianoforte nel Real Collegio di Musica di Napoli*, Napoli 1864.
- F. LISZT, *Divagazioni di un musicista romantico*, Roma 1979.
- A. LONGO, *L'Arte Pianistica nella Vita e nella Coltura Musicale*, Napoli 1914-1928.
- A. LONGO, *La Tecnica pianistica*, Napoli 1926.
- A. LONGO, *La Tecnica Pianistica*, Milano 1942.

<sup>9</sup> Cfr. Piero Rattalino, *Storia del pianoforte*, Milano, 1982, p. 141.

<sup>10</sup> In proposito, si veda il mio *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schiatti tastieristi'*, cit.



S. MAFFEI, *Nuova invenzione d'un gravecembalo col piano e forte, aggiunte alcune considerazioni sopra gl'instrumenti musicali*, in «Giornale de' Letterati d'Italia», V, Venezia 1711.

B. MUGELLINI, *Metodo di esercizi tecnici per pianoforte*, Milano 1911.

B. MUGELLINI, *Nuovi sistemi fondamentali nella tecnica del pianista*, in «Rivista Musicale Italiana», vol. XV, 1908.

L. PLANTINGA, *Clementi: His Life and Music*, trad. *Clementi. La vita e la musica* a cura di Luciano Petazzoni, Milano 1980.

A. LONGO, *L'Arte Pianistica nella Vita e nella Coltura Musicale*, Napoli 1914-1928.

A. LONGO, *La Tecnica pianistica*, Napoli 1926.

A. LONGO, *La Tecnica Pianistica*, Milano 1942.

S. MAFFEI, *Nuova invenzione d'un gravecembalo col piano e forte, aggiunte alcune considerazioni sopra gl'instrumenti musicali*, in «Giornale de' Letterati d'Italia», V, Venezia 1711.

T. MATTHAY, *The Art of Touch in all its Diversity*, Londra 1903.

B. MUGELLINI, *Metodo di esercizi tecnici per pianoforte*, Milano 1911.

B. MUGELLINI, *Nuovi sistemi fondamentali nella tecnica del pianista*, in «Rivista Musicale Italiana», vol. XV, 1908.

QUINTILIANO, *Institutio Oratoria*, trad. *La formazione dell'oratore* a c. di Stefano Corsi, Milano, 1997.

C. RAIMO, *Metodo sistematico per ben eseguire i "preludi del libro primo del Wohltemperirte Clavier"*, Bologna 2005.

C. RAIMO, *Le due anime di Johann Sebastian Bach*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», 2/2008.

C. RAIMO, *Riflessioni in margine a un'ipotesi sulla genesi della 'Tonalità'*, in «Studi Musicali», XXXVII/2 (2008)

C. RAIMO, *Quindici invenzioni a due voci di Johann Sebastian Bach. Suggestioni per lo studio espressivo*, Bologna 2009.

C. RAIMO, *Quel che Clementi non ha detto e quel che non avrebbe mai potuto dire nel suo "Metodo Completo pel Piano-Forte"*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», 4/2009.

C. RAIMO, *Fictio retorica musicaque poita*, in «Nuova Rivista Musicale Italiana», 1/2011.

C. RAIMO, *Il pianoforte in Europa e a Napoli. Tra i didatti di pianoforte europei, la coraggiosa scelta dei maestri napoletani: addestrare 'schietti tastieristi'*, Bologna 2012.

C. RAIMO, *Guida sicura per i pianisti dei "Passatempo Musicali" di Guillaume-Louis Cottrau nelle edizioni manualistiche di Girard della prima metà dell'Ottocento*, in AA. VV., *Passatempo musicali, Guillaume Cottrau e la canzone napoletana di primo Ottocento*, Napoli 2013.

P. RATTALINO, *Storia del pianoforte*, Milano 1982.

F. ROSSOMANDI, *Guida all'insegnamento del pianoforte*, Napoli 1887 ca.

F. ROSSOMANDI, *Guida per lo studio tecnico del pianoforte*, Napoli 1911.

F. ROSSOMANDI, *Guida per lo studio tecnico del pianoforte*, Napoli 1923.

G. F. SIEVERS, *Il pianoforte. Guida pratica per costruttori, accordatori, dilettanti e possessori di pianoforti*, Napoli 1868.

A. STEINHAUSEN, *Über die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik*, Lipsia 1905.

V. VITALE, *Il Pianoforte a Napoli nell'Ottocento*, Napoli 1983.

N. VICENTINO, *L'Antica Musica Ridotta alla Moderna Pratica*, Roma 1555.

G. ZARLINO, *Le Istituzioni Harmoniche* (Venezia 1558), rist. anastatica a cura di Iain Fenlon e Paolo Da Col, Bologna 1999.

## RUBRICHE

*Spazi di riflessione tematica sugli aspetti inerenti l'insegnamento e l'apprendimento della musica ed esperienze sonoro-musicali raccontate dai protagonisti.*

In questa sezione di Musica Domani sono trattate tematiche scelte, di volta in volta, tra i seguenti argomenti:

- **Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria** (a cura di Manuela Filippa)
- **Insegnamento musicale, strumentale e vocale nella scuola secondaria di primo e secondo grado** (a cura di **Ciro Fiorentino**)
- **Percorsi professionalizzanti: Alta Formazione Musicale e Scuole di Musica** (a cura di **Roberto Neulichedl**)
- **Studio e pratica musicale nell'età adulta** (a cura di **Annibale Rebaudengo**)
- **Musica per l'inclusione** (a cura di **Franca Ferrari** e **Amalia Lavinia Rizzo**)
- **L'insegnante di musica** (a cura di **Annalisa Spadolini**)
- **Lecture concertate** (a cura di **Luca Marconi** e **Manuela Filippa**)
- **Da non perdere** (a cura di **Luca Marconi** e **Elisabetta Piras**)

Mauro Storti

# La chitarra preparata

Insegnamento e pratica musicale da 0 a 6 anni e nella scuola primaria

Chiunque possieda una chitarra senza saperla suonare, può utilizzarla in maniera informale inserendo sotto le corde dei particolari ponticelli per creare "grappoli" di suoni scelti a piacere fra i 120 disponibili su tutta la tastiera (Fig.1).



Fig.1 - Inserimento di un ponticello.



Colloca il ponticello sulla barretta prescelta accanto alla corda interessata. Solleva la corda e fai scorrere il ponticello sotto di essa fino alla tacca d'arresto.

Posta la chitarra su di un tavolo o sulle ginocchia e collocati i ponticelli sulle barrette indicate si può iniziare immediatamente a suonare pizzicando le corde con due dita della mano destra o percuotendole con una bacchetta (Fig.2 e 3).

Fig.2 - Esecuzione con le dita in tocco appoggiato.



Fig.3 - Esecuzione a percussione con la cannuccia vuota di una penna a sfera.



L'impiego di un'intavolatura semplice e intuitiva permette di eludere la necessità di ricorrere prematuramente alla lettura della notazione musicale tradizionale.



Fig.4 - Intavolatura di un tratto melodico: i numeri cerchiati indicano le barrette sulle quali collocare i ponticelli.

Lo strumento così preparato non richiede alcun uso della mano sinistra ma è in grado di fornire numerose prestazioni di tipo melodico, armonico e timbrico.

## A) PRESTAZIONI MELODICHE

### 1. Invenzioni su una scala tonale:

Gamma di 6 suoni **1. Fra' Martino** Fig. 5

15 12 9 5 3 0

### 2. Invenzioni su una scala pentatonica:

Prendi 6 note di una scala, ad esempio FA maggiore ... Fig. 6

13 10 7 3 1 1

Fa Sol La Si Do Re Mi Fa

... e inventa una melodia.

Se vuoi "trasportarla" in Fa minore, non hai che da spostare il ponticello della 4ª corda dalla barretta 4 (La) alla barretta 6 (La b).

### 3. Invenzioni su una scala modale:

12 9 6 4 2 0 12 9 7 4 3 0 12 10 7 5 3 0 12 9 7 4 2 0 12 10 7 4 3 0

Fig. 7

... **improvvisa liberamente**, senza timore di commettere errori! Puoi andare dal basso verso l'alto e viceversa, suonando anche più corde simultaneamente.

### 4. Invenzioni su una scala cromatica o quartitonale:

Seguendo la numerazione indicata, costruisci una gamma di 6 suoni su ciascuna delle 4 scale modali seguenti e inventa le tue melodie.

14 11 7 4 2 0 14 10 7 4 2 0 13 10 7 4 1 0 14 11 8 4 2 0

Modo Dorico      Modo Frigio      Modo Lidio      Modo Mesolidio

Fig. 8

### 5. Invenzioni sulla scala esatonale:

10 15 11 7 4 0 Fig. 9

Gamma cromatica

\*Per la gamma quartitonale, colloca i ponticelli delle barrette 4 e 12 mezzo tasto più avanti, rispettivamente verso la 5ª e 13ª barretta.

0 17 12\* 8 4\* 0

Gamma quartitonale\*

N.B. La scala esatonale è quella che meglio di qualsiasi altra si presta alla creazione di atmosfere sonore per il commento di poesie, fiabe e azioni sceniche.

### 6. Esecuzione di melodie note:

14 11 8 5 3 0

Scala esatonale

**Improvvisa** sulla scala esatonale con la massima libertà ritmica, sia a note singole che a note doppie o ad arpeggi: **gli errori sono impossibili!**

Fig. 10



## B) PRESTAZIONI ARMONICHE

Con un opportuno posizionamento dei ponticelli desumibile da tabelle di rapida consultazione è possibile preparare e suonare ostinati a bordone e accordi pieni di tonica, dominante e sottodominante in tutte le tonalità maggiori e minori.

### 7. Accompagnamento a bordone.

5. Oh, che bel castello! Scheda 4

Voce

Oh, che bel ca - stello, marcon - di ron-di-ron - del lo, che bel ca - stello, marcon - di ron-di-ron - dà!

De (vedi Tav. II, Bordone)

Fig. 11 – Esempio di accompagnamento a bordone sulle note DO / SOL

### 8. Accompagnamento ad accordi.

Una qualunque canzoncina, anche cantata in coro, si può accompagnare con un soddisfacente volume sonoro, impiegando tre o più chitarre preparate nella maniera sotto indicata (Fig. 12 e 13).

Tonica Dominante Sottodominante

si toccano le corde in prossimità del ponticello con il dito indice. Il tocco con l'unghia genera un suono più brillante del tocco con il solo polpastrello.

Mi 1ª chitarra Si 7 2ª chitarra La 3ª chitarra

Fig. 12

Fig. 13

## C) PRESTAZIONI TIMBRICHE

Una rilevante e peculiare risorsa della chitarra preparata consiste nella ricca varietà di effetti timbrici che, prodotti con particolari oggetti in dotazione e descritti in apposite tavole, si possono applicare liberamente in maniera creativa e fantasiosa per arricchire ogni tipo di brano musicale.

		Inserire il filo metallico come mostra il disegno e piccottere le corde con il percussore o con la tecnica del "rasgueado" (movimento sgranato delle dita, partendo dal mignolo, per colpire le corde di unghia) sul ritmo desiderato.
		Posizionare una scatoletta tonda di plastica (ideale quella dei formaggini!) contenente ponticelli e accessori, come mostra la figura e strofinare con l'indice in prossimità del ponticello.
		Collocare il diapason sul piano armonico e toccare energicamente le 6 corde (a vuoto) con il dorso dell'indice destro, di unghia. Per un effetto più drammatico, far precedere al suono delle corde un pizzicato "Bartok": sollevare la 6ª corda e lasciarla sbattere contro la tastiera.
		Inserire uno o due anelli come in figura e "pizzicare" con pollice e indice della destra soltanto le due corde esterne di ciascuna terza di corde.

Fig. 14 – Preparazione di alcuni effetti timbrici.

#### **D) APPLICAZIONI PRATICHE**

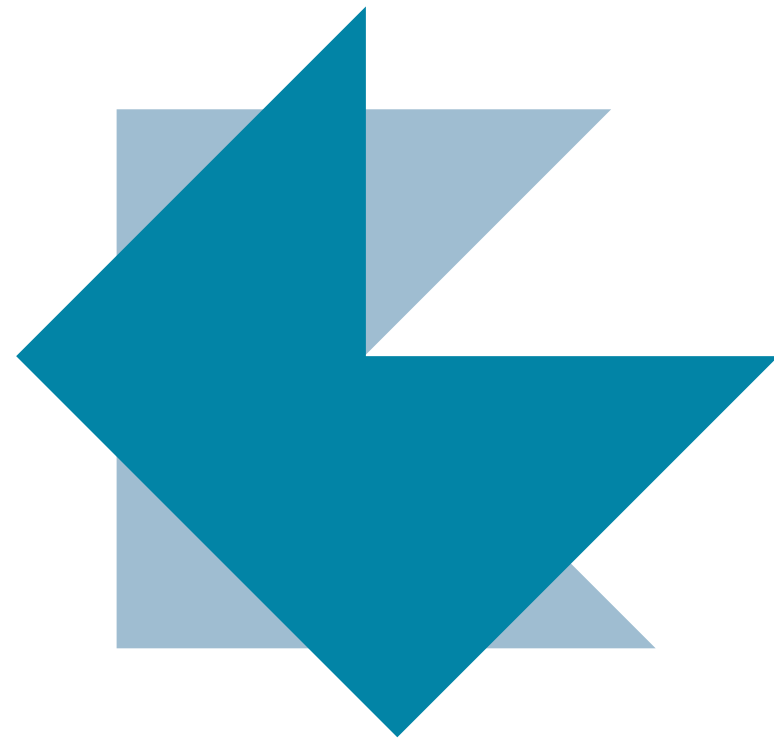
Per chiarezza e praticità si possono considerare due aree di impiego della chitarra preparata: la Scuola dell'infanzia ed entrambi i livelli della Scuola primaria. Nella prima il bambino può giocare liberamente con lo strumento preparato dalla maestra; nella seconda i ragazzi possono eseguire le pagine del repertorio specifico che figura nei due testi *Il gioco della musica* e *Tuffarello e Funambolina* o dare libero sfogo alla creatività e all'improvvisazione.

In conclusione, per la semplicità di manipolazione e l'immediatezza dei risultati, la chitarra a corde preparate è da considerarsi uno strumento privilegiato per sviluppare nei ragazzi la manualità e la creatività attraverso la ricerca melodica, armonica e timbrica e le pratiche della variazione e dell'improvvisazione.

