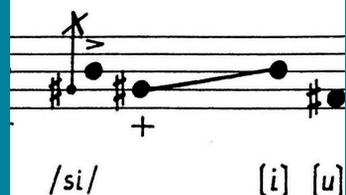


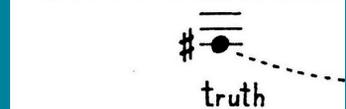
Didattica musicale e ricerca – 2022

A cura di Massimo Zicari

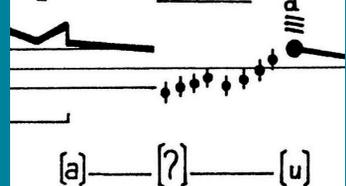
under tense wistful



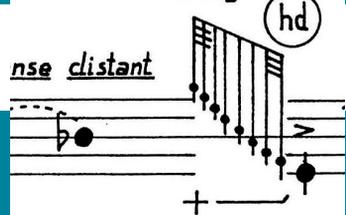
le



ing tense L. d



witty



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su academia.edu o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in academia.edu o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On academia.edu or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in academia.edu or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 2

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Cecilia Malatesta, Ugo Gianì

© 2023 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-342-6

DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2022

SOMMARIO

- VII *Introduzione*
- 1 *Sequenza III di Luciano Berio: prassi esecutiva e autorità del compositore*
Un'intervista di Massimo Zicari a Luisa Castellani
- 21 *L'interpretazione di un brano atonale del '900 con allievi al primo anno di violoncello: strategie didattiche in azione*
Cristina Bellu
- 47 *I 24 Caprichos de Goya di Mario Castelnuovo-Tedesco: idiosincrasie strumentali e soluzioni interpretative*
Sofia Silvestrini
- 65 *Danzar sull'arco, suonar nei passi. L'utilizzo della danza per lo sviluppo di competenze ritmiche e interpretative nel violino*
Enrico Osti
- 85 *La body percussion nell'insegnamento della fisarmonica*
Raffaele Diego Cardone
- 107 *L'arco-pendolo nella didattica per violino*
Doriano Giovanni Maria Di Domenico
- 131 *La pratica musicale come veicolo relazionale in aiuto agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali*
Lia Piaia-Bardelli
- 157 *Politiche urbane per la musica in Europa, dal secondo dopoguerra a oggi*
Franco Bianchini

INTRODUZIONE

A poco più di un anno dall'uscita del primo, siamo in grado di licenziare alle stampe il secondo volume dei *Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana*, che si caratterizzano per la presenza di un gruppo di tre contributi il cui comune denominatore appare essere l'interesse per i repertori del Novecento. La scelta non è priva di conseguenze e solleva questioni importanti in merito alla rilevanza che i secoli ventesimo e ventunesimo assumono nei programmi di studio dei conservatori di musica. Il problema può essere affrontato su due piani: da una parte la scelta dei repertori e dall'altra la maniera in cui la didattica musicale si china sulle sfide che questi comportano. In merito alla scelta dei repertori, e nonostante il fatto che istituzioni come la nostra dedichino importanti sforzi e una costante attenzione ai repertori a noi cronologicamente più vicini, è inevitabile osservare come gli autori che vanno dal primo barocco al tardo romanticismo continuino ad occupare una posizione assolutamente centrale nelle formazioni musicali, mentre quelli delle epoche precedenti e successive siano relegati ai margini. La musica antica e quella contemporanea assumono di volta in volta una funzione complementare, spesso nella prospettiva di una futura specializzazione.

Senza voler mettere in discussione la necessità, per ogni buon studente, di padroneggiare i linguaggi, gli stili e le tecniche proprie di quei repertori che compongono il nucleo centrale della tradizione musicale eurocolta, è quantomeno opportuno interrogarsi proprio sul grado di marginalità che i repertori *altri* rivestono in questo quadro. La questione diventa tanto più urgente se si pensa che la stessa distanza che separa noi dai 5 *Klavierstücke* op. 23 di Arnold Schönberg separa questi ultimi dalla *Sinfonia n. 9* di Beethoven o dalla *Semiramide* di Rossini. È chiaro come questi autori richiedano la conoscenza di stili, tecniche e prassi esecutive lontane tra loro. Quali sfide interpretative impongono i repertori che si sono cristallizzati nel corso degli ultimi cento anni? Quale grado di maturità dovrà aver raggiunto uno studente, allo scopo di comprendere le istanze estetiche del secondo dopoguerra? Per interpretare Luciano Berio sarà opportuno che i nostri allievi abbiano letto *Opera aperta* di Umberto Eco e digerito le teorie semiologiche di Jean Jacques Nattiez? La tentazione di rispondere positivamente è forte: se è vero che per interpretare Händel e Vivaldi è indispensabile avere familiarità con i testi di Quantz, Leopold Mozart e Carl Philip Emmanuel Bach, per affrontare Berio sarà altrettanto indispensabile aver letto i suoi testi ed avere una adeguata comprensione della temperie estetica e culturale di quel momento storico. Ma quanto risponde al vero il quadro sin qui tratteggiato?

A corollario di questo primo interrogativo se ne pone un secondo, di non minore importanza, che riguarda la didattica e la preparazione necessaria per poter

uscire dal solco della tradizione classico-romantica ed avventurarsi alla scoperta della musica contemporanea, magari già con allievi principianti. Di quali strumenti didattici dovrebbe disporre un insegnante che desiderasse esplorare i compositori di oggi con i propri giovani allievi, che volesse introdurli alla lettura delle più aggiornate notazioni grafiche e che cercasse di convincere i loro genitori che quelle bizzarre cacofonie nella cui produzione i loro figli sono strenuamente impegnati non rappresentano una pratica pericolosa ma, al contrario, un oggetto musicale esteticamente valido? Non è difficile immaginare la preoccupazione di un genitore che dovesse vedere il pianoforte di famiglia riempito di oggetti strani e percorso in punti che non sono i tasti.

Nel tentativo di affrontare alcune di queste questioni, il volume si apre con un'intervista a Luisa Castellani, docente di canto e interprete di riferimento per il repertorio del Novecento, legata personalmente a Luciano Berio, col quale lavorò a lungo registrando alcune delle sue più importanti composizioni per voce. Con l'idea di recuperare una più corretta relazione con un secolo al quale tendiamo a riferirci nei termini di una interminabile, illusoria contemporaneità, con Luisa Castellani abbiamo affrontato il problema delle prassi esecutive del Novecento e della necessità di dedicare loro la stessa attenzione che dedichiamo allo studio dei repertori dei secoli precedenti. In particolare, abbiamo affrontato il problema della autorialità delle registrazioni discografiche, discutendo la misura in cui una interpretazione registrata in presenza e sotto la supervisione del compositore possa essere considerata quale documento privilegiato e fonte imprescindibile per la ricostruzione dell'immaginario artistico di quest'ultimo. In qualche modo, una registrazione si aggiunge alla partitura quale secondo livello testuale, fornendo indicazioni che non sempre appaiono perfettamente coerenti con quanto affidato alla scrittura. È quindi necessario riconoscere alle registrazioni un valore normativo? Oppure dobbiamo limitarci al loro carattere di esemplarità e concederci, come interpreti, un più ampio margine di libertà interpretativa? Come si vedrà dalle prossime pagine, la questione è assai complessa e va a toccare, tra le altre, la dimensione del consumo musicale attraverso le piattaforme digitali: il fenomeno della massificazione dell'accesso alla musica solleva non pochi interrogativi sulla legittimità dei modelli che propone e, soprattutto, sulla maniera in cui questi intervengono nei processi formativi.

Nel secondo contributo, Cristina Bellu indaga le strategie di insegnamento adottate nel lavoro sull'interpretazione di un brano atonale con bambini al primo anno di violoncello. Nel constatare come il repertorio violoncellistico sia costellato di compositori del Novecento, l'autrice osserva la mancanza di materiali didattici che, nel momento di affrontare la musica contemporanea, aiutino i giovani allievi nel processo di costruzione di senso e riducano al minimo il rischio che questa musica suoni come un accumulo di incomprensibili e spesso sgradevoli bizzarrie. Risulta chiara non solo la necessità di un repertorio didattico di qualità, ma anche di una serie di strategie efficaci per preparare i giovani allievi a conoscere e ad

apprezzare le sfide strumentali e estetiche proprie di questo repertorio. Anche in paesi come la Francia, dove già a partire dagli anni '60 è stata condotta una campagna di promozione della musica contemporanea, non sono accessibili strumenti didattici in grado di mediare (per usare le parole di Jean Jacques Nattiez) tra livello testuale, dimensione poetica e dimensione estetica. In pratica, pur avendo del materiale musicale valido tra le mani, come farà il nostro insegnante a mediare tra le complessità grafiche e di notazione del testo, le istanze estetiche che sono alla base di quella scrittura e le competenze musicali dell'allievo? Dall'indagine condotta da Cristina Bellu risultano due indicazioni estremamente interessanti. La prima riguarda la differenza di atteggiamenti che qualifica il lavoro degli insegnanti più giovani rispetto a quelli più maturi: mentre i primi sembrano concentrarsi sulla dimensione estetica, ovvero sulla sensibilità degli allievi e sul loro bagaglio linguistico e musicale, i secondi si focalizzano sulla decodifica del testo e sulla comprensione delle intenzioni compositive attraverso la notazione. Questa indicazione, che varrebbe la pena verificare ed approfondire, sembra suggerire non soltanto una diversa sensibilità personale, ma anche quella che potrebbe essere la distanza culturale che esiste tra generazioni diverse di insegnanti. Potremmo essere di fronte a quel salutare aggiornamento dei paradigmi della didattica strumentale, che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo e non il testo da riprodurre. La seconda indicazione riguarda la necessità di fare ampio ricorso al linguaggio figurato, dove l'uso frequente di metafore, analogie e similitudini spesso legate alla dimensione corporea sembrano rispondere all'esigenza di ricucire la distanza tra i codici musicali tradizionali (basati sulle funzioni tonali) e quelli moderni. Queste strategie, che si aggiungono a quelle imitative (modelling) e alla verbalizzazione di una serie di informazioni e istruzioni, non sono nuove e vengono comunemente applicate anche nel lavoro sui repertori tradizionali. Tuttavia, nella musica contemporanea sembrano assumere un ruolo centrale proprio nel processo di costruzione di senso.