Malgrado la disponibilità massima di soli sei suoni, il prodotto musicale finito può essere di notevole rilevanza se si raggruppano più chitarre. Quanto alla resa sotto il profilo sonoro, sono da sottolineare tanto la perfetta intonazione dei suoni, quanto la discrezione della sonorità che non è mai tale da ingenerare quel volgare fracasso che talvolta caratterizza certe esibizioni scolastiche di gruppo.

Per tali sue esclusive caratteristiche, essa risponde pienamente agli intendimenti dei programmi ministeriali della didattica musicale nella scuola primaria volti a privilegiare "l'apprendimento di strumenti che consentano facilmente al bambino una immediata gratificazione; l'esecuzione di brani musicali con strumenti di facile uso, collegati a rappresentazioni gestuali e mimiche, a forme di teatro danzato e alla elaborazione di altri progetti e attività di spettacolo; la manipolazione di strumenti e oggetti sonori per scoprirne le caratteristiche e le modalità d'uso; la simbolizzazione di suoni e rumori con l'invenzione di forme spontanee di notazione ecc."

Non deve dunque sembrare azzardato affermare che la chitarra, oggi assai diffusa e più facilmente reperibile di un qualsiasi "pezzo" dello strumentario Orff (peraltro privo di un vero e proprio strumento armonico) risulta, nella versione preparata, lo strumento di approccio alla musica più facile e immediato dopo il canto per imitazione.



Ciro Fiorentino

## Meglio individuale o individualizzata? Una riflessione sul modello per la lezione strumentale

Insegnamento musicale, strumentale e vocale  
nella scuola secondaria di primo e secondo grado

*La normativa scolastica e le prassi didattiche valorizzano ormai da tempo l'insegnamento strumentale in contesti collettivi. Ciò ha comportato un ripensamento graduale dei modelli e dei formati della lezione di strumento, sempre più orientata a proporre percorsi individualizzati piuttosto che individuali.*

Nel precedente numero di questa rubrica ci siamo soffermati sull'importanza che le attività di musica d'insieme possono assumere nella formazione strumentale e musicale di base e sulle recenti novità normative che ne potrebbero consentire una capillare diffusione nelle scuole primarie, anche alla luce dell'esperienza maturata nelle SMIM. Abbiamo infine sottolineato quanto questa pratica corrisponda all'esigenza pedagogica di inserire l'apprendimento nell'ambito di una *relazione con gli altri e non dell'isolamento dagli altri*. Una necessità quest'ultima che non può essere limitata all'ambito della musica d'insieme ma che coinvolge il modello di formazione nel suo complesso (non solo quello musicale, sia detto per inciso), così come espressamente previsto dal DM 201/99 [↗](#), che all'art. 3 indica chiaramente: «Le ore di insegnamento sono destinate alla pratica strumentale individuale e/o per piccoli gruppi anche variabili nel corso dell'anno». Un'indicazione che chiarisce quanto l'apprendimento strumentale possa essere perseguito attraverso momenti sia di lezione individuale, sia di lezione collettiva. Ma non soltanto: il testo

evidenzia l'estrema flessibilità del modello organizzativo che le scuole possono adottare, anche alla luce della normativa sull'Autonomia scolastica (DPR 275/99 [↗](#)) che all'epoca era stata da poco emanata e che oggi vede un forte rilancio nelle norme della L. 107/15 [↗](#).

Partendo da queste considerazioni, intendiamo ora soffermarci sulle possibilità didattiche derivanti dall'utilizzo di momenti di lezione strumentale in cui sono presenti più alunni, una realtà estremamente diffusa nella pratica organizzativa delle SMIM e sempre più presente in molte realtà didattiche. Tralasciando gli aspetti di carattere economico, che possono in alcuni casi favorire tale scelta, riteniamo che il consolidarsi di questa realtà abbia determinato una sostanziale modifica del percorso nell'apprendimento tecnico-strumentale, favorendo l'affermarsi di una profonda innovazione didattica. Potremmo riassumere il cambio di prospettiva come l'affermarsi dell'esigenza di predisporre *percorsi didattici individualizzati* più che di disporre di momenti di *lezione individuale*. Una prospettiva che, in ambito pedagogico, non risulta certo recente e che viene ripresa più volte nella L. 107/15 laddove si segnala la necessità di implementare l'utilizzo e lo sviluppo in ambito didattico del **metodo cooperativo** (comma 3). Si tratta quindi di collocare al centro dell'azione didattica l'alunno – con le sue peculiarità, le sue specifiche esigenze ed aspirazioni – e non la difesa dell'unicità metodologica rappresentata dalla lezione individuale; anche perché appare sempre più evidente quanto tale difesa risulti in gran parte

basata su una tradizione e sui dettami metodologici della disciplina (reali o presunti), quando non esclusivamente sulla comodità del docente, finendo all'opposto per ignorare le esigenze dell'alunno.

Ne è dimostrazione il fatto che, seppure in una minoranza di casi, lo stesso svolgimento dei momenti didattici di gruppo è stato trasformato in un surrogato della lezione individuale attraverso il frazionamento del tempo di lezione tra gli alunni coinvolti. Questo approccio risultava giustificato da una lettura chiaramente di comodo del dettato normativo che, nei decreti relativi al periodo della sperimentazione musicale, prevedeva l'alternarsi durante la lezione di momenti di attività strumentale ed altri di "ascolto partecipativo" (DM 3 Agosto 1979 art. 1 [🔗](#) e DM 13 Febbraio 1996 art. 2 comma 4 [🔗](#)). Questa indicazione avrebbe dovuto essere letta come un invito a dare attenzione al valore formativo dell'ascolto e all'esigenza di un'adeguata riflessione sul proprio e altrui apprendimento, considerando il tempo di lezione con diversi alunni come uno "spazio-tempo unitario" in cui non si alternano, ma si attuano contemporaneamente la pratica strumentale, l'ascolto e l'analisi così come l'acquisizione di competenze metacognitive.

L'attuazione di un tale modello didattico comporta necessariamente il superamento di quei metodi per l'apprendimento strumentale che concentrano l'attenzione sulla proposta di un percorso di apprendimento delle sole abilità tecnico-strumentali. Ciò può essere utile ma non basta. Anche alla luce dell'estrema difficoltà nel prevedere l'evoluzione nei prossimi anni della funzione stessa dello strumentista, è indispensabile porre al centro dell'apprendimento la possibilità di accompagnare l'alunno nel progressivo sviluppo della sua formazione, più che di *strumentista*, diremmo di *musicista*.

Non è nostra intenzione negare la possibilità e l'utilità di pre-

vedere momenti o esercizi specifici che concentrino l'attenzione formativa su aspetti tecnici, come la postura ad esempio; piuttosto, suggeriamo di considerare tali momenti per quello che dovrebbero essere: un approfondimento di particolari ambiti formativi sempre e comunque da inquadrare nel più ampio itinerario di apprendimento musicale.

Del resto, anche nella letteratura strumentale classica è possibile rintracciare diversi e, in molti casi, illustri esempi in cui la "proposta di apprendimento" si presenta come momento di compartecipazione alla realizzazione di un'esperienza musicale, più che in forma di *studio*. Magari anche solo attraverso l'esecuzione in duo con il proprio insegnante. Pensiamo, ad esempio, a quanto possano risultare persino istintivi per l'alunno in una semplice esecuzione con un compagno di esercizi a due parti:

- l'educazione dell'orecchio;
- il concentrarsi, nel corso dell'esecuzione, sul confronto della correttezza della propria esecuzione in relazione a quella del compagno, o viceversa;
- il prestare attenzione alla propria capacità di controllo dei vari aspetti musicali (la scansione del tempo, la dinamica ecc.)
- la riflessione comune su quanto accaduto, con il conseguente sviluppo della capacità di valutazione e analisi del fenomeno sonoro, nonché di individuazione dell'errore attraverso l'ascolto.

Ovviamente ognuno di questi aspetti può essere trattato ad un livello via via più raffinato e favorito da una prassi didattica che preveda organicamente l'inserimento tra le esecuzioni di specifici momenti di approfondimento.

I nostri alunni sono immersi in un mondo saturo di suoni e aderiscono a modelli di vita frenetici. Se devono alternare "misure suonate" a "misure di pausa", in queste ultime tendono inevi-



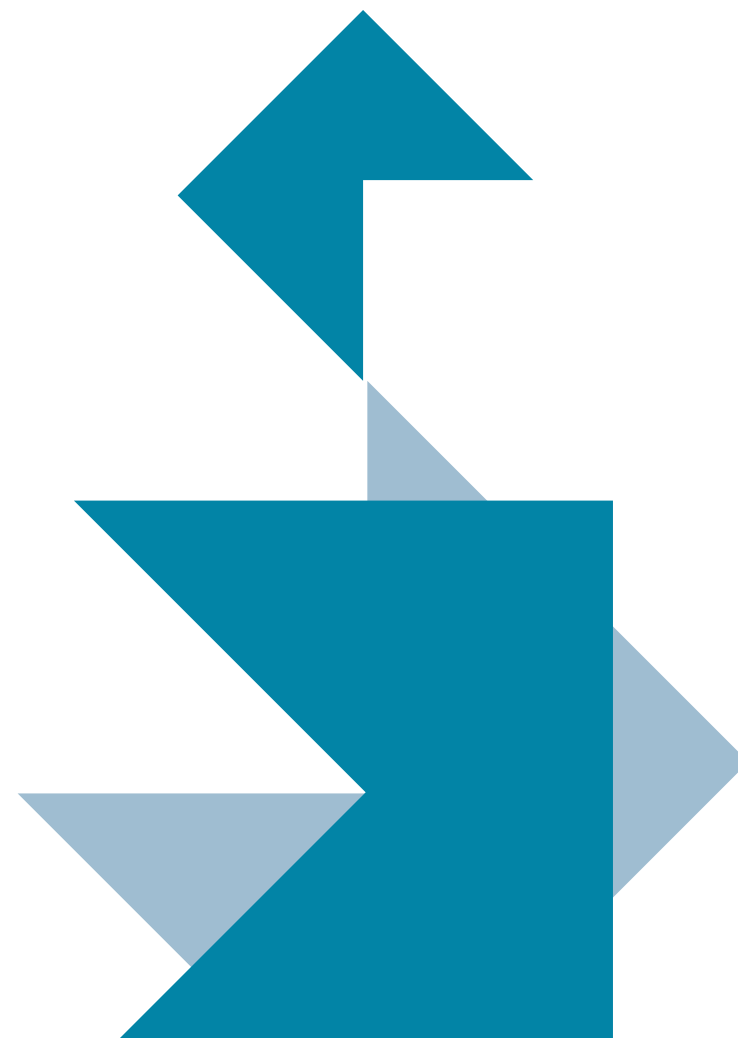
tabilmente ad accelerare la pulsazione. Ma quando nei propri momenti di pausa suonano i compagni, essi si abituano ben presto a considerare il *silenzio* quale componente anch'essa essenziale: rilevano immediatamente l'eventuale imprecisione ed elaborano autonomamente strategie di correzione dell'errore e un maggiore autocontrollo della pulsazione.

L'esempio può apparire scontato, ma con esso intendiamo unicamente invitare i docenti ad attivare meccanismi simili nell'intero tempo della lezione, prevedendo esercizi che consentano di porre l'attenzione sul confronto e sul controllo di tutti gli aspetti musicali coinvolti in un'esecuzione.

Nel caso sinteticamente esposto, è facile intuire quanto la presenza di più alunni non solo non impedisca ma, all'opposto, favorisca un approccio personale, di fatto più *individuale*, all'analisi ed alla ricerca dell'errore o anche solo delle differenze, piuttosto che un adeguamento alle richieste di altri.

Ci preme sottolineare questo risultato in quanto, a nostro avviso, ciò chiarisce che è possibile separare l'analisi dei diversi modelli di lezione (che possono variare) mantenendo comunque al centro della nostra attenzione gli specifici obiettivi dell'apprendimento individuale. Ciò che deve essere individualizzato, cioè, non è tanto il momento della lezione quanto, piuttosto, il percorso di apprendimento. L'alunno ha il diritto di vedersi proporre un impianto formativo coerente con le sue possibilità ed esigenze, con il suo vissuto musicale e le sue aspirazioni, così come ha bisogno di poter confrontare le proprie possibilità e difficoltà con quelle dei propri compagni. Tutte esigenze che richiedono non tanto lo svolgimento della lezione **individuale** (in cui troppo spesso gli viene riproposta la medesima progressione di esercizi utilizzata per tutti gli altri studenti) quanto di un iter formativo **individualizzato** che può espletarsi al meglio attraverso la coesistenza di momenti di lezione collettiva con altri di approfondimento individuale.

Concludiamo questa breve riflessione, rivolta a dare l'adeguata importanza ai momenti collettivi di apprendimento, sottolineando quanto l'influenza di un modello di lezione che sin dall'inizio ponga attenzione all'analisi, al confronto ed all'autonoma rilevazione dell'errore possa essere utile nel rendere proficuo lo studio individuale "a casa", che resta una componente fondamentale nella formazione non solo dei nostri alunni, ma di ogni strumentista.




Roberto Neulichedl

# Musica e/è politica?

*Intervista alla Senatrice Elena Ferrara*

*La formazione musicale sembra essere tornata al centro dell'attenzione del Legislatore: negli ultimi tempi si sono succeduti infatti provvedimenti e progetti di riforma che vanno dalla scuola dell'infanzia ai conservatori. In questa intervista la Senatrice Elena Ferrara – già Presidente nazionale della SIEM – traccia un quadro delle riforme in cantiere, delineando scenari promettenti e incoraggianti.*

In questo numero di *Musica Domani* proponiamo un dialogo a tutto campo con Elena Ferrara, già Presidente nazionale SIEM e, dopo un'esperienza ventennale come amministratrice e un mandato da Sindaco di Oleggio (NO), dal 2013 attivissima Senatrice della XVII Legislatura eletta nella circoscrizione del Piemonte.