Il terzo dei contributi incentrati sui repertori del Novecento viene da Sofia Silvestrini che, durante l'ultimo anno di Bachelor, si è occupata delle difficoltà che ruotano intorno alle soluzioni compositive adottate da Mario Castelnuovo-Tedesco nei *Caprichos de Goya* per chitarra. Come ci ricorda l'autrice, compositori come Castelnuovo-Tedesco, sollecitati da un interprete d'eccezione come Andrés Segovia, scrivevano per chitarra senza possedere una conoscenza adeguata dello strumento, delle sue diteggiature, della distribuzione delle voci, dei suoi registri. La mancanza di queste conoscenze ha portato a comporre brani in cui interi passaggi musicali si scontrano con le possibilità dello strumento e, per essere eseguiti, devono essere modificati. Segovia, che spesso guidava i compositori nella realizzazione dei brani che questi gli dedicavano, non ebbe modo di collaborare nel processo di scrittura dei *Caprichos*, né di rivedere i brani in vista della loro pubblicazione. Il caso vuole che nemmeno il lavoro di revisione lasciato da Angelo Gilardino nel 1970 metta interamente d'accordo i chitarristi che si confrontano

con questi brani, con la conseguenza che ognuno di loro dovrà esplorare soluzioni personali. Sorge quindi il problema di mediare tra le intenzioni compositive, i limiti della chitarra e, non da ultimo, la sensibilità dell'interprete moderno. Nel suo articolo, Sofia Silvestrini elabora una serie di proposte interpretative basate su criteri tecnici che implicano la semplificazione degli accordi, lo spostamento delle voci, l'uso degli armonici e, soprattutto, sull'identificazione degli elementi caratterizzanti della scrittura musicale del compositore. Il punto di partenza è quindi l'idioletto compositivo di Castelnuovo-Tedesco.

A questi primi contributi si aggiungono tre articoli ricavati dai più meritevoli lavori finali preparati per il conseguimento del Master of Arts in Music Pedagogy nell'anno accademico 2021/22. Enrico Osti e Dorianò Giovanni Maria Di Domenico si sono concentrati sulla didattica per violino occupandosi di due dimensioni molto diverse. Enrico Osti incrocia il metodo Dalcroze e le teorie di Vygotskij sull'appropriazione degli artefatti culturali per sviluppare un approccio al repertorio barocco basato sui passi di danza e sull'immersione culturale. Si tratta non solo di riprodurre le sequenze di movimenti che permettono di interiorizzare il metro 3/4 in una danza come il minuetto, ma di riportare in vita la pratica storica del ballo attraverso semplici ausili didattici e qualche accessorio di abbigliamento, con l'obiettivo di facilitare il processo di familiarizzazione con brani e autori molto distanti dalla quotidianità dei nostri giovani allievi. L'idea di un'esperienza didattica più immersiva, come oggi si tende a dire, va oltre i problemi puramente tecnici, nella prospettiva di una educazione alla musica a tutto tondo.

Su un piano completamente diverso si è mosso Dorianò Di Domenico, che ha sperimentato un dispositivo in grado di fornire ai violinisti indicazioni visive e cinestetiche utili al controllo del movimento dell'arco rispetto al ponticello: l'arco-pendolo. Nel quadro di una ben documentata discussione sugli aspetti motori e posturali che qualificano l'apprendimento del violino e sui rischi derivanti da una cattiva gestione del proprio corpo, magari dovuta all'acquisizione di routine di studio inefficaci, l'arco-pendolo si propone come un semplice strumento per sensibilizzare gli allievi al corretto movimento da compiere con il braccio destro. L'intervento proposto è servito a testare le prime impressioni suscitate dall'utilizzo di questo dispositivo con partecipanti di età diverse, nella prospettiva di poterlo utilizzare quale strumento didattico sussidiario, sia a lezione che nello studio a casa. Malgrado l'età dei partecipanti abbia condizionato le loro risposte, appare chiaro che l'arco-pendolo può fornire un importante giovamento, agendo a livello sensoriale e motorio e fornendo informazioni visive e cinestetiche utili per intervenire sulla postura e sui gesti che braccio e avambraccio devono compiere per mantenere il movimento dell'arco parallelo al ponticello.

Raffaele Diego Cardone presenta un'esperienza didattica che mirava a verificare se l'uso della body percussion applicata all'insegnamento della fisarmonica potesse favorire la lettura, l'esecuzione corretta di alcune figure ritmiche e l'acquisizione consapevole dell'indipendenza e della coordinazione delle due mani.

A monte di questo lavoro vi sono due premesse importanti: la prima riguarda la necessità di lavorare sul ritmo in funzione degli aspetti motori che sono alla base dello sviluppo delle relative competenze; la seconda affronta lo scollamento tra l'insegnamento dello strumento e quello della teoria e del solfeggio. A questo si aggiunga il fatto che nell'immaginario collettivo questo strumento è spesso associato ai repertori popolari e che gli allievi vi si avvicinano senza avere un'idea precisa di cosa aspettarsi. I risultati mostrano, ancora una volta, l'utilità di affiancare attività motorie dal carattere ludico a quelle strumentali, allo scopo di raggiungere più rapidamente obiettivi di apprendimento che, se affidati al consueto rituale della decodifica grammaticale della pagina scritta in una situazione di insegnamento frontale, risulterebbero più precari.

Il contributo di Lia Piaia-Bardelli si colloca a conclusione del *Master of Arts SUPSI (doppio titolo) in Pedagogia musicale con specializzazione in Educazione Musicale Elementare e in Insegnamento dell'Educazione Musicale per il Livello Secondario I*, la formazione che conduce al conseguimento di due titoli, proposta dal Conservatorio della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Il lavoro di Lia Piaia Bardelli riporta i risultati di una ricerca che intendeva verificare se e come la musica potesse favorire l'instaurarsi di dinamiche relazionali positive nel contesto della scuola elementare tra allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali. Come ben sa chi lavora nei contesti delle scuole dell'obbligo, oggi più che mai la dimensione inclusiva della scuola pone gli insegnanti di fronte a sfide sempre più complesse che spesso derivano dalla presenza in classe di allievi con bisogni speciali, siano essi di natura culturale o causati da disturbi specifici. Alcuni di questi disturbi si manifestano spesso sotto forma di difficoltà relazionali, irrequietezza, incapacità di rimanere seduti e concentrarsi, comportamenti tradizionalmente etichettati nella categoria della "cattiva educazione". Il lavoro svolto con gli allievi di una quarta elementare del Canton Ticino ha evidenziato, ancora una volta, il potenziale delle attività musicali e la loro capacità di incanalare in maniera costruttiva i comportamenti degli allievi con maggiori difficoltà. Questa esperienza invita due riflessioni: da una parte si conferma il fatto che la musica può costituire un vettore privilegiato di espressione personale e di scambio in contesti qualificati da grande eterogeneità; dall'altra si evidenzia ancora una volta come le attività musicali abbiano una forte valenza collaborativa e siano quindi in grado (non uniche) di favorire dinamiche interpersonali costruttive. L'assunzione di responsabilità, la definizione dei ruoli e la condivisione di un obiettivo comune, in questo caso di tipo musicale, possono costituire un catalizzatore molto efficace nei processi di costruzione di rapporti collaborativi all'interno di una classe. Questi effetti sono generalmente associati alla riduzione dei livelli di conflittualità e ad un aumento della disponibilità al confronto.

L'ultimo contributo viene da Franco Bianchini, responsabile scientifico del *Certificate of Advanced Studies (CAS) in Cultural Policies – Strategies, policies and*

practices for sustainable development, un percorso di post-formazione che il nostro conservatorio offre ai professionisti della cultura interessati alle dinamiche del cambiamento con le quali anche il mondo della cultura è costantemente confrontato. Si tratta di una delle (numerose) anime che caratterizzano il Conservatorio della Svizzera italiana e che, in questo caso, si aprono ad una prospettiva di più ampio respiro. Franco Bianchini ci offre una breve retrospettiva sulle politiche urbane per la musica in Europa a partire dal secondo dopoguerra, individuando tre età distinte che definisce *della ricostruzione*, dal secondo dopoguerra alla metà degli anni sessanta, *della partecipazione*, dalla fine degli anni sessanta alla metà degli anni ottanta, e *del city marketing*, dalla fine degli anni ottanta all'inizio del nuovo secolo. Se è chiaro che la prima fase si lega profondamente al processo che vide l'Europa impegnata nella ricostruzione e condizionata dalla guerra fredda, la seconda aprì la strada a pratiche culturali musicali che oggi tendiamo a dare per scontate, come per esempio il *busking*, fino a giungere a quel concetto rinnovato di città che oggi anima molte delle discussioni sulle politiche culturali urbane. Questo tema ha delle implicazioni importanti anche per il nostro conservatorio, in un momento storico che appare decisivo per il suo futuro sviluppo. Con il messaggio licenziato lo scorso autunno dal Municipio per la creazione della Città della Musica, Lugano ha segnato una svolta decisiva verso la ridefinizione del ruolo della musica nelle sue politiche culturali grazie alla creazione di "un nuovo polo di competenze dedicato alla formazione musicale, al patrimonio sonoro e alle principali realtà di livello nazionale e internazionale in campo musicale attive nel comprensorio comunale" (Città di Lugano, comunicato stampa del 29 settembre 2022). Come evidenziato nello stesso comunicato, si è trattato di impiantare un nuovo ecosistema all'interno di un biotopo in grado di facilitare la crescita e la convivenza di istituzioni diverse, impegnate in attività che vanno dall'educazione alla musica alla formazione musicale professionale, dalla creazione al consumo musicale, dalla diffusione di artefatti musicali alla loro conservazione e alla ricerca. Progetti come questo, oltre ad ancorare al territorio realtà diverse promuovendone lo sviluppo, offrono la possibilità di produrre un enorme valore aggiunto anche a livello economico, favorendo il riposizionamento della città di Lugano nella geografia culturale cantonale, nazionale ed internazionale.

Massimo Zicari
Lugano, 15 settembre 2023

L'INTERPRETAZIONE DI UN BRANO ATONALE DEL '900 CON ALLIEVI AL PRIMO ANNO DI VIOLONCELLO: STRATEGIE DIDATTICHE IN AZIONE

Cristina Bellu

Abstract: Il presente contributo indaga le strategie di insegnamento adottate nel lavoro sull'interpretazione di un brano atonale con bambini al primo anno di violoncello. Un esame della letteratura per violoncello solo e di quella didattica per violoncello ha messo in luce l'importanza della conoscenza di elementi relativi alla genesi del brano per poterlo interpretare. L'intervento didattico qui esaminato mira a comprendere quali strategie risultino più idonee per l'insegnamento di un brano atonale al primo anno di violoncello. Quattro insegnanti, ognuno con un suo allievo al primo anno e di età compresa fra il 6 ed i 9 anni, hanno lavorato su *Mélancolie* di Piotr Moss. I risultati indicano che la simulazione di pratiche professionali, come pure l'articolazione delle tre dimensioni semiotiche dell'opera musicale teorizzate da Nattiez sembrano fornire strategie in grado di aiutare il giovanissimo violoncellista a capire, apprezzare e interpretare un brano atonale.

Parole chiave: violoncello, insegnamento, repertorio atonale, allievi principianti

Introduzione

Il '900 è stato testimone di grandi cambiamenti sociali, geo-politici, tecnologici e più in generale di una radicale trasformazione nella produzione e nel consumo di arte e cultura. Nella musica euro-colta, la rivoluzione atonale ha portato alcuni compositori a discostarsi dal linguaggio tonale e ad esplorare dimensioni compositive sempre nuove. Senza voler tracciare un percorso storico, mi limiterò a notare come l'abbandono dei canoni formali della musica tonale abbia prodotto uno sgretolamento delle funzioni armoniche e melodiche. All'adesione dei compositori alla musica atonale, dodecafonica e seriale, è seguita un'esplosione di possibilità volte alla ricerca di linguaggi, tecniche compositive, notazioni e stili sempre più personali. Anche per l'interprete, questa continua personalizzazione della scrittura implica un incessante lavoro di ricerca. Ogni compositore diventa un mondo a sé, da scoprire e riscoprire, a volte senza l'aiuto di documentazione adeguata: di

conseguenza, brani che sono a noi più vicini nel tempo, risultano talvolta lontanissimi nell'estetica e nel linguaggio. D'altra parte, le opere musicali di compositori quali Luciano Berio, Heinz Holliger o ancora Pierre Boulez fanno ormai parte a pieno titolo del repertorio degli strumentisti e dei cantanti attualmente attivi sulle scene europee. Per quanto riguarda il violoncello, si può affermare che gran parte del suo repertorio solistico è frutto proprio del lavoro di compositori del Ventesimo secolo. Questo repertorio propone sia opere che continuano a utilizzare forme e idiomi tipici della tradizione (Sergei Prokofiev, Sergei Rachmaninov, Dmitri Schostakovitch, Benjamin Britten, e altri),¹ sia brani in cui il violoncello adopera tecniche estese ed esplora sonorità e qualità espressive sempre nuove: notazioni grafiche, rumori, tecniche aleatorie, violoncello preparato, scordatura. Tuttavia, queste innovazioni si inseriscono in un contesto culturale, sociale e storico che va ogni volta ricostruito, compreso e restituito. Senza questo lavoro, buona parte della musica del '900 rischia di ridursi ad un accumularsi di rumori, di sgradevoli cacofonie, di disegni senza senso. È quindi la costruzione di senso che sembra essere al centro dell'interpretazione della musica del Ventesimo secolo, necessaria non solo per apprezzare, ma anche per comprendere questa musica. In assenza di codici estetici condivisi, questa costruzione di senso potrebbe passare dallo studio approfondito della vita del compositore al contesto culturale nel quale egli viveva, dalle circostanze biografiche alle scelte compositive, fino all'identificazione del suo stile, del suo idioletto. Se è vero che una ricca letteratura è già disponibile su alcuni di questi compositori, per altri le fonti sono meno facilmente reperibili e talvolta i documenti su un certo compositore o un certo brano sono scarsi, oppure disponibili in lingue che l'interprete non padroneggia.² Ciò rende il lavoro interpretativo piuttosto difficile. Inoltre, è lecito chiedersi quanti interpreti facciano veramente questo faticosissimo lavoro di ricerca documentaria, soprattutto sotto la pressione di un imminente concerto, perlopiù alla luce del fatto che il materiale, spesso multimediale e composto da libri, articoli, interviste su piattaforme digitali, testi su CD ed altro, risulta assai frammentario.

1. I compositori citati hanno scritto abbondantemente per il violoncello soprattutto grazie alla figura di Mstislav Rostropovitch. Si pensi a Sergei Prokofiev (*Sonata per violoncello e pianoforte op. 119*, *Symphonie concertante, op. 125*, *Concertino op. 132*), a Sergei Rachmaninov (*Sonata per violoncello e pianoforte op. 19*), a Dmitri Schostakovitch (*Concerto per violoncello e orchestra n. 1 op. 107* e *Concerto per violoncello e orchestra n. 2 op. 126*, la *Sonata per violoncello e pianoforte op. 40*), a Benjamin Britten (*3 suites per violoncello solo op. 72, 80 e 87*, la *Sonata per violoncello e pianoforte op. 65*) a Astor Piazzolla (*Le grand Tango per violoncello e pianoforte*). Altre opere che costituiscono un passaggio obbligato per il violoncellista professionista sono il *Concerto per violoncello e orchestra op. 85* di Edward Elgar, il *Concerto per violoncello e orchestra H. 72* di Arthur Honegger, il *Concerto per violoncello e orchestra* di William Walton.

2. In questa sede non è possibile citare tutti gli scritti sui grandi compositori del Ventesimo secolo menzionati precedentemente, ma è comunque doveroso indicare al lettore i testi seguenti: SERGEI PROKOFIEV, *Autobiography Articles Reminiscences*, University Press of the Pacific, Honolulu 2000; SERGEI RACHMANINOV, *Rachmaninov par lui-même*, Buchet/Chastel, Paris 2022; BERTRAND DERMONCOURT, *Dimitri Chostakovitch*, Actes sud, Paris 2006; o ancora FRANS C. LEMAIRE, *Dimitri Chostakovitch: les rébellions d'un compositeur soviétique*, Académie Royale de Belgique, Bruxelles 2013; LUCY WALKER, *Benjamin Britten: new perspectives of his life and work*, Boydell press, University of California 2009.

Eppure, dopo oltre venti anni dalla fine del secolo e vista l'importanza di questo repertorio nel panorama violoncellistico, sembrerebbe logico pensare che il materiale a disposizione del violoncellista, ma ancor più dell'insegnante, sia stato oramai organizzato per rendere l'interpretazione di questi brani più agevole. In particolare, sarebbe logico supporre che la didattica strumentale abbia prodotto e organizzato del materiale che guidi gli allievi nel processo di avvicinamento alla musica del '900. Sebbene dei brani a scopo didattico siano in effetti a disposizione dell'insegnante, questo materiale non aiuta nel processo di costruzione di senso, con il rischio che questa musica a molti bambini e genitori sembri un accumulo di incomprensibili e spesso sgradevoli bizzarrie. Da questa constatazione, che trae origine anche da esperienze personali, risulta chiara non soltanto la necessità di fornire all'insegnante un repertorio didattico di qualità, ma anche di individuare strategie efficaci allo scopo di preparare i giovani allievi ad apprezzare e ad affrontare le sfide strumentali e estetiche che questo repertorio comporta.

Questo contributo analizza le strategie che gli insegnanti di violoncello mettono in atto per costruire e restituire il senso di un brano atonale nel primo anno di insegnamento a bambini di età compresa fra i sei ed i nove anni. Quali elementi scelgono questi insegnanti, tra quelli presenti nella scrittura? Quali elementi extra-testuali possono venire in aiuto per elaborare l'interpretazione del brano insieme all'allievo?

Questo contributo è organizzato in quattro parti. Nella prima discuto tre brani emblematici del repertorio del Novecento, allo scopo di identificare alcune criticità: *Les mots sont allés...* di Luciano Berio,³ il *Capriccio per Siegfried Palm* di Krzysztof Penderecki⁴ ed infine *Pression* di Helmut Lachenmann.⁵ Nella seconda discuto una selezione rappresentativa del materiale didattico che dovrebbe preparare il giovane violoncellista alla musica del Novecento. Nella terza descrivo l'intervento didattico messo in atto per individuare le strategie usate da quattro insegnanti, ognuno con un allievo principiante, per attribuire un senso ad un brano del Novecento. Infine, illustro e discuto i risultati ottenuti.

L'interpretazione o l'arte della spiegazione

L'interpretazione è il momento cruciale del lavoro del musicista, esso comporta la capacità di eseguire in maniera espressiva brani musicali scritti in epoche e stili diversi. L'idea che interpretare significhi capire e spiegare il brano è condivisa da alcuni musicisti: secondo il violoncellista e teorico musicale Gerhard Mantel, «interpretare significa spiegare. Ogni individuo può spiegare una cosa

3. LUCIANO BERIO, *Les mots sont allés...* ("recitativo" pour cello seul), Universal Edition, Milano 1979.

4. KRYSZTOF PENDERECKI, *Capriccio per Siegfried Palm*, Schott, Mainz 1969.

5. HELMUT LACHENMANN, *Pression für einen Cellisten*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 1969.

solo per come la comprende egli stesso».⁶ Questa affermazione indica in maniera inequivocabile i due prerequisiti indispensabili per poter interpretare: capire e spiegare. Inoltre, essa implica la dimensione evolutiva dell'interpretazione: man mano che la comprensione di un'opera d'arte evolve, evolve anche la maniera di spiegarla e quindi di interpretarla. Ma interpretare significa anche scegliere quali parametri espressivi di un brano mettere in risalto ed implica la capacità di decodificare la notazione musicale, la conoscenza delle circostanze relative alla genesi di questo brano, la padronanza dello stile e, non da ultimo l'espressione personale.