Anche nella sua veste di promotrice e prima firmataria del Disegno di Legge 1365 ("Disposizioni in materia di valorizzazione dell'espressione musicale e artistica nel sistema dell'istruzione" ) , sottoscritto da tutte le forze parlamentari all'indomani della scomparsa del M° Abbado, vogliamo porle alcune domande volte a meglio comprendere il rapporto virtuoso che si può instaurare tra impegno a favore della musica e delle arti e impegno civile, sin politico, nella copertura di un'alta carica di rappresentanza istituzionale.

L'intervista si rivolge quindi a una collega davvero speciale: in quanto Elena Ferrara, da qualche tempo "prestata" alla politica (come si usa dire), è anzitutto insegnante di *musica* presso l'Istituto Comprensivo di Oleggio. A lei ci rivolgiamo quindi con una certa confidenza e complicità che il lettore saprà perdonare.

**Partiamo da una cosa che forse in tanti si chiedono: che effetto fa a un'"operaia della scuola" sentirsi chiamare Senatrice, Onorevole?**

Ho scelto di fare l'insegnante di musica nella realtà in cui vivo e questo rimane il ruolo che sento di amare di più. Quindi resto un'orgogliosa "operaia della scuola". Nella medesima realtà cittadina sono stata Assessore e Sindaco e ho sempre affrontato il confronto diretto con alunni e concittadini. Nell'ambito della SIEM sono stata Presidente nazionale sempre mantenendo la mia docenza nella secondaria di primo grado e anche questo non è così scontato.

Queste premesse per dire che sono arrivata a svolgere un ruolo di parlamentare puntando sul fatto che i meccanismi democratici rendano possibile svolgere un servizio alla comunità in posizioni decisionali anche provenendo dalla base. La scuola e la musica hanno sempre accompagnato questo cammino di impegno politico, sociale e culturale. Vivo il ruolo di parlamentare, eletta con le primarie, in coerenza con i precedenti incarichi, se pur in un contesto più ampio e complesso: ulteriori responsabilità da un lato, ma anche potenziali opportunità di incidere sul Paese dall'altro.

Certo non nascondo che abituarmi all'appellativo di senatrice, partendo dalla posizione di prof di musica, non è stato così automatico!

**Il lavoro di Parlamentare deve tenere conto di innumerevoli questioni. Immaginiamo, quindi, che oltre al rapporto con il territorio capiti che l'attenzione debba dividersi tra la protezione dei cinghiali e importantissimi provvedimenti volti ad arginare il fenomeno del *cyberbullismo* (argomento che pure sappiamo averci impegnata e appassionata).**

**Fra tante diverse materie come si può richiamare l'attenzione dei decisori politici sulla *formazione musicale*?**

Durante il primo anno di legislatura devo ammettere che, per diverse ragioni, non ho trovato spazi per occuparmi di musica sebbene l'attribuzione alla commissione agricoltura mi abbia dato l'opportunità di interessarmi (oltre che delle specie selvatiche) di agricoltura sociale, formazione e ricerca, politiche europee, imprenditoria giovanile... il collegamento era arduo! Nel febbraio 2014, a un anno dalle elezioni ho presentato, come prima firmataria, il disegno di legge "Disposizione a tutela della dignità dei minori di prevenzione e contrasto al fenomeno del cyberbullismo", un tema sollecitato da un tragico episodio vissuto da insegnante. Ancora oggi seguo con impegno l'iter parlamentare, incoraggiata dall'approvazione unanime in Senato, e mi confronto costantemente con le istituzioni competenti senza omettere l'attività di sensibilizzazione con le scuole e la cittadinanza.

Ma un altro triste evento ha segnato il compimento del primo anno di legislatura: il 20 gennaio 2014 è mancato il M° Claudio Abbado. All'appello rivolto all'Aula da Renzo Piano per una formazione musicale per tutti ho sentito che la politica poteva dare una risposta concreta.



**All'indomani della scomparsa di Abbado ti sei spesa molto per presentare in sua memoria una proposta di legge a favore della musica: il DdL S. 1365. A gennaio saranno passati quasi due anni dalla sua presentazione: a che punto siamo?**

Il DdL 1365, a mia prima firma, sottoscritto da tutte le forze politiche, è a tutt'oggi assegnato alla VII Commissione Istruzione e Cultura di cui ora sono componente. Il testo è frutto di un lavoro svolto con il Forum delle associazioni per l'educazione musicale e ha avuto il sostegno di tanti soggetti singoli e associati mediante la petizione *Faremusicatutti*. Approfitto di questo spazio per ringraziare tutti coloro che hanno supportato queste non semplici operazioni.

Si è verificato, con il cambio di Governo, la decisione di procedere alla riforma della scuola, oggi Legge 107 che ha rivelato, fin da subito, una certa attenzione alla musica. È evidente come la situazione abbia imposto di rielaborare le misure previste nella proposta del 1365 snellendole e rendendole compatibili con l'impostazione della norma generale.

**La Legge 107/2015, della "buona scuola", in sede di emendamenti ha recepito la proposta di una delega che, sebbene a maglie più larghe (lì si parla non solo di musica, ma di arte e in generale, di "cultura umanistica"), sembrerebbe muoversi nella direzione auspicata dal DdL 1365. Ciò significa che la proposta potrebbe considerarsi "assorbita" dalla delega?**

In parte sì, e penso che vada letta come un importante passo avanti. In VII Commissione abbiamo affrontato due indagini conoscitive che hanno prodotto due Risoluzioni: una sulla *Buona scuola* e l'altra sulla *Produzione, offerta e formazione musicale*. Sono stati auditi molti professionisti e portatori di interesse del mondo della musica, compreso il Comitato per l'apprendimento pratico della musica di Luigi Berlinguer con la proposta del piano triennale. Da qui è derivata, allargando

il campo alle altre arti, la delega al comma 181 lettera g) della L.107, inserita con emendamento alla Camera. Si è infatti concordato con il Governo sulla necessità di potenziare e riordinare i curricula formativi nel settore musicale ed artistico con una previsione di interventi di sistema per conseguire l'obiettivo di: «promozione e diffusione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio e della produzione culturali, musicali, teatrali, coreutici e cinematografici e sostegno della creatività connessa alla sfera estetica».

**Nella delega si fa riferimento alla "filiera" che, idealmente, dovrebbe accompagnare la formazione musicale e artistica dalla prima infanzia sino all'AFAM, ossia l'Alta Formazione Musicale e Artistica oggetto anche recentemente di un documento *Chiamata alle Arti*. Come immagini tu questa filiera? Quali potrebbero essere gli elementi che la qualificano?**

Conveniamo tutti che nel nostro sistema scolastico le arti performative hanno un ruolo residuale mentre proprio attraverso questi linguaggi è possibile fare inclusione e sviluppare in modo armonico le nostre intelligenze. Quindi più musica, danza, teatro, arti visive... dalla nascita alla secondaria superiore. Se rispetto ad alcuni tipi di esperienza si possono individuare percorsi curricolari più delineati, nella musica sicuramente non è così. Abbiamo interventi non strutturali nella prima infanzia e carenza di personale specializzato fino alla secondaria di secondo grado (naturalmente con tutte le eccezioni del caso, a partire dal DM 8/11) e poi abbiamo il grande buco nero della secondaria superiore dove la musica è stata relegata al Liceo musicale, oggi ancora insufficientemente presente sul territorio nazionale (e peraltro distribuito in modo disomogeneo) e, soprattutto, ancora privo di classi di concorso (tema di questi giorni). Si evidenzia in delega anche il problema di un sistema terziario che, dopo tanti anni dalla L.

508, mantiene nei conservatori e negli ISSM ex pareggiati un legame con la formazione pre-accademica. Situazione condivisa con la danza, ma che non riguarda le belle arti, l'arte drammatica né gli ISIA. La delega prevede un'armonizzazione dei percorsi tenendo conto che ai ragazzi va garantita la più ampia opportunità esperienziale e laboratoriale e che per dare risposte adeguate abbiamo bisogno di mettere in rete tutte le realtà formative e di produzione/ricerca di qualità sui nostri territori (aspetto peraltro inevitabile nell'affrontare l'alternanza scuola/lavoro nei licei musicali!). Per dare corpo alla filiera delle arti performative gli istituti comprensivi che contengono le SMIM possono costituire i "poli" su cui ampliare l'offerta formativa musicale e nelle arti performative così come i licei possono diventare licei delle arti performative e nella formazione terziaria si potrebbero concretizzare i politecnici delle arti come previsto dalla L. 508, compresi i dottorati di ricerca. La delega traccia questi percorsi ed a breve partirà la riflessione al Ministero per la stesura del decreto legislativo.



**La Legge 107/2015 è costellata di buoni propositi nei confronti del valore formativo della musica. Ne sei soddisfatta?**

**Non di meno (musica per un momento a parte) la legge è stata oggetto tanto di plausi, quanto di contestazioni. Avendola votata non ti possiamo ovviamente chiedere chi abbia ragione; ma a tuo avviso quali aspetti si sarebbero potuti affrontare e risolvere meglio, in maniera più condivisa?**

La storia delle riforme scolastiche non solo in Italia, ci racconta le difficoltà dei sistemi a modificarsi. Il sistema scolastico italiano è stato molto bistrattato in questi ultimi anni da politiche miopi. Metterci mano è stato ed è un atto di coraggio politico. Un'analisi il più possibile oggettiva della 107 pone di fronte alcune criticità che hanno sollecitato le contrarietà, ma sono evidenti anche i punti di forza e tra questi un investimento mai registrato in passato. Penso si debba guardare avanti cogliendo le opportunità che la norma ci consente. Sta a tutti noi andare nella direzione del cambiamento positivo. Quello che oggi rilevo, anche occupandomi dell'alta formazione, è che molti mondi che normalmente non si parlano hanno capito che si deve affrontare il problema con onestà intellettuale superando le logiche corporativiste ed autoreferenziali. Lo dobbiamo fare per rispettare la *mission* fondamentale della formazione e guardando in modo più attento alle nuove generazioni, alle loro potenzialità e alle fragilità: la complessità del mondo che ora li sta penalizzando ha in sé anche opportunità non raccolte. La Legge 107 può aiutarci a dare risposte autenticamente positive a bisogni formativi (compresa l'educazione permanente) e occupazionali soprattutto in un settore, come quello artistico, che può diventare volano di sviluppo e di crescita personale, sociale ed economica.

**Un'ultima domanda: c'è chi abborda la formazione musicale in termini più tecnico-didattici e chi in modo quasi salvifico: per gli individui, per le società.**

**Qualche anno fa, alla domanda «Perché la musica a scuola?», Delalande rispose con potente semplicità: «Perché fa bene alla democrazia». Per te, tra Musica (il suo esercizio) e Politica (con la p maiuscola), vi può essere davvero un rapporto di profonda interdipendenza, per certi versi utopico, visionario, rivoluzionario? Insomma, parafrasando un recente convegno sull'educazione: Musica e Politica o Musica è Politica?**

Condivido molto l'affermazione di François Delalande. La mia storia personale, professionale e politica mi induce a propendere per la seconda formulazione: la Musica è Politica (con la p maiuscola). È un'esperienza che, se ben condotta, ci sfida al confronto, alla ricerca e a sognare mondi possibili. Lo testimoniano molte esperienze, come quella attuata nella realtà di Lampedusa che ho invitato a giugno per la Festa della Musica in Senato nell'ambito della sezione dedicata ai diritti umani. Le arti performative che hanno una forte dimensione di sapere e saper fare, mettono in moto tante parti di noi, ci emancipano nelle relazioni e travalicano vincoli e orizzonti. E anche di questo oggi la politica ha molto bisogno.

Grazie per avermi dato la possibilità di rifletterci: anche gli operai della scuola e della musica possono offrire il proprio contributo in Parlamento!



Valentina Rebaudengo

## Prima Materia, una Comunità educativa per musicisti di ogni età

Studio e pratica musicale nell'età adulta

Sono andata a fare il colloquio per diventare insegnante di viola e violino presso l'associazione Prima Materia di S. Quirico in Collina, in provincia di Firenze, nel Dicembre 2012.

È venuta a prendermi alla fermata degli autobus di linea del paese vicino Deborah Parker, presidente dell'associazione (violoncellista e musicoterapista nonché fondatrice di Prima Materia assieme al marito Henry Brown), una signora dal forte accento inglese e con una kefia rossa al collo che nel breve tratto da lì alla scuola mi ha mostrato una così grossa carica di entusiasmo, energia e curiosità da farmi intuire di essere in procinto di affacciarmi su una realtà speciale. Intuizione che si è confermata nello scoprire che l'esito del mio colloquio sarebbe dipeso dal giudizio dell'allieva più grande della classe di viola, convocata assieme a me, e ancora di più nel visitare la struttura che ospita l'associazione: una ex scuola elementare immersa nel verde il cui cuore è una grande cucina in cui spesso insegnanti ed allievi si fermano a mangiare tutti insieme dopo le lezioni, prima delle prove o dopo i concerti. Le foto che tappezzano i muri mi hanno mostrato immediatamente l'intensità e la varietà delle attività: oltre a foto di concerti e prove c'erano molte foto di scambi culturali con ragazzi di altri paesi, grandi feste, grandi cene, persone davvero di ogni età mescolate a suonare, mangiare, danzare e cantare.

Nelle aule e sulle bacheche ho visto che all'interno dell'associazione, oltre alle attività musicali, che comprendono tra le altre cose un corso di tango, una rock band e tantissimi diversi gruppi orchestrali, tra cui spicca l'orchestra di amatori adulti chiamati "gli ostinati" (che meriterebbe un capitolo a parte), c'è il dipartimento di musicoterapia, una scuola di

circo, una classe di yoga, un corso di teatro in inglese e un gruppo di acquisto solidale.

La realtà è che Prima Materia non è né una scuola di musica né un'associazione culturale quanto l'unico esempio italiano di COMMUNITY MUSIC SCHOOL. Un luogo in cui il motto è *"In una società sana ognuno di noi dovrebbe essere un artista, a qualsiasi livello e in qualunque modo, proporzionalmente alla personale capacità di vivere creativamente"*, citando Wilfrid Mellers, uno dei primi antropologi della musica a sviluppare le teorie della community music poi sfociate nella fondazione delle vere e proprie community music school nell'Inghilterra degli anni sessanta. Nate come forma di resistenza all'istituzionalizzazione dell'insegnamento dell'arte e in contrasto ad un mondo per cui l'arte era considerata appartenere solo ad un élite di persone, in questo tipo di scuole le attività artistiche veicolano bisogni, esperienze e aspirazioni dei partecipanti e mettono in luce molto più il processo attraverso cui le persone interagiscono tra loro che il prodotto artistico finale. Per gli insegnanti sempre ricordarsi che il lavoro è CON l'allievo, mai SULL'allievo, l'obiettivo finale è il crescere sereni e consapevoli, il suonare insieme e l'inclusione, anche per gli allievi denominati "diversamente giovani" che abbondano in questi tipi di scuole. Non esistono saggi ma "classi aperte" e gli insegnanti sono invitati tutti insieme a confrontarsi e condividere i propri percorsi in vari momenti dell'anno.

Le parole chiave delle community music school sono: partecipazione attiva, creatività, accessibilità, uguali opportunità. Dagli anni sessanta ad oggi queste scuole si sono diffuse prima in Inghilterra e poi in tutto il mondo (solo in Italia sono così

poco presenti) creando un loro ordinamento, una Community Music Commission nel 1990 e un Journal of Community Music nel 2008, per condividere, studiare ed approfondire le peculiarità che le contraddistinguono dalle “normali” scuole di musica: una scelta molto vasta di repertorio, senza preferenze tra i differenti generi musicali, l’inclusione di chiunque di qualsiasi età ceto ed etnia, ma soprattutto il porre in primissimo piano la lezione collettiva rispetto a quella individuale.

La mia esperienza come insegnante di Prima Materia nel corso di questi anni, oltre ad insegnare ad allievi di ogni età e livello la viola e il violino, mi ha permesso di partecipare attivamente, o anche solo assistere, ad eventi che hanno dato, non solo al mio lavoro di insegnante di musica, ma alla mia intera vita un significato e un’importanza per cui mi sento profondamente orgogliosa di far parte di questa comunità:

concerti di musica contemporanea scritti e diretti dagli allievi della scuola, film muti accompagnati dall’orchestra dei ragazzi (grazie agli arrangiamenti del Maestro Brown, pianista e trombettista ma soprattutto compositore, giunto in Italia per studiare con Sylvano Bussotti), compagni di leggione con una differenza d’età di cinquant’anni scambiarsi opinioni su diteggiature ed arcate, anziane madri che accompagnando il figlio disabile a fare musicoterapia si fermano a giocare coi bambini dei campi estivi musicali, richiedenti asilo ospitati in una struttura vicino alla scuola subito integrati a partecipare alle attività musicali e sociali della comunità. Ma soprattutto il progetto MUSIC AND RESILIENCE che da diversi anni vede insegnanti ed allievi della scuola attivi nel portare la musicoterapia e la pratica musicale collettiva all’interno di alcuni campi profughi palestinesi presenti in Libano, seguendo il progetto della dottoressa Parker, vincitrice internazionale dei “Musical Rights Awards 2013” assegnati dall’UNESCO.

E ancora intorno a questo progetto i concerti di autofinanziamento, gli spettacoli e i resoconti a seguire, il concerto per narghilè scritto ed eseguito per accogliere il nostro migliore amico/partner psicologo palestinese a scuola, le cene libanesi... perché a Prima Materia tutto si trasforma sempre in un grande evento collettivo, festoso, partecipato e soprattutto organizzato da una squadra di volontari appartenenti alla comunità senza cui molto poco di tutto questo sarebbe possibile.

È difficile riassumere in pochi caratteri quello che significa insegnare in una realtà così piena di fermento, positiva, solidale e creativa ma senz’altro vorrei lasciare le ultime parole per il mirabile e un po’ folle progetto dell’estate 2015: mettere in scena l’Opera da Tre Soldi di Brecht con un’orchestra composta da dodici allievi della scuola tra i 14 e i 20 anni, un coro composto dagli anziani di dieci strutture residenziali e semi-residenziali della provincia fiorentina e le scene, i costumi, la regia e il palco stesso messi insieme dal lavoro di soci professionisti e volontari.

V’invito a visitare il sito o la pagina facebook dell’associazione per capire quanto bello e incredibile sia stato il risultato: [primamateria.it](http://primamateria.it) | [facebook](https://www.facebook.com/primamateria) | [Valentina Rebaudengo](#)



Gianpiero Del Brocco

# Tra musica e parole: pratiche di ascolto per una didattica inclusiva

*Le interazioni complesse fra parole e musica possono essere colte soltanto attraverso un'analisi congiunta dei due linguaggi. Nell'ascolto delle canzoni, la comprensione di questi nessi può essere raggiunta mediante opportune strategie didattiche. Da un metodo di analisi poetico musicale, lo spunto per una didattica inclusiva dell'ascolto.*

In questo articolo descriverò in che modo, attraverso l'ascolto di canzoni, ho utilizzato nella scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo anche i ragazzi con difficoltà, il metodo di analisi poetico musicale ideato da Stefano La Via, professore di Storia della poesia per musica e Storia della canzone d'autore presso il dipartimento di Musicologia e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Pavia. Il metodo (che ho avuto modo di mettere in pratica nei miei recenti studi svolti sotto la guida dello stesso La Via) è ampiamente illustrato dal suo autore nel volume *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*, edito da Carocci nel 2006.

L'interazione tra parole e musica, secondo quanto affermato da La Via, produce sempre un diverso livello espressivo, quello poetico-musicale, foriero di ulteriori significati che possono essere colti solo per mezzo di un'analisi congiunta dei due linguaggi. Se si prescinde da una di queste componenti (cosa che frequentemente si verifica nel caso delle canzoni, delle quali solitamente si indaga in profondità solo l'elemento verbale) si finisce inevitabilmente col produrre delle analisi parziali e incomplete.

Questo assunto, così semplice da enunciare e col quale è difficile potersi trovare in disaccordo, diviene arduo da mettere in pratica se non si possiedono le necessarie competenze analitico musicali. La comprensione del testo poetico, la conoscenza del profilo biografico dell'autore, della storia del brano, del motivo e dell'occasione per cui è stato concepito, sono tutti elementi necessari per l'interpretazione di un testo poetico-musicale, ma non sono assolutamente sufficienti in assenza della competenza analitico-musicale.

Allo stesso tempo l'analisi, per quanto complessa, conduce frequentemente a scoperte che sono facilmente comprensibili a chiunque. Dunque, per *scoprire* gli ulteriori livelli di significati generati dall'interazione tra parole e musica è indispensabile il possesso di una molteplicità di competenze, mentre per *comprendere* quei significati è sufficiente l'ascolto guidato e attivo.

Questa constatazione mi ha indotto a sperimentare e mettere a punto l'unità didattica che mi accingo a descrivere nel contesto della scuola secondaria di primo grado, nella quale lavoro da diversi anni come docente di Sostegno. Il mio percorso professionale mi ha inevitabilmente condotto a progettare ogni attività didattica in maniera inclusiva, mettendo al centro i bisogni dei ragazzi con disabilità, con difficoltà di apprendimento o con bisogni educativi speciali. Nel corso degli anni mi sono reso conto che ciò favorisce non solo il processo di integrazione, ma anche i processi cognitivi dell'intero gruppo. Col tempo la continua ricerca delle modalità più adeguate per favorire l'apprendimento nei ragazzi con disabilità fornisce al docente di Sostegno un background che può proficuamente



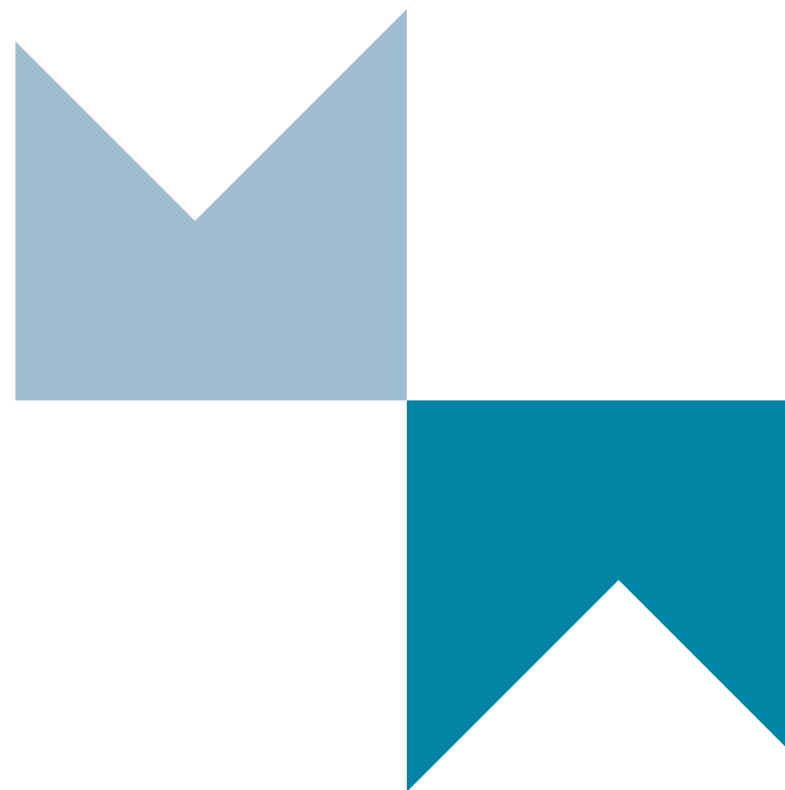
essere reinvestito. Il fine non è dunque quello di progettare un'attività "per i ragazzi disabili" oppure "per i DSA", in quanto la didattica deve essere inclusiva, cioè "per tutti". È quindi necessario costruire percorsi che siano sufficientemente semplici da poter essere intrapresi anche da ragazzi con difficoltà, ma che allo stesso tempo risultino essere coinvolgenti e non banali, perché altrimenti si corre il rischio di perdere l'attenzione di gran parte della classe.

Per mettere in pratica il mio esperimento ho deciso di approfittare dei momenti in cui sono stato chiamato a sostituire dei colleghi, sia nelle mie classi che in altre, ponendomi l'obiettivo di promuovere l'ascolto attivo, favorire una fruizione consapevole della musica, elaborare un'attività inclusiva e, perché no, trascorrere un'ora diversa dal solito, il più possibile piacevole per tutti, liberi dalla pressione del voto e dal giudizio dell'insegnante.

Ho potuto presto verificare che attraverso attività strutturate in cui si mette da subito a fuoco l'obiettivo verso il quale far convergere l'attenzione (nel nostro caso, l'interazione tra parole e musica) e incoraggiando una discussione partecipata, tutti i ragazzi sono in grado di compiere il mio stesso percorso di scoperta. Il metodo di La Via, elaborato e messo in pratica in ambito accademico, funziona anche nella scuola media, a condizione che venga applicato per mezzo dell'ascolto guidato e attivo. *Guidato* perché è il docente a scegliere i brani, la durata degli ascolti e i punti sui quali focalizzare l'attenzione. *Attivo* perché si richiede agli studenti di intraprendere lo stesso cammino seguito dall'insegnante nel suo precedente lavoro di analisi. Ai ragazzi non vengono mai fornite delle soluzioni preconfezionate, ma vengono sempre poste domande che possano indurli a trovare da soli le risposte.

Per mezzo dell'ascolto di queste canzoni, utilizzando il metodo di analisi di Stefano La Via, è dunque possibile affrontare un

tema complesso come quello del rapporto tra parole e musica. I due linguaggi possono rafforzarsi reciprocamente oppure smentirsi l'uno con l'altro, anche entrando in un rapporto di opposizione. Nel corso della storia della musica interazioni simili sono presenti in molte composizioni e l'ascolto di queste canzoni può servire a costruire insieme una sorta di cassetta degli attrezzi utile per poter affrontare in seguito repertori molto diversi. L'immediatezza e la semplicità di alcuni brani consente di elaborare percorsi inclusivi, accessibili a chiunque, senza dover necessariamente rinunciare alla complessità.



### Unità didattica

Passo ora a descrivere concretamente l'attività, che è stata concepita per essere svolta in un'ora.

Dopo una breve introduzione in cui illustro cosa andremo a fare nel corso dell'ora che ci accingiamo a trascorrere assieme, cioè indagare il rapporto tra parole e musica nelle canzoni, faccio subito ascoltare la canzone *Stop*, incisa nel 1990 della band statunitense dei Jane's Addiction. La scelta di questo brano è dettata dall'esigenza di partire da un ascolto in cui sia molto chiaro il rapporto di concordanza tra parola e la musica. In questo brano infatti in corrispondenza della parola "stop" la musica si ferma. La canzone è dunque un valido esempio di composizione in cui la componente verbale e quella musicale procedono nella stessa direzione, confermandosi a vicenda. Solitamente, dopo averli incoraggiati ad alzare la mano, chiedo ai ragazzi con disabilità cosa succede nella musica quando viene pronunciata la parola "stop", e tutti rispondono sempre che la musica si ferma. Subito dopo chiedo agli stessi ragazzi se dunque le parole e la musica stanno *dicendo la stessa cosa*, e la risposta è sempre affermativa. Questa canzone è stata scelta fra tante che mi erano venute in mente per la sua immediatezza, tuttavia il motivo della scelta è anche un altro: il ritmo serrato del brano e l'abbondante utilizzo di chitarre distorte sono elementi che contribuiscono notevolmente a favorire l'attivazione in chi sta ascoltando. Per i ragazzi non è usuale udire questo genere di musica a scuola, e infatti questa canzone genera un effetto sorpresa che li incoraggia a proseguire l'attività.

Passo poi all'ascolto di *Brava*, nell'interpretazione di Mina. Anche in questa canzone parole e musica procedono di pari passo. Le parole esaltano la bravura della cantante, mentre la voce si muove attraverso una serie di rapidi passaggi. Faccio

convergere l'attenzione su due momenti, che vengono ascoltati più di una volta. Il primo è quello che corrisponde ai versi in cui si canta «state un po' a sentire queste note così basse che so fare / poi vado su, vado su, vado su». In questo punto la voce compie prima un movimento discendente e poi ascendente, in assoluta concordanza con le parole che vengono pronunciate. Il secondo momento corrisponde ai versi «e tutti sanno / che ho tanto di quel fiato / che neppure una balena può resistere sott'acqua / stando senza respirare tutto il tempo che io tengo questo mi». Sull'ultimo monosillabo la voce tiene una nota molto lunga, pertanto ancora una volta la concordanza tra il testo verbale e quello musicale è rispettata. Una delle domande che rivolgo sempre è: «cosa succede nella musica quando la cantante dice "vado su"?». La risposta è sempre: «la musica sale» o risposte dal significato analogo. Anche i ragazzi con difficoltà di apprendimento non hanno problemi nel riconoscere il parallelismo tra parole e musica. Nei primi due brani viene dunque seguito il principio secondo il quale le parole e la musica si confermano a vicenda, esprimendo lo stesso significato.