In questo contributo l'analisi delle dimensioni caratteristiche di un'interpretazione si basa sulla tripartizione semiotica teorizzata dal linguista Jean Molino e che Jean Jacques Nattiez applica all'opera musicale.⁷ Ispirandosi delle teorie di Charles S. Peirce, Nattiez parla dell'opera musicale come di una forma simbolica, che «si riferisce alla capacità della musica, come quella di ogni altra forma simbolica, di dar origine ad una rete complessa e infinita di interpretanti».⁸ Citando Ricouer, per Nattiez «il simbolo è un'espressione a doppio senso, che [qui] linguisticamente richiede un'interpretazione, l'interpretazione è un lavoro di comprensione che mira a decifrare i simboli».⁹ Secondo Nattiez il 'senso' della musica non è univoco, ma mediato. Ed è qui che egli adotta, come strumento di mediazione, la tripartizione semiotica, che permette di affrontare l'opera musicale grazie all'integrazione di tre dimensioni:

- a. il processo *poietico*, cioè l'insieme delle strategie grazie alle quali alla fine dell'atto creativo esiste una cosa – l'opera – che prima non esisteva e che dunque può divenire oggetto di analisi poietica;
- b. il processo *estesico*, cioè l'insieme delle strategie messe in atto dalla percezione del prodotto dell'attività poietica: esse sono oggetto di un'analisi estetica.
- c. fra questi due processi c'è un oggetto *materiale*, la traccia sulla carta dell'opera letteraria o musicale, che non esiste pienamente come opera se non quando è letta, eseguita o percepita, ma senza la quale l'opera semplicemente non esisterebbe.¹⁰

Nattiez sintetizza la relazione fra le tre dimensioni con un grafico (*Figura 1*) che elucida i processi appena descritti: il processo poietico e il processo estesico in relazione alla traccia.

6. GERHARD MANTEL, *Interpretation: vom Text zum Klang*, Schott, Mainz 2007, p. 26, traduzione personale.

7. JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Musicologie générale et sémiologie*, Christian Bourgois Editeur, Mayenne 1987.

8. NATTIEZ, *Ivi*, p. 60. Le traduzioni riportate nel testo sono tutte a cura dell'autrice.

9. NATTIEZ, *Ivi*, p. 59.

10. NATTIEZ, *Ivi*, p. 34. Questa traduzione appare in JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Il discorso musicale, Per una semiologia della musica*, Einaudi, Torino 1977¹, p. 4.

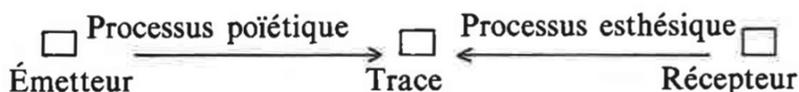


Figura 1. Processi poetici ed estetici in relazione alla traccia secondo Nattiez, in JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Musicologie générale et sémiologie*, Christian Bourgois éditeur, Mayenne 1987, p. 38.

Nattiez sottolinea inoltre che la dimensione poetica non ha vocazione ad essere comunicativa ed insiste sul fatto che essa può non lasciare delle tracce nella forma simbolica della scrittura ed includere elementi diversi che spaziano in più ambiti. Infatti, oltre alla decodifica interpretativa-testuale del brano, la dimensione poetica include lo studio di documenti extra-musicali che possono dare delle informazioni significative per la costruzione di senso (lettere del compositore, testimonianze di avvenimenti importanti nella vita dello stesso), il contesto storico-culturale o relativo agli usi e costumi dell'epoca durante la quale il brano in questione è stato composto, eccetera. Insomma, per Nattiez la dimensione poetica ingloba tutte le informazioni e tutte le circostanze che sono in relazione con il brano e la sua genesi. Questo strumento, la tripartizione semiotica, servirà da guida per descrivere il lavoro di costruzione dell'interpretazione dei brani che affronteremo, prima sul repertorio e poi durante l'intervento didattico. È infatti a partire dalla traccia scritta, lo spartito, che l'interprete ricostruisce un 'senso' dell'opera musicale, tenendo soprattutto conto delle intenzioni del compositore, mediate dalla sua percezione. In questo contributo vorrei dimostrare che un necessario lavoro di semiotica musicale è messo in atto dagli insegnanti durante la costruzione dell'interpretazione del brano.

La costruzione di senso nel repertorio violoncellistico del '900: tre brani emblematici

I tre brani prescelti saranno presentati in funzione della distanza che li separa dal repertorio tonale e dalla notazione convenzionale.

Les mots sont allés... ("recitativo" pour cello seul) di Luciano Berio¹¹ fa parte dei *12 Hommages à Paul Sacher*, una pietra miliare del repertorio per violoncello del Novecento.¹² Tutti composti fra il 1975 e il 1981 su commissione di Mstislav Rostropovitch per celebrare il 70° compleanno del direttore e mecenate musicale svizzero Paul Sacher, questi brani sono basati su una serie di note ricavate dal nome Sacher: *mi*, *la*, *do* *si*, *mi*, *re* (Figura 1).

11. LUCIANO BERIO, *Les mots sont allés...* ("recitativo" pour cello seul), Universal Edition, Milano 1979.

12. AUTORI VARI, *12 Hommages à Paul Sacher*, Universal Edition, Wien s.d. I facsimile dei manoscritti dei *12 Hommages* sono consultabili alla biblioteca della Musikhochschule Basel, mentre una bellissima registrazione è quella di Thomas e Patrick Demenga, EMC, n. 4452342.

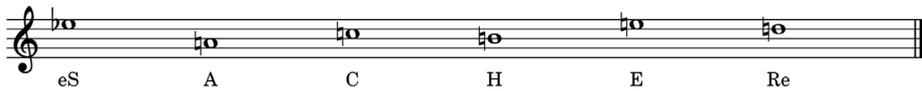


Figura 2. Serie Sacher

Le caratteristiche di *Les mots sont allés...* sono il linguaggio seriale, la presenza di ritmi ineguali provenienti dalla scuola di Messiaen, di suoni «ordinari», «sul ponticello» e «sul tasto», di dinamiche estreme (dal *ppp* al *f*). Sebbene questo brano contenga diversi virtuosismi, può essere affrontato con successo da allievi di livello intermedio. Ma è il linguaggio del compositore lo scoglio maggiore che il violoncellista ed eventualmente l'allievo devono superare: infatti, è impossibile affrontarlo senza conoscere la serie Sacher e le circostanze che hanno dato origine al brano, senza comprendere la relazione fra la scrittura con ritmi ineguali e le indicazioni di tempo e carattere in lingua francese, senza conoscere un certo tipo di vocalità alla quale Berio era legato.¹³ Tutti questi elementi appartenenti alla dimensione poetica sono indispensabili per l'interpretazione del brano e per poterne apprezzare la bellezza.

Un altro brano, che costituisce una sorta di passaggio obbligato per tutti i violoncellisti che si cimentino con la musica del Novecento, è il *Capriccio per Siegfried Palm* di Krzysztof Penderecki.¹⁴ Composto nel 1968 per il violoncellista tedesco Siegfried Palm, specialista di musica contemporanea, include moltissimi elementi caratteristici della scrittura del Novecento per il violoncello: lo scalpitaro del legno dell'arco sul ponticello, sulle corde, le dita della mano sinistra che percuotono la tastiera, i numerosi passaggi con note la cui altezza non è definita, i trilli con note doppie, i glissando che sfociano su note acutissime, gruppi di note ripetuti, passaggi da suonare fra il ponticello e la cordiera su due corde. Nonostante si tratti di un brano molto noto tra i violoncellisti, esso non ha dato origine a pubblicazioni specifiche.¹⁵ La scrittura è quella del periodo giovanile e sperimentale del compositore polacco, caratterizzato dall'uso di masse sonore e dal rigetto della tradizione;¹⁶ tuttavia, come dice Palm stesso, questi effetti innovanti sono ironicamente e quasi sarcasticamente punteggiati da accordi di do maggiore.¹⁷

Vorrei concludere con *Pression für einen Cellisten* (1969) di Helmut Lachenmann. Per questo brano il compositore inventa il *bridge clef* (Figura 3), sorta di notazione

13. Si pensi ad esempio alla *Sequenza III*.

14. PENDERECKI, *Capriccio per Siegfried Palm*, Schott, Mainz 1969.

15. MICHAEL SCHMIDT, *Capriccio für Siegfried Palm*, ConBrio, Regensburg 2005. Questo testo, in lingua tedesca e difficilmente reperibile, tratta della vita del violoncellista. Ulteriori informazioni sul *Capriccio für Siegfried Palm* sono disponibili in MARK DRESSER, *New compositions for the double bass*, Tesi di Master, San Diego 2015, <<https://escholarship.org/uc/item/1gw6w19h>>, e <<https://www.proquest.com/openview/ed4893907d4752a70f896265313771cd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>>.

16. ROBERT P. MORGAN, *Twentieth-century Music: A History of Musical Style in Modern Europe and America*, W. W. Norton & Company, New York 1991.

17. TIM JANOF, *Conversation with Siegfried Palm*, avvenuta il 05/03/1998, accessibile su <<http://www.cello.org/Newsletter/Articles/palm.htm>> (ultima consultazione, 17 aprile 2023).

'prescrittiva' – in contrasto con la notazione tradizionale che egli chiama 'descrittiva'.¹⁸ Si tratta di una mappa dello strumento, così come il violoncellista lo vede mentre suona: in alto la cordiera, poi il ponticello, in basso la tastiera.

PRESSION

für einen Cellisten / for one Cellist

Helmut Lachenmann, 1969

Scordatura:
IV III II I

ca. 66 (Bogen wird zumeist in der geschlossenen Faust gehalten)

Steg

Griffbrett

V I. Saite

II

I. Saite

arco stop

sim. + II. Saite

Hölse aufwärts = rechte Hand - mit Fingerkuppe locker - quasi flügelart-
Hölse abwärts = linke Hand - auf der Saite hin und her fahren.