Nel brano successivo la situazione viene completamente ribaltata. Si tratta di *Olhos nos olhos*, inciso da Chico Buarque nel 1976. La canzone è stata analizzata molto approfonditamente da La Via nel suo lavoro precedentemente citato. Prima dell'ascolto leggiamo insieme il testo verbale, nella traduzione in italiano. Nella canzone, in sintesi, una donna racconta che da quando è stata lasciata dal suo amato ha iniziato a vivere un'esistenza più felice. Il titolo della canzone (che vuol dire *occhi negli occhi*) si riferisce al desiderio espresso dalla donna di poter ostentare la sua felicità guardando dritto negli occhi l'uomo che l'ha abbandonata, come in un gesto di sfida. Dopo aver letto e commentato l'intero testo verbale, e dopo che i ragazzi hanno osservato che le parole descrivono

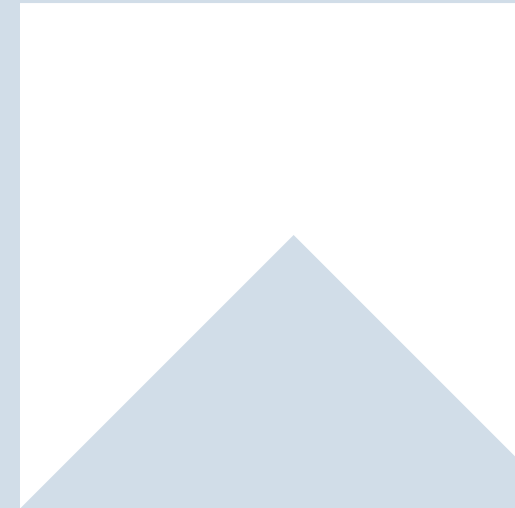
la felicità di chi canta, passiamo all'ascolto. Dopo poche note diviene evidente a tutti che ci troviamo in una situazione completamente diversa dalle precedenti. Qui la musica, triste e nostalgica, contraddice completamente le parole. Chi canta sta mentendo, non riesce ad essere felice, è immerso nella malinconia e nel dolore. La musica non solo smentisce le parole, ma le arricchisce di nuovi significati, facendo trapelare in maniera evidente tutti i risvolti psicologici di una persona che sta soffrendo e che combatte contro una realtà difficile da accettare. Il rapporto tra parola e musica è completamente rovesciato rispetto ai brani precedenti, e infatti la sola lettura del testo verbale non permette in alcun modo di cogliere il senso della composizione. Questa canzone è dunque ideale per incrementare la complessità della proposta. Alla domanda «com'è questa musica?», la risposta è sempre: «è triste». Nessuna delle canzoni utilizzate finora è stata fatta ascoltare per intero, perché una volta capito il rapporto tra le parole e la musica che c'è in ogni brano il resto dell'ascolto potrebbe facilmente generare distrazione. Ascoltare attivamente è un'attività che richiede molta concentrazione, pertanto è bene procedere per gradi, partendo da frammenti di canzoni per arrivare all'ultimo ascolto, che verrà fatto per intero, e durerà più di cinque minuti. Un tempo solo apparentemente breve, in realtà lunghissimo se proposto a un gruppo di persone numeroso come può essere quello di una classe scolastica. L'ultima canzone, in cui viene raggiunto il grado di complessità maggiore è *Mother*, incisa da John Lennon nel 1970. La prima cosa che faccio è chiedere il significato della parola "mother", che generalmente tutti conoscono. Subito dopo faccio ascoltare l'inizio della canzone, in cui si sentono dei rintocchi di campane a morto. A questo punto pongo la domanda: «Cosa vuol dire il suono di queste campane?». La relazione è evidente, e infatti la risposta è sempre: «Vuol dire che la madre è morta».

A questo punto è necessario aprire una parentesi biografica circa la vita del compositore, che riporto sinteticamente. La vita di John Lennon fu segnata dalla lontananza dai suoi genitori. Il padre lavorava sulle navi da crociera e vide il figlio pochissime volte. Lennon vide molto poco il padre anche in età adulta e il rapporto tra i due fu tutt'altro che sereno. Quando Lennon era ancora un bambino i genitori si separarono e dopo qualche tempo John andò a vivere con la sua zia materna, pur continuando a vedere regolarmente sua madre, Julia, che abitava poco lontano, finché questa non morì tragicamente, investita da un'automobile, quando il futuro Beatle aveva diciotto anni. L'infanzia difficile lasciò dei profondi solchi nell'animo del cantante, che decise di sottoporsi a una particolare terapia in un periodo difficile della sua vita, corrispondente allo scioglimento di fatto dei Beatles (che avverrà ufficialmente solo qualche anno dopo). La terapia, elaborata dallo psicologo statunitense Arthur Janov, consisteva nel trattare i traumi del paziente attraverso il ricorso al cosiddetto urlo primario. Al paziente si richiedeva di liberarsi dei propri traumi ricorrendo alle urla, che venivano così utilizzate con finalità terapeutiche. La storia dell'infanzia difficile di Lennon generalmente desta forte curiosità e coinvolgimento nei ragazzi che vivono in situazioni di disagio familiare, i quali a questo punto dell'attività diventano particolarmente partecipi. Subito dopo leggiamo insieme il testo verbale in inglese, che traduciamo rapidamente insieme. La traduzione, assolutamente alla portata di ragazzi delle scuole medie, oltre a consentire di ritrovare nelle parole tutti i riscontri di carattere biografico, costituisce un momento in cui il lavoro diviene chiaramente interdisciplinare, quindi un'occasione per mostrare l'importanza di questo tipo di lavoro (difficilmente qualcuno si è cimentato prima di allora nella traduzione di una canzone, e a volte è forte lo stupore e la soddisfazione che si

colgono in alcuni ragazzi quando si rendono conto di riuscire a svolgere da soli la traduzione). L'autore si rivolge prima alla madre ("mother"), affermando di non averla mai avuta, per poi rivolgersi al padre ("father") esprimendo il bisogno che aveva di lui, che invece lo aveva abbandonato. Negli ultimi due versi («Mama don't go /Daddy come home» [Mamma non andare / Papà torna a casa]), il linguaggio diventa infantile, con l'utilizzo dei termini "mama" e "daddy" al posto di "mother" e "father". Dopo la traduzione faccio ascoltare l'intera canzone. Successivamente ai rintocchi di campana già uditi vengono cantate le tre strofe di cui il brano si compone, che precedono gli ultimi due versi, i quali costituiscono il punto culminante del brano. Questi versi vengono ripetuti molte volte, con la voce di Lennon che gradualmente aumenta di volume e di intensità, fino ad emettere delle grida lancinanti. La terapia a cui il cantante si era sottoposto è entrata nella canzone insieme ai suoi traumi familiari. Le urla di disperazione trasmettono chiaramente il messaggio di dolore, che ogni ragazzo coglie perfettamente.

Nell'interazione tra parole e musica è cruciale il primo dei due versi finali. In corrispondenza delle parole «Mama don't go» infatti, nella musica si passa ogni volta dal 4/4 al 6/8, per la durata di una battuta. Questa battuta in 6/8 produce uno spostamento degli accenti ritmici (inoltre vengono fortemente marcati il primo e il quarto ottavo) che produce un effetto di fuga in avanti. Faccio convergere l'attenzione dei ragazzi verso questo passaggio, chiedendo cosa sta succedendo nella musica. Tutti rispondono che la musica «accelera». In realtà non è esattamente così, perché la pulsazione rimane invariata, tuttavia non mi soffermo su questo particolare, ma sull'effetto di scivolamento in avanti. «Cosa vuol dire che la musica accelera mentre la voce implora la madre di non andare?», chiedo. I ragazzi, i quali sanno che la madre del cantante è

morta, generalmente rispondono che «la madre va comunque via», cogliendo esattamente il rapporto di contrapposizione che c'è tra parole e musica. La musica si oppone al grido disperato di Lennon, che per quanto possa urlare non riavrà più sua madre. In questa canzone l'interazione tra musica e parole raggiunge il massimo grado di complessità. L'analisi della canzone richiede, a differenza dei brani ascoltati in precedenza, la conoscenza del profilo biografico del suo autore, mentre la musica conferisce al testo verbale ulteriori significati, non percepibili alla sola lettura delle parole.



Luca Marconi e Manuela Filippa

# Processi informali di apprendimento musicale in una classe elementare

Letture concertate



## Introduzione

Questo saggio (Davis, 2013) presenta una ricerca-azione realizzata dalla sua autrice – un’insegnante che aveva avuto una formazione come pianista nell’ambito della musica “colta” – sul percorso didattico da lei condotto in una serie di incontri realizzati due volte la settimana, ogni volta per 30 minuti, rivolgendosi a una classe di 24 studenti tra i 9 e i 10 anni di una scuola primaria pubblica statunitense.

L’autrice ha raccolto un’ampia documentazione utilizzando diverse tecniche etnografiche: registrazioni audio e video, relazioni di osservazioni, diari di bordo e interviste.

SHARON DAVIS, *Informal Learning Processes in an Elementary Music Classroom*, Bulletin of the Council for Research in Music Education, 2013, 198: 23-50.

Il percorso didattico consisteva sostanzialmente nell'applicare le strategie metodologiche proposte soprattutto da Lucy Green e Göran Folkestad, adattandole tenendo conto che gli studenti ai quali ci si rivolgeva non erano preadolescenti, come nel caso di tali autori, ma bambini, e utilizzando quanto era disponibile nell'aula dove si è svolta l'attività: quattro computer, alcune cuffie, due tastiere, alcuni xilofoni e alcune percussioni ad altezza non determinata.

Dopo un'introduzione che fornisce le informazioni principali sulla ricerca condotta, vengono descritte accuratamente alcune attività realizzate, specie della prima fase del percorso proposto, quali quella che ha portato gli studenti a suonare a orecchio l'ostinato di una canzone e poi a realizzare una cover dell'intero brano.

Seguono infine diverse riflessioni sulla presenza rilevante in tali attività di apprendimenti cooperativi basati soprattutto sull'ascolto, sulla forte connessione al loro interno tra lavoro in classe e a casa, e sull'utilizzo degli studenti di diverse prospettive di accesso alla partecipazione a quanto veniva proposto, con grande impegno (mentale e corporeo) e piacere, che si traduceva in una notevole espressività del loro far musica, spesso sfociante in una maggiore consapevolezza della propria identità musicale.

### **Cristina Di Zio, pianista e insegnante di musica**

Negli ultimi anni è aumentata la consapevolezza che l'apprendimento scolastico formale sia solo uno dei tanti modi attraverso cui gli individui imparano e che ci sono altre forme e altri contesti che contribuiscono ad ampliare il sapere degli studenti e di cui non si può non tenere conto. In ambito musicale gli insegnanti possono creare situazioni di apprendimento in cui il processo informale può apparire e creare strade

in cui gli studenti apprendono suonando. Questa modalità è sicuramente efficace per stimolare un ascolto più attento e mette tutti in condizione di "suonare" subito senza l'inibizione prodotta dalla partitura e la difficoltà della lettura delle note. Inoltre l'esplorazione, l'imitazione, l'improvvisazione e la creazione attraverso l'esperienza uditiva sono strumenti molto efficaci soprattutto per attivare la musicalità degli allievi. Ho più volte constatato che qualsiasi difficoltà tecnica viene superata molto più facilmente quando si permette all'allievo di svincolarsi dalla partitura e, guidato solo dalla propria musicalità, muovere la mano esplorando e improvvisando sulla posizione, sulle note o sul tipo di movimento in questione. È necessario però, a mio avviso, che tale esperienza sia seguita da un momento di riflessione che riporti sulla carta le indicazioni di cosa è necessario fare per eseguire il brano e quindi fissare in modo permanente ciò che si è appreso per rendere l'esperienza ripetibile a distanza di tempo.

Tra le domande che mi sono posta dopo aver letto il saggio, una riguarda la possibilità di imparare la musica in modo non sequenziale e organizzato. All'interno del curriculum di musica ci sono certamente elementi e concetti che possono essere appresi anche in questa maniera, ma se è l'unica modalità utilizzata il sapere è decontestualizzato. Fondamentalmente gli studenti possono essere in grado di suonare insieme un brano musicale, ma "saper fare" non sempre significa "sapere" e mancando la connessione tra i due aspetti, quindi la metacognizione, viene meno la possibilità di elaborare e trasferire ciò che hanno imparato in altri contesti e situazioni. Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il repertorio. Nella ricerca-azione della Davis si è creata una *playlist* con i brani proposti dagli alunni e questa ha costituito poi il repertorio a cui attingere durante l'anno scolastico. Ritengo importante però non dimenticare che alla scuola spetta il compito di ampliare

il mondo sonoro dei propri studenti e quindi di proporre quelle musiche e quegli ascolti che essi difficilmente incontreranno altrove. Si potrebbe proporre ai propri alunni una *playlist* alternativa che gli faccia scoprire musiche altre e che, attraverso il piacere di esplorarle e suonarle insieme, faccia crescere dentro di loro la capacità di utilizzare il linguaggio musicale con consapevolezza e senso critico. (Qui puoi trovare il contributo nella sua versione integrale [🔗](#)).

### **Riccardo Lombardo, insegnante e musicista**

In questo articolo, Sharon Davis presenta il risultato di una ricerca-azione da lei condotta con alcuni alunni: illustra i vantaggi dell'inserimento, nel curriculum di educazione musicale della scuola primaria, del repertorio attinto dalla popular music e di alcune strategie informali di apprendimento.



Nonostante la sua complessità, la popular music ha il vantaggio di fornire materiale amato e preferito dai bambini, permettendo loro un senso di appartenenza e di sentire di avere acquisito un "potere di scelta" che li rende emotivamente e socialmente più coinvolti.