Figura 3: HELMUT LACHENMANN, *PRESSION* für einen Cellisten, inizio.

La scordatura particolare, *fa, re^b, sol, la^b* (Figura 3), proviene, secondo Lachenmann stesso, dall'inizio del Lied per voce e orchestra *Ich bin der Welt abhanden gekommen* di Gustav Mahler.¹⁹ Le tecniche sono tutte estranee a quelle tradizionali: si tratta di sfregare, premere, percuotere lo strumento con l'arco o direttamente con le dita per produrre rumori piuttosto che suoni. Lachenmann afferma di non ricercare il risultato sonoro, ma l'energia che il movimento del violoncellista provoca, anche se Tanja Ornig ci informa che «Paradossalmente, la concezione di Lachenmann delle caratteristiche di ogni suono era chiarissima e lasciava poca libertà di interpretazione allo strumentista».²⁰

Dai brani appena descritti si evince che per affrontare ed eseguire il repertorio del Novecento è necessario conoscere e padroneggiare linguaggi musicali, estetiche, notazioni e tecniche strumentali diversi da quelli che hanno dominato il paesaggio musicale tradizionale, tutte conoscenze che attingono alla dimensione poetica. Quale materiale didattico è stato concepito per preparare il giovane violoncellista a questo repertorio?

18. TANJA ORNIG, *PRESSION – a performance study*, «Music Performance Research», V 2012, pp. 12–31, <<https://www.scribd.com/doc/249053578/PRESSION-for-Cello-Lachenman-Analysis#>> (ultima consultazione, 17 aprile 2023).

19. *PRESSION: Helmut Lachenmann und Lucas Fels im Gespräch*, Mieter Sound & Vision Ltd 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=uT__bel-pXk>.

20. TANJA ORNIG, *PRESSION*, pp. 12–31, <<https://www.scribd.com/doc/249053578/PRESSION-for-Cello-Lachenman-Analysis#>> (p. 21, traduzione personale).

Il repertorio didattico per violoncello per imparare la musica del '900

Vorrei qui presentare una scelta di materiali facilmente reperibili in Europa e procedo da quelli destinati ai professionisti, ma che possono essere utilizzati da studenti e allievi a partire da un livello intermedio, andando verso il principiante.

Le *violoncelle contemporain* di Jacques Wiedercker,²¹ è in realtà una sorta di compendio di tecniche nuove, che contiene esempi tratti dal repertorio e studi originali scritti da Wiedercker stesso. Fra i brani che possono essere usati a scopo didattico cito i *Drei kleine Stücke* di Webern,²² *Signs, Games and Messages* di György Kurtág²³ e i *10 Preludes for violoncello solo* di Sofia Gubaidulina,²⁴ mentre il repertorio esplicitamente didattico è soprattutto di origine francese. Infatti, il Ministero della Cultura di questo paese ha condotto un'importante campagna per la promozione della musica contemporanea già a partire dagli anni '60, raccomandando ai conservatori di includere brani contemporanei nei programmi di esame e producendo una grande effervescenza di pubblicazioni.

Nascono così, per esempio, i due volumi della *Collection Panorama*,²⁵ destinati ad allievi di livello intermedio, mentre la *Suite aquatique* di Thierry Pécou²⁶ e *Idée obstinée pour deux violoncelles* di Robert Pascal²⁷ sono brani destinati al violoncellista alle prime armi.

La metodica per violoncello francese e più largamente europea non presenta brani atonali. È quindi possibile affermare che il materiale didattico per violoncello non sembra essere organizzato in maniera da guidare il giovane violoncellista verso la conquista del repertorio del Novecento nel quale, come per il repertorio tonale, la dimensione poetica va ogni volta ricostruita. Tuttavia, i nostri allievi sono sommersi da musica tonale nella loro vita quotidiana, fenomeno che rende più immediato l'avvicinamento ad essa. Non è però così per la musica atonale del Novecento, nella quale lo stile compositivo è, come abbiamo visto precedentemente, molto personale e dove la scrittura, le sonorità, la tecnica strumentale vanno ricostruite ogni volta, rendendo questo repertorio difficilmente comprensibile ai giovani violoncellisti.²⁸ La costruzione di senso sembra lasciata nelle mani del docente, il quale, in assenza di una diffusione massiccia di questi repertori tramite i media frequentati dai suoi piccoli allievi – in particolare la televisione –, non dispone di una sorta di

21. JACQUES WIEDERCKER, *Le violoncelle contemporain*, L'oiseau d'or, Paris 1993.

22. ANTON VON WEBERN, *Drei kleine Stücke op. 11*, Carl Fischer, New York 1914.

23. GYÖRGY KURTÁG, *Signs, Games and Messages for violoncello*, Editio Musica Budapest, Budapest 2007.

24. SOFIA GUBAIDULINA, *10 präludien für violoncello solo*, Edition Sikorski 1839, Hamburg 1979.

25. AUTORI VARI, *Collection Panorama: œuvres contemporaines pour violoncelle*, vol. 1 e vol. 2, Gérard Billaudot Editeur, Paris 1986.

26. THIERRY PECOU, *Suite aquatique pour violoncelle et piano*, Jobert, Paris 2002.

27. ROBERT PASCAL, *Idée obstinée pour 2 violoncelles*, Jobert, Paris 2002.

28. Ho affrontato più volte brani atonali con i miei allievi. Ogni volta la costruzione dell'interpretazione è dovuta passare da elementi appartenenti alla dimensione poetica. Per esempio, per *Signs, Games and Messages*, elementi della vita del compositore o le dediche o ancora le poesie che accompagnano questi brevi brani hanno aiutato i miei allievi a costruire un'interpretazione convincente.

'cultura' pregressa dell'allievo. Egli ha quindi il gravoso compito di guidare l'allievo nella decodifica del testo musicale e di aiutarlo nella costruzione di senso di questi 'strani' brani.

Intervento didattico

I dati di questo contributo scaturiscono dalla mia tesi di dottorato, il cui obiettivo era lo studio del percorso di costruzione di un'interpretazione durante il primo anno di violoncello, tramite l'osservazione clinica dell'insegnamento.²⁹ L'analisi didattica delle lezioni svolte da 4 coppie insegnanti/allievi ha permesso di comprendere le logiche didattiche in atto, di cogliere le relazioni fra l'agire dei docenti e la loro visione dell'interpretazione e di proporre una modellizzazione di questi approcci d'insegnamento.

– Partecipanti

I quattro insegnanti sono stati scelti in base alla loro esperienza: due insegnanti alle prime armi e due insegnanti con una lunga esperienza d'insegnamento al loro attivo. In particolare, gli insegnanti 'novizi' avevano un'esperienza d'insegnamento inferiore a 10 anni, mentre quelli 'esperti' superiore ai 10 anni.³⁰ Quindi, gli insegnanti 'novizi' non avevano ancora completato un intero ciclo di studi con i loro allievi, mentre quelli 'esperti' avevano avuto questa esperienza professionale. Inoltre, i due insegnanti 'novizi' avevano ricevuto un Master in Pedagogia da una scuola professionale, mentre gli insegnanti 'esperti' possedevano una formazione iniziale relativa agli ordinamenti precedenti la Riforma di Bologna. Questa scelta era volta a verificare se e in che misura una grande disparità di esperienza e una differente formazione potessero essere determinanti nel guidare l'approccio alla costruzione di una interpretazione. Ho infatti potuto osservare degli approcci didattici differenziati, certamente legati alle convinzioni e ai valori di ogni singolo insegnante, ma anche legati alla loro esperienza professionale. Infatti, anche se ognuno di loro ha largamente attinto al proprio vissuto professionale per insegnare degli elementi legati all'interpretazione, i professori con meno esperienza di insegnamento hanno mostrato una maggiore attenzione alla percezione personale degli allievi (dimensione estetica), mentre generalmente i docenti con più esperienza si sono ispirati a pratiche professionali diffuse e ad elementi appartenenti alla genesi del brano (dimensione poetica). Gli allievi sono bambini al primo anno di violoncello, di età compresa fra i sei ed i nove anni, condizione tipica degli allievi che frequentano le scuole di musica nei territori dove la sperimentazione ha avuto luogo, la Francia e la Svizzera francese. Al fine di mantenere anonima

29. FRANCIA LEUTENEGER, *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Peter Lang, Bern 2009.

30. Durante la mia tesi, ho svolto un'analisi approfondita dei piani di studio delle aree geografiche della sperimentazione, la Francia e la Svizzera Romana e Italo-fona, da cui risulta che i cicli di studio avevano una durata di circa 10 anni.

l'identità dei partecipanti, i quattro professori sono qui indicati con P1, P2 ('novizi'), P3 e P4 ('esperti') mentre i loro allievi con A1, A2, A3 e A4.

– Procedura

Il protocollo ha previsto diverse fasi: ho prima condotto con ogni insegnante un'intervista semi direttiva *ante facto*,³¹ ho poi consegnato loro tre brani su cui lavorare durante il primo anno, infine ho chiesto loro di includere nel lavoro sui tre brani assegnati 10 parametri interpretativi molto semplici e di facile realizzazione per un allievo al primo anno:

1. le dinamiche,
2. il tempo e il carattere,
3. gli accenti,
4. le articolazioni,
5. il fraseggio,
6. i respiri,
7. gli accenti agogici,
8. il timbro,
9. l'esecuzione,
10. elementi di comportamento scenico a discrezione dell'insegnante (per esempio come sedersi, come salutare il pubblico, come finire un brano, come uscire dalla scena, eccetera).

Ho chiesto loro di filmare le sequenze didattiche relative a questi brani e di dare l'opportunità ai loro piccoli allievi di suonarli in pubblico, durante un saggio o un esame.³² Per il resto, hanno avuto totale libertà di azione.