Gli aspetti più originali di questo studio sono i soggetti (gli alunni della scuola primaria, poco studiati in tal senso) e la combinazione del genere musicale scelto con l'uso di strategie informali ed inclusive, in cui il docente svolge il ruolo non direttivo di facilitatore. Queste strategie promuovono l'espressione individuale, la gratificazione personale e sociale, la collaborazione e soprattutto l'autoregolazione degli insegnamenti/apprendimenti all'interno del gruppo di lavoro, rispettando i tempi e le potenzialità di ogni partecipante, utilizzando un approccio uditivo ed evitando la mediazione simbolica dello spartito.

Il risultato di questa miscela è la creazione di uno spazio dove il bambino si sente accettato sia per le sue scelte estetiche e musicali, sia perché avrà modo di confrontarsi con i pari e costruire così la sua esperienza, analogamente a come accade nella tradizione del gioco infantile.

Il docente dal canto suo, mette in discussione i suoi schemi ma non per questo ne esce meno gratificato, nella consapevolezza che la musica che gli alunni imparano può diventare parte integrante della loro routine ed esperienza extrascolastica. La scuola, viceversa, può avvalersi dei sistemi naturali di apprendimento e integrarli nel curriculum con risultati brillanti, in uno scambio "alla pari".

### Tullio Visioli, musicista e educatore

Un amico musicista di John Cage, estremo sperimentatore anch'egli, mentre passeggiavano gli confidò la seguente osservazione: «Qualunque cosa facciamo, finisce sempre per essere melodica». Probabilmente tutti possediamo delle competenze musicali e queste non hanno nulla a che vedere con la preparazione teorica o le nostre capacità di lettura e interpretazione del testo musicale. Si tratta di ciò che Gino Stefani propose di definire come *competenza musicale comune*, indagando le sorprendenti capacità di ascolto e di analisi dei non musicisti. La tradizione vorrebbe che il vero musicista classico cresca in una sorta di vivaio protetto, lontano dalle contaminazioni della musica popolare (per gli anglo-sassoni *pop da popular*) o *leggera* che dir si voglia. In questo denso e particolareggiato articolo, Sharon Davis si interroga sperimentalmente sui processi di apprendimento informale del linguaggio musicale, programmando un'attività di sperimentazione con 24 bambini tra i 9 e i 10 anni di una classe IV elementare, dove sono presenti competenze musicali di base e abilità vocali e strumentali. Ogni bambino, come tutti i giovani, è immerso in un ambiente di ascolto e opera anche delle scelte personali nelle quali prevale la musica pop (soprattutto quella di consumo), e di conseguenza avrà un approccio prevalentemente informale (e di tipo orale) con tale repertorio (danzare, muoversi a tempo di musica, cantare, memorizzare una canzone nei dettagli ecc.). L'esperimento è consistito nell'utilizzo di un breve *pattern* ritmico melodico

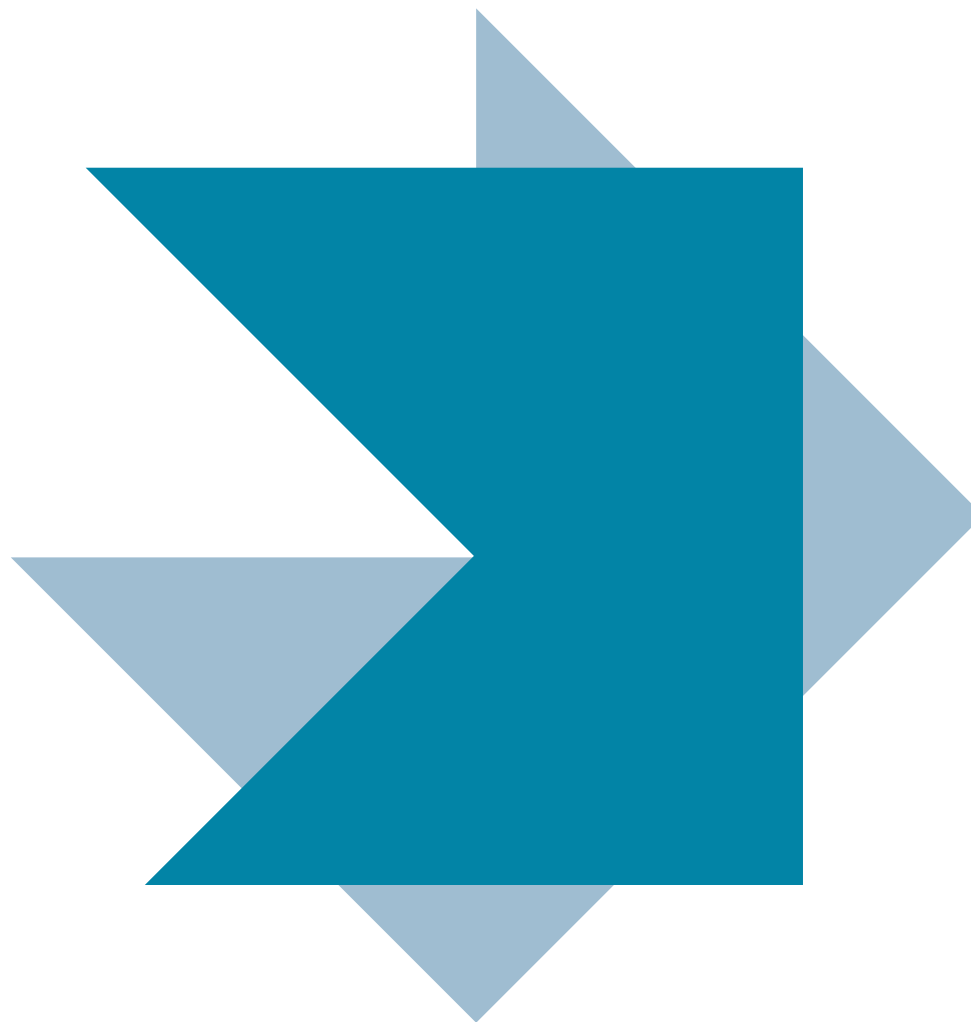


Figure 1. Ostinato





che i bambini dovevano appendere liberamente e sul quale, attraverso il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo potevano spontaneamente produrre delle elaborazioni (con voce, corpo, percussioni, tastiere, computer, suoni elettronici, rielaborazione di registrazioni, sviluppo della forma motivo ecc.) che documentate, spaziano dal caos incontrollato alla produzione di musica organizzata e definita, organizzando addirittura delle *band* spontanee. Ciò che colpisce in questo articolo è il taglio scientifico e dettagliato del racconto di questa esperienza e le tecniche di documentazione (diario, interviste ai bambini, video ecc.). Tutti noi abbiamo fatto esperienze simili e non ci meravigliano, ma spesso manchiamo di metodo nel raccontarle e non raccogliamo dati concreti che ci permettano un'analisi. Nelle conclusioni l'autrice auspica una maggiore apertura degli insegnanti di musica (spesso impreparati su questo fronte) ai linguaggi della musica popolare e nuovi modelli di formazione per i futuri educatori. Sappiamo che tutto ciò un po' sta avvenendo: quello che manca è un modello che ci permetta di documentare la validità di queste esperienze al punto di condividerle universalmente e di dialogare meglio con chi affronta questi percorsi soprattutto per «creare un'importante connessione musicale con la vita dei bambini». Consiglio vivamente la lettura di questo articolo non per le novità espresse, ma per confrontarci da vicino con un metodo di lavoro e di scrittura di grande efficacia e raffinatezza.



Luca Marconi

# Rivista di Analisi e Teoria Musicale

Anno 2014, n. 1/2, numero monografico "Si può parlare di un principio -passacaglia?", a cura di Susanna Pasticci.

Anno 2015, n. 1

Da non perdere

Nei due più recenti numeri della rivista del Gruppo di Analisi e Teoria Musicale sono contenuti numerosi contributi che possono risultare piuttosto interessanti per i lettori di *Musica domani*.

Assai rilevante è il numero monografico "Si può parlare di un principio-passacaglia?": al suo interno viene mostrato che numerosi aspetti presenti in quei repertori ai quali nel sedicesimo e nel diciassettesimo secolo venivano applicati i termini "passacaglia" e "passacaglio" sono rilevabili anche in repertori di altre epoche, anche in brani con titoli che con tali termini non hanno nulla a che fare.

Nello specifico, dopo una sintetica introduzione della curatrice del volume, Stefano La Via si concentra su brani sia del sedicesimo e del diciassettesimo secolo che di popular music del ventesimo e ventunesimo secolo con un "tetracordo discendente", che nel passato è stato anche chiamato "passacaglio": vengono distinti i casi con tetracordi discendenti diatonici maggiori (ad esempio Do-Si-La-Sol), quelli con tetracordi discendenti diatonici minori (ad esempio, La-Sol-Fa-Mi) e quelli con tetracordi discendenti cromatici (ad esempio, La-Sol diesis-Sol-Fa diesis-Fa-Mi). Vengono poi messe in relazione con la passacaglia le musiche per organo di Buxteude (da parte di Vincent Benitez), *King Henry* di Purcell e alcune opere di Lully (da parte di Stefan Schönlaue), un brano per organo di Schönberg (da parte di Mauro Mastropasqua), il teatro musicale del Novecento (da parte di Antonio Rostagno), alcune musiche di Ligeti (da parte

di Donatella Meneghini) e alcune canzoni (da parte di Allan Moore). Completa il volume un saggio di Jory Debenham nel quale si suggerisce che il brano *Passacaglia e Fuga*, ultima composizione di Hans Krása, recluso nel ghetto di Terezin nel 1944, abbia espresso elementi del campo di concentrazione quali l'inganno, la nostalgia e la morte.

Consiglio la lettura di questo volume non solo a chi in ambiti specialistici insegna ad analizzare e contestualizzare la musica, ma più in generale a tutti coloro che, pur operando in contesti didattici diversi, condividono l'intenzione di far comprendere che alcune problematiche compositive fondamentali, quali l'impostazione della compresenza di una melodia e una successione di accordi, sono state affrontate in repertori molto lontani tra loro, a volte con esiti assai simili, anche perché spesso alla base di tali somiglianze vi sono intenzioni espressive analoghe: nel caso di questo volume, in particolare, gran parte degli esempi analizzati prevedono successioni di accordi nelle quali ricorre la presenza di uno o più ostinati.

Se ne può ricavare un approccio a diversi generi musicali, sia appartenenti a tradizioni orali che 'colti' e popular, che La Via assai opportunamente chiama "transculturale". Un tale approccio può risultare assai utile non solo per sviluppare attività analitiche e di ascolto, ma anche per insegnare a improvvisare, comporre o eseguire musica: si consideri, ad esempio, quanto può risultare utile in questi casi approfondire le differenze tra il modo maggiore e quello minore confrontando

brani in maggiore dotati di ostinati spesso presenti nelle ciaccone (da *Pur ti miro* di Monteverdi al *Canone* di Pachelbel fino ad *Albachiara* di Vasco Rossi) con brani in minore dotati di ostinati ricorrenti nelle passacaglie (dal *Lamento della ninfa* di Monteverdi alla *Passacaglia* in sol minore di Haendel fino a *Shape of my heart* di Sting); ma il volume offre spunti per molti altri percorsi di assai maggiore portata.

Nel numero 1 del 2015 di questa rivista si trova una sezione dedicata alla didattica dell'analisi e della teoria musicale: dopo una breve introduzione di Massimiliano Locanto, Egidio Pozzi (presidente del GATM), nell'ambito di una riflessione sullo stato dell'insegnamento della teoria e dell'analisi musicale in Italia, descrive le principali caratteristiche del Master universitario di I livello in Analisi e Teoria Musicale, tenutosi nell'anno accademico 2014-15 e organizzato dal GATM e dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università della Calabria: la più rilevante caratteristica di questo Master segnalata da Pozzi consiste nel fatto che le metodologie dell'analisi e della teoria musicale insegnate al suo interno risultano assai meno limitate di quelle che in Italia vengono abitualmente considerate nelle istituzioni didattiche dove tali discipline vengono praticate.

Segue un saggio di Michael Buchler, fondato sulle risposte da lui raccolte rivolgendo a 40 colleghi che insegnano in 16 Master in *music theory* statunitensi domande sulle loro finalità principali e sul loro piano di studi.

Agli insegnanti di pianoforte, e più in generale a chi insegna uno strumento a bambini consiglio un corposo saggio di Anna Maria Bordin, *Aspetti analitici e gestuali nell'esecuzione musicale dei bambini* presente nello stesso numero: al suo interno viene illustrata una ricerca empirica che ha seguito, soprattutto attraverso la considerazione del diario di bordo tenuto da un docente, un percorso realizzato con 3 studentesse

di 10 anni presso il Conservatorio di Pavia; ciascuna di esse era alle prese con un brano di *Mikrokosmos* di Bartók idoneo al loro livello di esperienza pianistica, studiato con l'insegnante fino all'esecuzione appositamente videoregistrata in un concerto rivolto a un pubblico piuttosto contenuto. Dall'accurata analisi di questa videoregistrazione viene rilevata, nelle battute che delimitano le sezioni formali dei brani eseguiti, una maggiore presenza di gesti spontanei e di errori. Le indicazioni orali e le annotazioni sullo spartito del docente hanno fornito alle bambine "un atteggiamento e un pensiero analitici", ma tutto ciò è stato fatto in modo indiretto, non esplicitamente, senza cioè cercare di fornire dei suggerimenti esplicitamente analitici con formulazioni adatte all'età delle discenti. In altri termini, l'insegnante ha compiuto un'attenta analisi dei brani proposti e l'ha tradotta in indicazioni alle proprie studentesse, ma forse non ha utilizzato le strategie didattiche più appropriate per evitare che le studentesse commettessero errori che altre strategie avrebbero permesso di evitare. In questo senso, il saggio di Bordin risulta un utile spunto di riflessioni per considerare la relazione con l'analisi delle strategie didattiche dell'insegnamento strumentale rivolto a bambini. Il caso studiato è particolarmente significativo anche per la presenza, nel diario di bordo redatto dal docente esaminato dalla ricerca, di riflessioni sul modo in cui era stata affrontata la relazione tra l'esecuzione dei brani proposti e i gusti delle studentesse.



# Recensioni



Paolo Salomone

## Novità nelle edizioni OSI – Orff-Schulwerk Italiano (parte seconda)

Collane didattiche

### A scuola con il corpo

*A scuola con lo strumentario Orff* di Giovanni Piazza costituisce il testo di riferimento essenziale per entrare nel complesso percorso didattico proposto dall'OSI (Orff-Schulwerk Italiano). Nei due volumi con cui si propone – *Gli strumenti ritmici* e *Gli strumenti a barre* – l'opera affronta tutto ciò che si deve sapere su suono-ritmo-corpo; il particolare taglio operativo dato da Piazza ne fa uno strumento indispensabile, che qualsiasi insegnante di musica deve aver sperimentato. Non fosse altro per la grande ricchezza di stimoli e la chiarezza nel mescolare sentieri educativi a obiettivi specifici e a verifiche essenziali.

Detto questo, sintetizziamo qui un percorso che, attraverso 4 pubblicazioni OSI, conduce docenti e alunni a sviluppare sensibilità e conoscenza verso quella parte delle persone di cui sovente la scuola si dimentica, *per volontà o per caso*: il corpo, appunto.

I due primi volumi sono editi nel 2011 e costituiscono un po' la palestra di base, contenenti gli strumenti e gli esercizi (quasi) quotidiani, da un lato per confrontarsi con le danze per utilizzare corpo e movimento per fare musica - ...*A tempo con i passi...* - e, dall'altro, per sperimentare le molte e sorprendenti tecniche di body percussion – *I suoni del corpo* – come strumento di propedeutica musicale. In una prima parte di ...*A tempo con i passi...* sono proposte danze pescate nella tradizione di popoli di tutto il mondo, danze da giocare insieme, per i bimbi e per i grandi, con particolari significati legati a momenti di vita e rituali: danze per l'accoglienza e il saluto, per i piccoli piccoli, danze gioco da cantare. Nella parte finale

del volume l'autrice fa capire come, con qualche accorgimento specifico, sia possibile danzare anche i grandi autori della musica: Rameau, Satie, Bach.

Il gioco musica-corpo si concretizza in uno degli ultimi lavori di Enrico Strobino, *Battimani*, in cui viene proposta una sorta di alalena didattico-ludica nella quale, nell'esecuzione dei giochi ritmici di mani, si mescolano spontaneità dei bimbi e attenzione alle specifiche regole ritmico-musicali: «Ogni gioco può offrire un'occasione didattica, può diventare una sorta di *microcosmo*, un *giocattolo sonoro*, nel senso indicato da Gianni Rodari, in cui si incontrano parole, gesti, movimenti, suoni del corpo, di oggetti e di strumenti». Particolarmente stimolante e di sicuro interesse è il repertorio di canti proposti. *Soco Bate Vira*, *Petto dito mano*, *Ando yu ando*, *La me nona l'è vecchierella*, son tutti «oggetti culturali che si tramandano oralmente»: il collegamento con l'esperienza vissuta spontaneamente dai bimbi e con la pratica dei giochi ritmici di mani condotti anche a coppie o in piccolo gruppo, l'insegnamento reciproco e istintivo dei bimbi tra di loro, il ruolo fondamentale dell'insegnante nelle operazioni di *stabilizzazione ritmica* e di *cura del suono* costituiscono le molle potenti del lavoro proposto da Strobino.

Quando ci si muove, quando il corpo diventa centrale, il modo mimico e gestuale con il quale ci si esprime diventa la sigla, il carattere del nostro stile. Veramente originale e legatissimo al tema musica-corpo è il volume proposto a quattro mani da Stefano Baroni e Ciro Paduano. Si parte, infatti, da... questioni di stile per capire quanto il corpo sia fondamentale per incidere sulla musica e, viceversa, la musica – attraverso l'a-

scolto attivo – possa entrare nel corpo di tutto, per piegarlo, muoverlo, danzarlo. Il fascicolo contiene brani dal semplice al complesso, appartenenti a generi musicali diversi: Blues, Rock, Samba e tarantella, ma anche un ipotetico, quanto probabile, Henry Purcell. Ritmo, velocità e regolarità d'esecuzione dei suoni del corpo (e della voce) sono sostenuti non già dall'odioso metronomo di memoria beethoveniana, bensì da basi musicali autoprodotte, molto efficaci «sia come risorsa didattica e pedagogica, sia come strumento accattivante, motivante e di grande aiuto specialmente in certi contesti lavorativi».



CIRO PADUANO, *I suoni del corpo - Dal gesto suono alla body percussion - Brani, giochi e attività con e sulla tecnica della body percussion*, CDO 23 - OSI-MKT, Brescia 2011, pagg. 44 con CD allegato - € 20,00



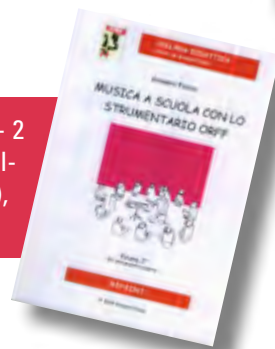
MARCELLA SANNA, ... *A tempo con i passi ... - Danze originali, variate, modificate, rielaborate, stravolte e inventate per la scuola dell'infanzia e primaria, Primo volume*, CDO-022 - OSI-MKT, Brescia 2011, pagg. 52 con CD allegato € 20,00



GIOVANNI PIAZZA, *Musica a scuola con lo strumentario Orff - 2 voll.* Reprint dell'Edizione AMADEUS del 1991, CDO-016 - OSI-MKT, Brescia 2009, Vol 1° - *Gli strumenti ritmici* (pagg. 148), € 25,00



ENRICO STROBINO, *Battimani - Giochi di bambini in musica*, CDO-029 - OSI-MKT, Brescia 2015, pagg. 64 con video in rete, € 15,00



Giovanni Piazza, *Musica a scuola con lo strumentario Orff - 2 voll.* Reprint dell'Edizione AMADEUS del 1991, CDO-017 - OSI-MKT, Brescia 2009, Vol 2° - *Gli strumenti a barre* (pagg. 124), € 25,00



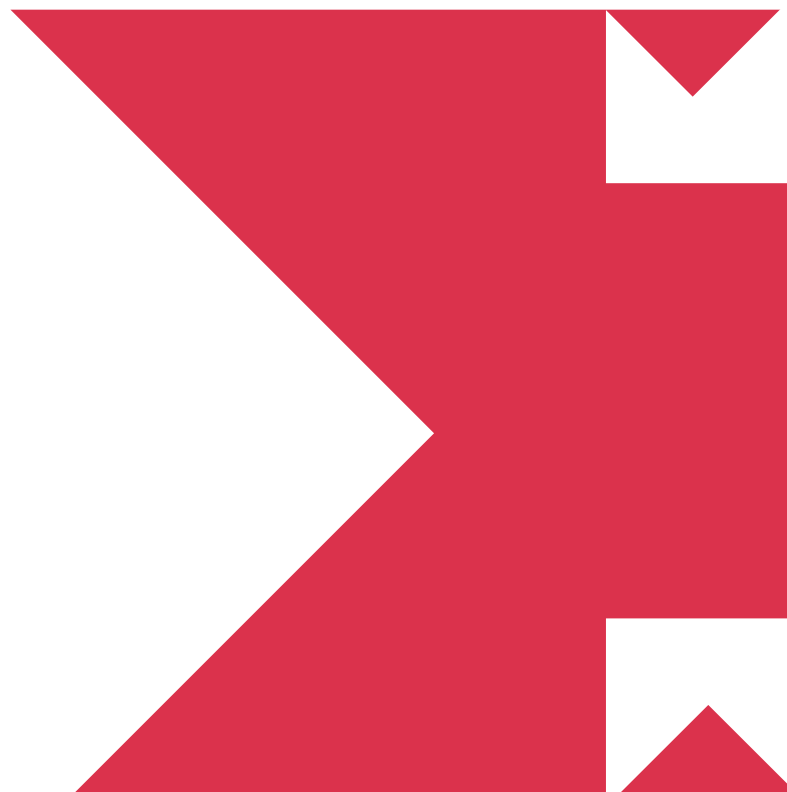
STEFANO BARONI - CIRO PADUANO, *Questione di... Stile - Ascolto attivo con la body percussion*, CDO - 027 - OSI-MKT, Brescia 2014, pagg. 48 con CD allegato, € 20,00

## Corpi africani

Da più di un anno ormai, Sestino Macaro ci ha lasciati. Attivissimo nella diffusione dell'Orff-Schulwerk, vulcano di idee forti nel campo della didattica musicale, compositore, direttore, collaboratore di Musica Domani, nel 2012 ha realizzato uno studio approfondito sui canti africani provenienti dal Senegal, dal Benin, dal Camerun, dal Sud Africa e ne ha effettuato alcune rielaborazioni per pianoforte, body percussion e strumenti ritmici raccolte nel suo libro *Aluwasio*.

Macaro propone una semplice paginetta di introduzione, informazioni pratiche per la *body percussion* e qualche indicazione per l'esecuzione. La vera ricchezza del fascicolo risiede nelle otto proposte musicali scritte, rielaborate e ricreate dall'autore in modo professionale e coinvolgente. Si inizia con una dolce ninna nanna africana, per tuffarsi poi, con il celebre *Fatou yo*, nei sogni di una bimba senegalese che canta con piccoli elefanti e giraffe e affrontare l'intricato ritmo (6/8 su 3/4) dell'*Aluwasio*, tradizionale Alleluja del Benin. Gli otto brani sono presentati nella partitura completa e poi, in parti scattate, per voce e pianoforte, per coro e per percussioni e body percussion. Un mondo tutto da scoprire e un piacevole e intrigante viaggio per il musicista, per il didatta, per il direttore di coro: soprattutto, un'occasione ghiotta per piccoli e grandi musicisti che permette di affrontare repertori lontani e comprenderli con la mente, il corpo e le proprie emozioni.

SESTINO MACARO, *Aluwasio - 8 canti africani a 1 e 2 voci con accompagnamento di pianoforte, body percussion e strumenti ritmici - Partitura e parti staccate*, CDO-024 - OSI-MKT, Brescia 2012 pagg. 112, € 15,00



Donatella Bartolini

## Un flauto dolce... controcorrente

È un testo che si distacca nettamente dalle pubblicazioni per la didattica strumentale, quello dedicato al flauto dolce da Janos Bali, un testo controcorrente. Lo suggerisce il titolo stesso: il percorso proposto è pensato per avvicinare i giovani strumentisti all'avanguardia (termine quanto mai in disuso oggi!), alla ricerca, alle sperimentazioni sul suono e sulla forma. Scrive Bali: "l'avanguardia non è essenzialmente una tecnica, ma un modo di pensare", e ancora "noi non sappiamo cosa significhi la musica, ma andiamo cercando questo senso".

*Introduction to the avant-garde* sviluppa quelle idee che negli anni '70 e '80 rappresentarono la nuova didattica, idee allora sostenute da prestigiose collane: *Rote Reihe*, *Musikalische Werkstatt*, *Workshop*, per intenderci, e dai famosi ma pochissimo diffusi *Wiener Instrumental Schulen*. Partendo quindi dalla solida eredità offerta da questa "vecchia" avanguardia, il testo si slancia verso la musica contemporanea. L'autore presenta infatti materiali appositamente scritti da compositori ungheresi (Á. Kondor, G. Kurtág Jr., C. Laurán, D. Pétery, V. Rónkös, L. Sáry, A. Soós, M. Szigeti, P. Tornyai e J. Bali): brani dedicati al flauto dolce - nelle sue diverse "taglie" - sia come solista, sia inserito in vari organici.

Questo testo della Editio Musica però unisce alla innovazione dei materiali anche la ricerca metodologica. Abbandonato un impianto ripetitivo-imitativo, tutto il percorso di apprendimento, infatti, si costruisce intorno a domande, non richieste banali e scontate, ma interrogativi complessi che coinvolgono profondamente le capacità di riflettere, sentire, pensare, aderire emotivamente, immedesimarsi.

Grazie alla varietà e all'intelligenza dei progetti presentati, il testo ha dunque il pregio di restituire dignità musicale, interesse e potere seduttivo anche ai percorsi iniziali e di rinnovare e infondere nuova vita allo strumento più bistrattato dalla scuola italiana. Occorre infatti risalire alle proposte di Michael Vetter (1983), o al delizioso e utilissimo *Il flauto non è più dolce* di Maddalena Novati (1995) per ritrovare un approccio moderno a questo strumento. Ma *Introduction to the avant-garde* non è un metodo, non è ordinato per gradualità, e anche definirlo un'antologia sarebbe certamente riduttivo: è una fucina di idee. Diviso in dieci capitoli, ognuno incentrato intorno ad un argomento specifico, quello di Bali è infatti un libro "aperto": tutte le composizioni presentate suggeriscono elaborazioni, attività di manipolazione, composizione e improvvisazione; insomma sollecitano reticoli di risposte. Ogni insegnante può attingere idee per adattare il materiale ai propri studenti: semplificare, copiare, tagliare, riscrivere...

*Introduction to the avant-garde* prende avvio da alcune proposte - semplicissime e facilmente realizzabili - per sperimentare la scrittura del suono. Le idee grafiche presentate stimolano il giovane esecutore a prendere coscienza non solo delle variazioni di intensità e altezza, ma anche dei tipi di attacco, del timbro, dello spettro... e dunque a indagare il suono nella sua complessità. Soprattutto, a differenza di quanto avviene con la scrittura tradizionale delle note, le tracce grafiche accolgono le "incertezze" del suono, le irregolarità, e spingono ad ascoltare e controllare l'esecuzione con sottigliezza e crescente sensibilità.