In questo contributo seguirò i quattro professori durante la sequenza didattica relativa a «Mélancolie», a partire da momenti significativi scelti appositamente perché vi si riscontra l'apprendimento dei parametri interpretativi sopraccitati.³³ Questi momenti saranno analizzati in maniera qualitativa e saranno presentati ogni volta in due sezioni distinte, una sugli elementi testuali e l'altra su quelli extra-testuali. Mi servirò sia delle trascrizioni testuali che della descrizione dei gesti e delle azioni compiute dagli insegnanti ed eventualmente dagli allievi.

31. RAYMOND QUIVY & LUC VAN CAPENHOUDT, *Manuel de recherche en sciences sociales*. Ounod, Paris 1995. PIERRE, VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2011.

32. JOACHIM DOLZ E BERNARD SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, Paris 1998, p. 93.
«la sequenza didattica può essere definita come un insieme di lezioni dedicate sistematicamente ad un'attività» «on peut définir une séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité» (traduzione personale).

33. ISABELLE MILI, CATHERINE GRIVET-BONZON, MARIANNE JACQUIN, PETER KNOTT E IRIS HAEFELY, *Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents*, «Revue musicale OICRM» 2017, IV/1, p. 55, <http://revuemusicaleoicrm.org/wp-content/uploads/2017/05/3_rmo_vol-4-1_mili_et_al.pdf>.

– Materiali e metodi

I tre brani assegnati agli insegnanti sono «Ann & Dan», tratto da *Right from the Start* di Sheila Nelson,³⁴ «Mélancolie» di Piotr Moss, tratto dal metodo *Je commence le violoncelle* di Barbara Marcinkowska³⁵ e «Full Moon», tratto da *Waggon Wheels* di Katherine e Hugh Colledge.³⁶ Il brano prescelto per questo contributo è «Mélancolie». Questo brano presenta molti dei parametri interpretativi prescelti. Ricchissimo in dinamiche, il carattere è palesato dal titolo e il tempo è *Andantino* con indicazione metronomica di 72 alla semiminima. Anche se privo di accenti scritti, questo brano indica delle articolazioni chiare grazie alle legature delle coppie di semiminime (Figura 4) e al trattino sui tre do# finali (Figura 5).

Figura 4: PIOTR MOSS, «Mélancolie», misure 1 e 2.

Figura 5. PIOTR MOSS, «Mélancolie», misure 7 a 10.

34. SHEILA NELSON, «Ann & Dan», in *Right from the Start*, Boosey & Hawkes, London 1973.

35. MOSS, «Mélancolie» in B. Marcinkowska, *Je commence le violoncelle*, Armiane, Paris 1994.

36. KATE & HUG COLLEDGE, «Full Moon», in *Waggon Wheels*, Boosey & Hawkes, London 1991.

Gli altri parametri prescelti e indicati ai docenti – respirazioni, accenti agogici, timbro, esecuzione e comportamento scenico – fanno parte del lavoro musicale di ogni brano, anche se qui il titolo può suggerire timbriche e gestualità. Inoltre, alcuni respiri sono praticamente obbligatori: il piccolo violoncellista deve infatti dare l'attacco al pianista ed i silenzi invitano alla respirazione musicale. Anche se questo brano non contiene le innovazioni che ho descritto precedentemente e che fanno parte di una certa parte del repertorio del '900, esso è atonale e presenta una forma interessante: la prima frase del violoncello è tronca e ripetuta, poi appare una sorta di sviluppo (Figura 6), per sfociare in tre *do#* ripetuti, che non corrispondono ad una vera e propria frase, ma che, grazie al sapiente gioco di dinamiche, danno un'idea di allontanamento.

Figura 6. PIOTR MOSS, «Mélancolie», misure 4 a 6.

Il contrasto fra la liricità del violoncello e gli staccati dissonanti del pianoforte marcano queste parti ripetute, mentre nella parte centrale il dialogo violoncello-pianoforte si esprime nel legato, con valori lunghi al violoncello e semiminime e crome al pianoforte (Figura 6). Si tratta insomma di un brano che presenta, anche se in maniera embrionale, molte caratteristiche della musica del '900: linguaggio atonale, dinamiche estreme (in questo caso per un allievo al primo anno), frasi musicali che non corrispondono ai canoni tonali.

Risultati

P1 E A1: IL TITOLO COME INDICATORE PRINCIPALE

La sequenza didattica di questo brano dura 10 lezioni, la lunghezza di ognuno dei momenti filmati dagli insegnanti e durante i quali essi hanno lavorato «Mélancolie» è: 08'45", 07'35", 08'28", 12'12", 17'10", 11'21", 12'50", 19'24", 17'52", 04'39". Gli elementi testuali usati da P1 sono, durante tutte le lezioni, la relazione fra il significato del titolo e l'indicazione metronomica, creando così la corrispondenza triste=lento. La progressione didattica va dalla decodifica del testo (dimensione neutra) alla

realizzazione strumentale che esprime la percezione personale dell'allieva (dimensione estetica). L'atteggiamento didattico di P1 è quello di dare all'allieva la responsabilità dell'interpretazione e di lasciarle costruire un'interpretazione personale a partire dall'articolazione di questi due elementi: la velocità ed il significato del titolo. Già dalla prima lezione, nel momento in cui presenta il brano ad A1, P1 sottolinea l'importanza del lavoro interpretativo come prima tappa:

Allora, ciò che ci interessa, è che tu veda un po' con la mamma, che ne parliate per la settimana prossima, d'accordo? (prende il quaderno di A1 che si trova dietro di lui, sul pianoforte e scrive) E che tu trovi insomma il significato, il senso, quel che vuol dire «Malinconia». Perché è importante sapere cosa vuol dire il titolo. Ti ricordi, per *Ann & Dan* abbiamo un po' parlato dell'atmosfera, del colore eccetera, del sentimento che abbiamo voluto esprimere. E qui sarà uguale. Questa sarà la prima cosa da studiare. (P1ML1 00'23")³⁷

Da questo estratto si vede bene l'importanza che P1 attribuisce alla decodifica degli elementi espressivi, in questo caso il titolo, il quale serve a mettere in risalto la percezione, quindi la dimensione estetica. Dal punto di vista didattico, è interessante notare come P1 non dia una definizione della parola malinconia, ma deleghi questa responsabilità all'allieva, anche se con l'aiuto della madre, e la incita a fare un lavoro che, invece, appartiene alla dimensione poetica (descrizione e/o ricostruzione del processo creativo). L'inizio della seconda lezione mira a rinforzare questo lavoro di ricerca di senso, dandogli una colorazione personale (Lavoro interpretativo: definire il significato):

Bene, allora [A1], dimmi già cosa vuol dire per te malinconia

A1: infatti, abbiamo guardato (incomprensibile) Insomma, malinconia vuol dire che è un pezzo triste...

P1: mm-mm (annuisce, prende lo spartito di A1, sul leggio) allora lo scrivo qui. (Detta a sé stesso) pezzo triste. (P1ML2, 00'00")

Anche qui, P1 non 'interferisce' nell'interpretazione dell'allieva, ma conferma la risposta scrivendo sul quaderno. L'importanza della sensibilità personale dell'interprete è sottolineata dalla scelta del campo lessicale («cosa vuol dire per te»), anche se ancorata ad elementi appartenenti alla dimensione poetica (ricerca del significato del brano tale e quale voluto dal compositore, grazie alla decodifica di una parola 'difficile'). Ma grazie alla colorazione personale della definizione, è comunque la dimensione estetica che primeggia.

È a partire della quarta lezione che P1 comincia ad articolare il sentimento di tristezza evocato dall'allieva alla sua realizzazione corporea (Lavoro interpretativo: restituire con il corpo la melanconia):

37. Gli estratti sono stati codificati come segue: Professore 1 (P1), *Mélancolie* (M), Lezione 1(L1), seguiti dall'indicazione temporale (=P1ML1). Lavoro interpretativo: cercare il significato.

(A1 sta suonando, P1 la interrompe): malinconia, eh? Ti ricordi cosa vuol dire malinconia, eh cosa vuol dire?

A1: triste

P1: e quando uno è triste, fa le cose veloce così? (si muove convulsamente) Eh? O piuttosto (accende il metronomomo, muove la testa con la pulsazione, fa un'espressione triste con il viso) Allora, sii un po' più triste, eh? (P1ML4 02'29")

Durante questo momento significativo, il contrasto è interessante: invece di contrapporre la tristezza alla gioia o alla felicità, P1 dà come esempio contrastante la fretta e l'agitazione. Incitando l'allieva ad essere triste, la invita a compiere un lavoro coerente nell'interpretazione, dove l'interprete 'incarna' il brano. Infatti, P1 non dà nessuna indicazione tecnica su come realizzare questa tristezza, ma fa leva sulle sensazioni dell'allieva perché essa trovi da sola il gesto strumentale 'giusto'. Ancora una volta egli privilegia la dimensione estetica legata ai sentimenti e la relativa realizzazione strumentale che il brano si suppone suscitare.

P1 E A1: ASCOLTARE E IMMAGINARE UNA SCENA

Per fare evolvere l'immagine sonora che l'allieva ha del brano e spronarla a darne un'interpretazione personale, P1 pone l'allieva nella posizione di ascoltatrice e la invita a fare delle analogie e dei parallelismi. Un momento significativo di questo lavoro avviene subito dopo che P1 ha suonato il brano per A1 su una registrazione audio che ha fatto appositamente preparare dalla pianista accompagnatrice della classe (Lavoro interpretativo: immaginare una scena a partire dall'ascolto):

P1 (ha appena suonato il brano accompagnato dalla registrazione del pianoforte): allora, a cosa... a cosa ti fa pensare?

A1: triste.

P1: è triste, è un po' lugubre, no?

A1: sì.

P1: sai cosa vuol dire lugubre?

A1: no.

P1: pensi un po' a dei personaggi quando senti questa musica? Cosa immagini?

A1: (scrolla le spalle) penso di essere... in Africa, e ci sono dei morti laggiù.

P1: Oh! Ma questo è veramente triste, eh? P1: Proviamo insieme? Pronta?

A1: sì.