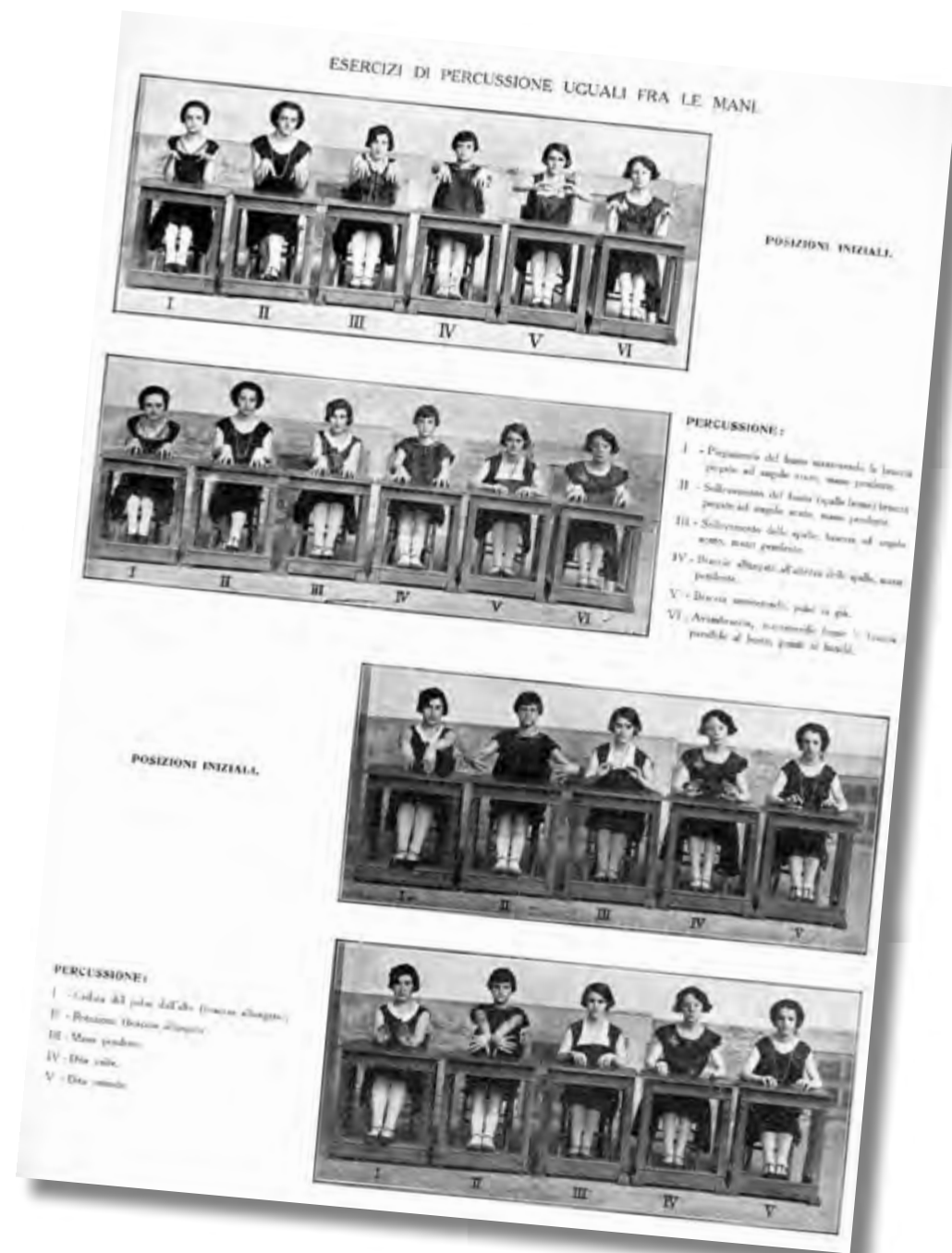


La scrittura non convenzionale è presente nel testo anche con una varietà di configurazioni e strutture diverse: *The chair*, ad esempio (che tanto ricorda il *Leggio* di J. Paynter in *Suono e silenzio*), o le fotografie utilizzate come partiture... Ognuna di queste proposte agisce come un invito a guardarsi intorno e a pensare musicalmente le forme di quanto ci circonda.

Il percorso prosegue indagando le influenze reciproche tra suono e spazio. Tema quanto mai stimolante, trasversale, estremamente attuale. Ascoltare lo spazio, le sue risonanze, gli effetti particolari e peculiari che ogni ambiente produce è fondamentale anche per il percorso di costruzione del suono: acuisce la sensibilità dell'esecutore e contribuisce a un ampliamento consapevole della timbrica e del controllo strumentale.

Curioso ed efficace, particolarmente attraente soprattutto per gli adolescenti, è l'uso del cellulare proposto in alcuni brani della raccolta. Utilizzando due o più cellulari il suono del flauto viene fatto rimbalzare nell'ambiente, si possono creare effetti di eco, risonanze, colorature timbriche: una sorta di economico *live electronics*! Un cellulare funziona da microfono mentre l'altro, spostato nella stanza da un "assistente", agisce da altoparlante-trasformatore del suono. Giocando con questi rimandi sonori, creando spazi artificialmente risonanti, gli esecutori possono facilmente sorprendere e affascinare il pubblico.

Anche i suoni che abitano "naturalmente" l'ambiente che ci circonda entrano a pieno titolo tra le proposte di *Introduction to the avant-garde*. E ancora una volta i rimandi a musica e sperimentazioni del passato si affollano: primo fra tutti Murray Schafer con i suoi "esercizi" per ascoltare il suono. Nel testo di Bali però il lettore, partendo dall'ascolto e dalla creazione della propria partitura "ambientale", è guidato verso l'invenzione creativa, la sperimentazione e l'esplorazione dello strumento.



Non poteva mancare una sezione dedicata alle scale - tormento di tutti i giovani strumentisti! Scale che qui diventano però pretesto, ancora una volta, per sperimentare: dall'antica tecnica dell'*hoquetus*, a quella della sottrazione (una sorta di *Touches Bloquées* alla Ligeti). Vuoti e pieni che giocano con incastri iridescenti!

Il testo non si sottrae nemmeno davanti a uno dei grandi problemi che si trovano ad affrontare i flautisti principianti (e non solo): l'intonazione. Tradizionalmente le possibilità di variare l'altezza del suono offerte dallo strumento vengono ricondotte all'interno della griglia temperata attraverso percorsi di imitazione convergente. Qui invece il controllo dell'intonazione è costruito proprio esplorando e sfruttando queste possibilità in senso espressivo. In *Own goal* (per due flauti soprani) ad esempio, diteggiature e dinamiche concorrono a creare un dialogo dominato dall'ondulazione espressiva di pochi suoni in un registro ristretto.

Precisione e approssimazione si incontrano in *Speech therapist*. Qui un flauto contralto e la sola testata del tenore si rispondono, si imitano, si specchiano; però il primo si muove in uno spazio definito e preciso, l'altro invece all'interno di un campo di altezze assai più mobile e generico.

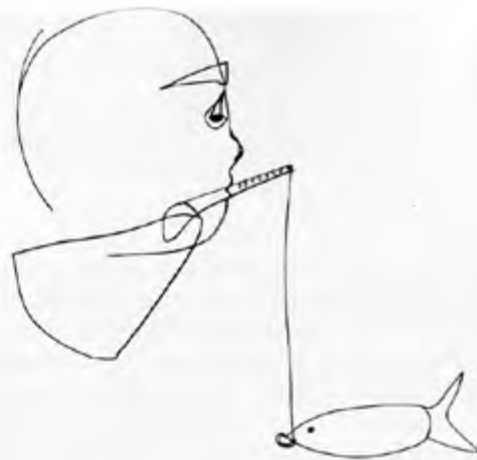
Uno spazio attento è dedicato anche allo sviluppo di capacità percettive più "tradizionali": in *Shades of old dances*, ad esempio, all'interno di una metrica di danza, si suggerisce una sorta di domino musicale in cui ognuno risponde alle proposte del compagno imitando e improvvisando.

L'intonazione del discorso è al centro del bellissimo *Interview with the philosopher*, in cui è la punteggiatura sparsa sui pentagrammi vuoti a stimolare la ricerca dei suoni: domande e risposte, spiegazioni e catene causali. Tutto da inventare facendo affidamento semplicemente sulla nostra competenza della prosodia, dell'intonazione, insomma di tutti i tratti soprasegmentali che tanta parte svolgono nell'espressività del nostro parlato.



# Speech therapist

for two recorders



Dal punto di vista metodologico è chiaro l'intento di costruire una consapevolezza e uno sviluppo della sensibilità musicale attraverso l'esercizio della creatività, l'ampliamento del concetto di suono, l'uso espressivo dei parametri anche al di fuori delle griglie tradizionali. Tutto può diventare musicale - afferma Bali - anche due sassi sbattuti. Quello che conta è l'atteggiamento dell'esecutore.

Alto recorder

The head of a tenor recorder

quasi Siciliano

Blow into the removed head, and at the same time alter the size of the aperture at the other end with your hand.  
(If it is fully open, it gives a high-pitched sound, and if fully covered, a low one. See the picture on p. 29.)  
Try to imitate as accurately as possible the pitches and tunes played by the other recorder player.

improvise motifs

fast, short notes, angrily

glissando

when you have had enough

rapid glissandi

very slow glissando

imitate

sub f

p



JANOS BALI, *Introduction to the Avant-garde*, Editio Musica Budapest, 2013.

Gianni Nuti

## Un non-manuale per fare musica insieme

Tra le innumerevoli pubblicazioni ad uso delle scuole di musica pratica è difficile scovare un testo così intelligente come quello che andiamo a descrivere.

L'“Orchestra didattica” di Giovanni Sbolci è un volume che analizza un'attività didattico-musicale di gruppo in modo sistemico, non isolando un singolo aspetto del fare o del progettare, ma leggendo un processo dinamico, scandagliandone la complessità, identificando convergenze tra modo di selezionare, arrangiare, comporre musica e modi di organizzare esperienze di condivisione, situazioni di insegnamento-apprendimento, luoghi di crescita e di memorie indimenticabili. Soprattutto, fatto assai raro, si parte dal presupposto che l'esperienza musicale è prima di tutto relazione intersoggettiva, comunicazione ed espressione, non performance, sequenza di tecnicismi puri, padronanza, in fondo potere.

Nei sei capitoli in cui il libro è suddiviso si alternano materiali e suggerimenti, si esaminano situazioni, repertori e strategie con puntiglio analitico, mai dottrinale, con uno stile descrittivo insieme concreto e fondato su assunti scientifici essenziali, non particolarmente ricercati, ma di certo solidi, appropriati, ricavati da domini conoscitivi molteplici e integrati: dalla pedagogia alla linguistica, dalla musicoterapia alle neuroscienze.

È finita, speriamo, l'epoca dei manuali chiusi, fatti di sequenze lineari di esercizi e studi per addestrare il corpo e obbligare la mente al controllo senza una ragionevole costruzione di senso. Per questo nel primo capitolo l'autore parla del radicamento del fare musica nella specie umana come bisogno primario, come portatore di benessere e ricorda come i quartetti siano modelli sociali di relazione tra pari, con la implicita negozia-

zione dei ruoli e delle leadership, mentre i cori, le orchestre, le bande sono la riproduzione simbolica verticistica, sebbene poi le dinamiche interne al gruppo si articolino secondo aggregati e caratteristiche molto complesse e cangianti. Ancora, Sbolci rafforza la tesi socio-costruttivista che promuove un apprendimento reticolare, spiraliforme in luogo di quello lineare, dal facile al difficile secondo un tracciato predeterminato: artificioso, defatigante e spesso inefficace. Infine, è raccomandata un'attenzione nel leggere il contesto con il quale ci si rapporta per situare le proprie azioni in modo appropriato, secondo un approccio fenomenologico.

Il secondo capitolo è dedicato agli aspetti organizzativi, con una parte trasversale che propone attenzioni per luoghi, tempi, forme e strumenti (anche tecnologici) dell'operare insieme in modo proficuo, secondo una logica di mutuo aiuto e insieme di concentrazione sull'obiettivo comune; a questo segue uno specifico approfondimento sulle varie tipologie di scuola nelle quali oggi si svolgono attività orchestrali.

Nel terzo capitolo si racconta di come si fa lezione d'orchestra, sgretolando le abitudini all'orientare tutto il processo verso lo spettacolo finale, invitando a prestare cura e dedizione verso la co-costruzione tra tutti i musicisti di modelli interpretativi, di forme di incarnazione del suono collettivo di vera coesione tra intelletti creativi: sembra logico, ma è una rivoluzione, anche sociale perché si nega la dittatura del direttore/interprete unico per tutti, pensiero medievale...



A questo consegue che la scelta dei repertori, oggetto del quarto capitolo, deve seguire criteri multiculturali e fortemente motivanti per allargare i propri scenari conoscitivi senza perdersi, per imparare ad affezionarsi a molti paesaggi sonori più o meno lontani dai nostri fino ad affezionarci non a uno in particolare, ma al coltivare sistematicamente le differenze: una sfida per l'uomo di domani, abitante di più mondi e non di uno solo.

Gli ultimi due capitoli affrontano le tecniche di arrangiamento, di trascrizione e di scrittura strumentale per giovani musicisti con profondità storica e insieme con una lucida lettura di come oggi un insegnante debba lottare contro interessi e visioni del suo lavoro molto contrastanti tra di loro. Occorre cercare una sintesi tra modelli dominanti e la necessaria ricerca di uno stile personale, integrare livelli eterogenei di competenze strumentali, calibrare organici sbilanciati consapevoli dello stretto rapporto tra vera conoscenza e bellezza, sicuri di poter cogliere dei brani più intricati una sintesi efficace e praticabile dai ragazzi senza impoverirne il valore espressivo. Questo libro di Giovanni Sbolci, per concludere, non garantisce risposte certe alle mille domande che un insegnante di musica d'insieme si pone nel corso della sua carriera, ma è una ricchissima raccolta di questioni aperte che ne apre altre, sulle quali bisognerebbe, con senso di comunità, aprire un dibattito permanente tra insegnanti, interpreti, compositori, arrangiatori e studiosi delle relazioni tra musica e uomo. Un vero libro dovrebbe sempre contenere tutto ciò: essere un corpo vivo teso verso l'ulteriorità, il progresso, il desiderio di capire ancora.

GIOVANNI SBOLCI, *Metodi e proposte per fare musica insieme*, Edizioni ETS, Pisa, 2014.



# Convegno nazionale SIEM 2016

Macerata, sabato 12 marzo 2016

Lo specchio di Euridice.  
Riflessi della musica nelle dimensioni educative

*Tre sessioni*

*I. Specchi della psiche*

*II. Specchi ermeneutici*

*III. Specchi pedagogici*

Per informazioni consultare il sito:

[www.siem-online.it](http://www.siem-online.it) 

*Musica  
d'affezione  
e di amicizia*

*Primavera 2016*

Musica  
DOMANI  
174

Musica Domani sarà presto arricchita con una nuova sezione a cura di Luca Marconi dal titolo **Confronti e dibattiti on line.**

Dal primo numero del 2016 un nuovo spazio sarà dedicato ai **Materiali Didattici**, strumenti operativi per agire nei diversi contesti educativi.

*disponibile per tutti i soci aventi diritto nel 2016...*