P1: andiamo con il pezzo dell'Africa (suonano insieme con la registrazione del pianoforte). (P1ML5 13'38")

Dal punto di vista didattico, questo momento è veramente interessante. Innanzitutto perché P1 simula una pratica professionale tipica del repertorio del Novecento, ossia l'esecuzione su musica registrata,³⁸ poi perché introduce la corrispondenza malinconico=lugubre, che l'allieva coglie al volo suggerendo l'immagine dei morti in Africa. Inoltre, il ricorso al teatro o al film, immaginando una storia o una scena,

38. Basti pensare a certi brani di Stockhausen, quali per esempio *Kontakte* o ancora *Gesang der Junglinge*.

(«pensi un po' a dei personaggi») è un espediente molto usato dai musicisti per elaborare delle interpretazioni personali.³⁹

Ed è proprio questo unico intervento nell'elaborazione personale dell'interpretazione da parte del giovane professore che segna la costruzione del significato del brano da parte dell'allieva. A partire da questo momento l'immagine dell'Africa domina l'interpretazione del brano. Ed è ancora una volta la dimensione estetica che primeggia nella costruzione dell'interpretazione.

Appare chiaro che la dimensione estetica è decisamente quella più utilizzata per la costruzione dell'interpretazione da P1.

P2 E A2: IL TITOLO E LE IMMAGINI PER ESPRIMERE LA MALINCONIA

Questa giovane insegnante consacra tre lezioni a «Mélancolie», le durate da lei stessa filmate sono: 22'51", 26'57", 31'11". Come P1, anch'essa lavora a partire dal titolo, ma che lei è ancora alle dinamiche facendo leva su sentimenti e gesti tecnici che mirano all'espressività. Anch'essa, come P1, presenta il brano all'allieva a partire dal titolo (Lavoro interpretativo: capire il sentimento generale che il brano esprime):

P2: allora, oggi il nuovo brano si chiama Mélancolie. Lo sai cos'è la malinconia?

A2: no.

P2: ah no? Beh, è... mmmm... vedi, è un sentimento un po' così, è un po' di tristezza, di infelicità... (P2ML1 00'03")

La costruzione di senso a partire dall'elemento poetico del titolo passa attraverso la definizione, volutamente vaga, dell'insegnante. Ma il suo intento è interessante: il brano «si chiama» malinconia, quindi questo sentimento è l'attributo principale del brano. È proprio a partire da questa vaghezza che l'insegnante ricostruisce mano a mano il significato che attribuisce al brano, la malinconia appunto, servendosi anche dell'illustrazione in fondo allo spartito, un disegno infantile che rappresenta una persona. In prima battuta, essa oppone il sentimento di malinconia all'azione di saltare (Lavoro interpretativo: l'uso delle articolazioni per esprimere la malinconia):

(A2 ha appena suonato l'inizio con una sorta di staccato)

P2: ah no! Non si può saltare così (saltella), perché è melanconico, è il titolo del brano, quindi non salta così da tutte le parti! È un lungo colpo d'arco.
(P2ML2 08'03")

Interessante è la relazione che P2 instaura fra azioni e gesti quotidiani (saltare) e la realizzazione sonora dell'allieva (staccato). In questo modo essa crea i codici sonori: se staccato=allegro e malinconico=legato, quest'ultimo carattere si definisce come «un lungo colpo d'arco». La dimensione estetica primeggia, nonostante

39. ISABELLE HÉROUX, *Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians*, «Frontiers in Psychology», ix/665 2018, doi: 10.3389/fpsyg.2018.00665

il fatto che l'elemento scatenante per l'interpretazione sia stato il titolo: infatti, le reazioni cinetiche che P2 suggerisce appartengono alla sfera percettiva. Mobilizzando la tecnica d'arco, P2 crea una relazione 'intima' fra il corpo della piccola violoncellista e i sentimenti che l'interprete deve vivere mentre suona, facendo leva su azioni della vita quotidiana (saltare). P2 usa questo stratagemma anche per lavorare sulle dinamiche (Lavoro interpretativo: le dinamiche per esprimere la malinconia):

P2: allora, suonamelo una volta, e provi a fare... prova ad immaginarti che quest'omino qui (mostra lo spartito) non piange, ma si sente un po' male, è di cattivo umore, si sente così così, dunque. D'accordo? Poi cerchi di immaginartelo suonando il brano e facendo le dinamiche, ok? (P2ML3 15'27")

Come possiamo vedere, le dinamiche servono ad illustrare i sentimenti dell'omino col quale la giovanissima interprete deve immedesimarsi. Ancora una volta, P2 non indica veramente le tecniche che A2 deve usare per rendere questi sentimenti, ma fa leva sulle sensazioni personali di quest'ultima per farle produrre le dinamiche scritte sullo spartito. Il corpo diventa luogo di sensibilità personale, di empatia e di comprensione umana. Ancora una volta è decisamente la dimensione estetica che viene sollecitata.

P2 E A2: UN CORPO ESPRESSIVO

Gli elementi non testuali che P2 usa nella costruzione dell'interpretazione di «Mélancolie», sono di nuovo la sensibilità ed i gesti espressivi. In particolare, essa usa due metafore per far capire ed eseguire a A2 i gesti fluidi che essa desidera. La prima metafora è l'azione di cullare, la seconda è il riferimento alle onde del mare (Lavoro interpretativo: impersonificarsi nel brano):

(l'allieva sta suonando, e stacca le note nelle legature) P2: ah, non puoi fermarti così! Deve cullare, ci dev'essere un movimento di cullare, così (movimento ondulatorio delle braccia, lateralmente). Immagina che sia un gran movimento ondulatorio, cullante, d'accordo? Culli con tutto l'arco (canta, ondula le braccia) Dunque sono soltanto dei grandi movimenti, devi solo cullare così, d'accordo? (muove le braccia imitando il colpo d'arco). (P2ML2 13'12")

L'uso dell'analogia al movimento di cullare introduce nell'ambiente didattico una variabile espressiva ad alto potenziale affettivo. Se P2 continua ad usare un campo lessicale appartenente alle attività quotidiane, l'introduzione del movimento di cullare crea un rapporto corpo-strumento di grande sensibilità e introduce implicitamente una relazione di dolce tenerezza. Anche qui è decisamente la dimensione estetica che primeggia.

Infine, P2 utilizza la misura 5 (Figura 6) sotto forma di esercizio decontestualizzato per imparare le legature (Lavoro interpretativo: la metafora per 'incorporare' l'interpretazione):

P2: facciamo delle onde? Guarda, facciamo delle onde, siamo al mare (suona alternativamente le note re e la con la legatura, muove il tronco oscillandolo); all'arco facciamo fare delle onde. Proviamo? (A2 si prepara per suonare) Lo faccio una volta con te (A2 fa le legature richieste, mentre P2 la aiuta a condurre l'arco). Lo fai da sola? (A2 esegue) Niente male! (P2ML3 07'30")

Anche qui è la relazione corpo-strumento che primeggia: il corpo diventa luogo sensibile grazie alla metafora. La dimensione estetica è per così dire al suo apice: brano, corpo, immaginazione, sensibilità diventano un tutt'uno, al di là delle intenzioni compositive, del testo, della traccia che qui viene usata quasi come un pretesto per sviluppare questa sensibilità che il gesto espressivo esige.

Ancora una volta, è chiaro che P2 utilizza soprattutto la dimensione estetica per creare, nella sua piccola allieva, una relazione sensibile fra corpo e strumento.

P3 E A3: LA LOGICA DELLE DINAMICHE

La sequenza didattica di «Mélancolie», dura tre lezioni, le durate dei momenti filmati da P3 sono rispettivamente: 07'26", 05'30", 06'29". Per questo brano, P3 effettua una prima lettura in classe, dove spiega unicamente i contenuti relativi alla decodifica del brano (lettura a prima vista) e allo studio a casa; durante la lezione successiva P3 affronta tematiche relative all'interpretazione ancorando ad elementi tecnici e finalmente durante la terza lezione si occupa dell'aspetto 'cameristico', visto che questa lezione è dedicata al duo con la pianista accompagnatrice. In questa sezione analizzerò unicamente la seconda e la terza lezione.

Relativamente al testo, P3 propone un lavoro interpretativo di «Mélancolie» a partire dal suo punto culminante: il primo dei tre *do#* che concludono il brano. P3 procede per tappe. Il *do#* si colora via via di significati diversi e soprattutto serve a cambiare l'approccio: l'allievo A3 sarà invitato implicitamente a passare dal ruolo di ascoltatore a quello di esecutore.

Durante la prima tappa, P3 definisce il sentimento che la nota *do#* deve suscitare (Lavoro interpretativo: definizione del punto culminante del brano):

P3: (A3 ha appena suonato) Da qui (mostra lo spartito con la punta dell'arco). Anzi, da qui è meglio, così facciamo tutta la frase, e questo è un crescendo, qui è forte, è il punto più forte di tutti (canta e fa un gran gesto con le braccia che imita un'esplosione), Pam! (A3 ride) Poi di nuovo meno forte e poi piano, finisce in niente. Questi effetti ci devono essere, ok? Qui è proprio spaventoso (A3 ride). (P3ML2 01'14")

Come si evince dal primo intervento verbale, P3 tratta il suo allievo come un interprete esperto: senza definire che cos'è una frase musicale, la mostra semplicemente, poi definisce gli «effetti» da produrre e gli dà una connotazione emotiva: la nota deve essere «spaventosa» e il «pam» che canta è accompagnato da un gesto che mima un'esplosione. In questo momento l'approccio di P3 è soprattutto

poietico: infatti egli mostra a A3 la logica di costruzione delle dinamiche che portano al punto culminante, e descrive il processo creativo dal quale costruire il senso del brano. Lontano dal sentimento di malinconia indicato dal titolo, P3 decide di mettere in risalto la costruzione della frase musicale, grazie alla decodifica della logica compositiva relativa alle dinamiche.

Durante la seconda tappa, P3 trasferisce per così dire l'azione alla nota, che prende 'vita', diventando metaforicamente un fenomeno sonoro autonomo (Lavoro interpretativo: capire quello che 'fa' la nota):

P3: ... e guarda come fa questa nota (mostra lo spartito con l'arco): Comincia forte e poi sparisce (A3 suona) ... qui cresce, vedi, si apre e qui si chiude. (P3ML2 01' 54")

Anche in questo caso, P3 mostra all'allievo il funzionamento del brano e ne descrive le caratteristiche compositive, questa volta senza attribuire un significato emotivo alle dinamiche. Egli mostra, suonando e commentando, una visione dell'interprete come colui che esegue fedelmente le intenzioni implicite del compositore. Quest'ultimo ha lasciato nella traccia delle indicazioni espressive – in questo caso le dinamiche – che servono a ricostruire il processo creativo. Ancora una volta, è la dimensione poietica che primeggia.

Durante la terza tappa la nota non soltanto diventa 'viva', ma si anima di movimento. Come P1, anche P3 suona per l'allievo durante una delle fasi finali della costruzione del brano (Lavoro interpretativo: restituire il 'movimento' della frase musicale):

P3: l'effetto è (suona le misure 6 e 7, con un crescendo molto udibile sulla misura 6 e un accento sul do# della misura 7, con utilizzo di un suono saturo) e poi parte, va via dopo.

A3: e basta.

P3: perché è forte e poi va via, vedi come deve fare il suono? (P3ML2 02'01")

Da notare è l'uso ripetuto, durante le lezioni, della parola «effetto», che indica la dimensione poietica: infatti l'effetto è quello che il compositore intende sortire nell'ascoltatore attraverso la scrittura: è quindi il risultato di un processo compositivo, che è possibile descrivere e ricostruire.

Finalmente, la nota do# diventa parte di un accordo e si 'anima' di volontà propria, compiendo delle azioni (quarta tappa. Lavoro interpretativo: ascoltare le dissonanze):

P3 (interrompe A3 dopo il primo do#): ok, va bene, va bene, non era male. Ma io trovo veramente che quel primo accordo della seconda pagina lì, che se lo fa Maria da sola già è strano, è proprio forte. (Alla pianista) ce lo fai sentire una volta?

Pianista: questo? (indica lo spartito)

P3 (si alza): sì (la pianista suona le ultime 4 misure) ... hai capito come fa, no? La prima volta è proprio... quasi arrabbiato. (P3ML3 03'15"– 03'44")

È interessante notare come P3 accompagni sia verbalmente che con il corpo questa metamorfosi della nota *do#*: durante la prima tappa, il protagonista è l'ascoltatore, che percepisce una nota spaventosa. Corporalmente, P3 produce un gesto di apertura delle mani mimando un'esplosione ed emette quasi un grido («pam»). Poi progressivamente la nota diventa la protagonista: durante la seconda tappa, la nota prende vita e cresce, diminuisce, si apre, si chiude. Durante questa tappa il professore mostra lo spartito, come se si trattasse di un disegno, mentre durante la terza tappa, l'incarnazione della nota diventa reale, concreta, grazie all'esempio strumentale dato dal professore e alla scelta del campo lessicale («perché è forte e poi se ne va, vedi come deve fare il suono?»). Infine, la nota *do#* diventa parte di una sorta di relazione con il pianoforte: come dice lo stesso P3, «la prima volta è veramente, quasi arrabbiato». Suono violoncellistico e accordi pianistici si confrontano quasi in una disputa, un dialogo-duello voluto dal compositore e rintracciabile parzialmente nello spartito. Le scelte sono sempre poetiche.

P3 E A3: AGGIUNTA DELL'ACCENTO E DEL SUONO QUASI SATURO

I soli elementi extra-testuali evocati da P3 sono l'accento e la sonorità quasi satura che egli aggiunge al primo *do#* del brano (misura 7). Si tratta però dell'elemento centrale nella costruzione dell'interpretazione. Come abbiamo visto precedentemente, l'accento sul *do#* della misura 7, inesistente sullo spartito, segna il culmine della frase, dà il carattere al brano, e invita l'allievo a produrre suoni quasi saturi,⁴⁰ tipici della musica del Novecento.

P4 E A4: IL MESSAGGIO DEL COMPOSITORE

P4 consacra tre lezioni a «*Mélancolie*», la durata di ogni lezione da lui filmata è: 15'06", 06'45", 01'16". In particolare, la terza lezione è in realtà una cortissima prova con il pianista accompagnatore, in presenza di P4 che cura, in questa sede, l'aspetto cameristico. Come P1 e P2, P4 fa riferimento al titolo come chiave di accesso al brano ma, contrariamente ai suoi giovani colleghi, lo utilizza per mettere in risalto la dimensione poetica. Numerosi sono i momenti durante i quali P4 cerca di chiarire questo sentimento così insolito tra i bambini grazie ad un gioco di opposizioni. Ne citeremo qui soltanto due, perché mostrano l'evoluzione dei riferimenti culturali che P4 usa (Lavoro interpretativo: il ruolo dell'interprete come 'messaggero' nel teatro):

P4: allora, all'inizio cosa guardo?

A4: mmm...

P4: no, guardo il titolo (indica lo spartito con la punta dell'arco).

A4: Malinconia.

40. Nel linguaggio violoncellistico, il suono saturo indica un suono che contiene pochi armonici. Si ottiene 'schiacciando' l'arco sulla corda, con una velocità di condotta dell'arco piuttosto lenta. Il risultato sonoro è un suono forte, piuttosto aggressivo, che sfocia quasi nel rumore.

P4: il titolo del brano, così se hai, per esempio, il titolo di una poesia «Gioia di vivere» (con voce allegra e enfatica) e tutti piangono uscendo (la mamma, presente alla lezione, ride), è capace che tu abbia sbagliato tema, non vedi? Che ne pensi, no? Non credi? (risate). (P4ML1 14'38")

P4 non definisce cos'è la malinconia, ma dà all'allieva l'esempio concreto della percezione di un pubblico immaginario davanti ad una performance 'sbagliata'. Questo 'sbaglio' è compiuto dall'interprete immaginario, che non ha saputo cogliere il messaggio del poeta e quindi la dimensione poetica. La dimensione estetica, rappresentata dalla reazione del pubblico, mostra alla piccola l'importanza di saper ben decodificare gli elementi testuali per poter restituire le intenzioni dell'autore. Lungi dal voler suscitare nell'allieva – che incarna l'interprete-poeta – dei sentimenti o delle reazioni estetiche, P4 mette l'accento sul ruolo dell'interprete che, complice del compositore, suscita questi sentimenti nel pubblico. L'evocazione del teatro non è casuale: la madre di A4 è attrice professionista, per la bambina il riferimento è dunque chiaro. Successivamente, P4 propone più volte queste immagini facendo allusione all'interprete musicale (Lavoro interpretativo: il ruolo dell'interprete come 'messaggero' nella musica):

P4: allora, lì, secondo te, qual'è il titolo?

A4: Malinconia.

P4: ma-lin-co-ni-a, Allora tutti escono ridendo, eh? Tutti dicono: «ah, com'è allegro questo brano!» (risate). (P4ML1 15'22")

P4 oppone la gioia dello scherzo alla tristezza della malinconia, ricreando simbolicamente il concerto di musica classica. Più tardi definirà la malinconia come un sentimento di vaga tristezza: «ci sono dei momenti in cui si è un po' tristi, non si sa veramente perché... c'è una cattiva atmosfera, non si sa perché non si riesce a capire esattamente cosa, e quindi non ci si sente così bene» (P4ML1 16'02").

P4 usa il titolo anche per lavorare sul timbro (Lavoro interpretativo: il timbro per rendere la malinconia):

(P4 e A4 hanno appena suonato insieme, P4 ha aiutato A4 a condurre l'arco) P4:

Allora, adesso, qual è il titolo del pezzo?

A4: Malinconia.

P4: hai l'impressione che abbiamo suonato [in modo] malinconico o no? (silenzio). Non veramente, eh? Era piuttosto brutale, eh, piuttosto un po' troppo energico. Allora rifacciamo uguale a prima e cerchiamo di suonare più malinconico (suonano di nuovo 'in tandem'). (P4ML2 04'24")

Interessantissimo qui è il coinvolgimento del corpo: insegnante e allieva hanno suonato insieme, l'insegnante non definisce verbalmente, ma mostra con l'intervento sul corpo dell'allieva.

Tutti gli interventi sulla costruzione dell'interpretazione di «Mélancolie» di P4 hanno a che fare con il testo musicale, mentre mancano riferimenti extra-testuali.

Conclusioni

I quattro professori adottano degli approcci molto diversi l'uno dall'altro. P1 e P2 danno grande importanza alla dimensione estetica, P1 invitando A1 ad elaborare un'interpretazione personale a partire dalla percezione del brano e P2 costruendo in A2 una sensibilità personale nella relazione corpo-strumento. P3 e P4 utilizzano soprattutto la dimensione poetica. P3 aiuta l'allievo a scoprire le logiche compositive da mettere in risalto durante l'esecuzione, mentre P4 costruisce il ruolo dell'interprete come 'messaggero' delle intenzioni del compositore, a partire da situazioni immaginarie. È anche importante osservare che i due insegnanti 'novizi' hanno bisogno di molto più tempo dei colleghi 'esperti' per preparare le loro giovani allieve, come mostra la tabella seguente.⁴¹

P1	2h 05'
P2	1h 21'
P3	19'25"
P4	23'07"

Tabella 1. Il tempo investito a lezione, dai quattro insegnanti per la costruzione di una interpretazione

Questo risultato lascerebbe supporre che, al di là dell'esperienza professionale, il ricorso alla dimensione poetica permetta un lavoro più veloce nell'affrontare brani atonali. In particolare, è possibile che in assenza di codici sonori condivisi, la musica atonale abbia bisogno della mobilitazione della dimensione poetica per creare questi codici nei giovani allievi. Tuttavia ulteriori verifiche sono necessarie per validare questa ipotesi. Infatti, è possibile che un lavoro preliminare molto lungo, come fatto da P1, e volto verso un approccio autonomo alla costruzione dell'interpretazione possa fornire all'allievo strumenti più efficaci per affrontare autonomamente brani con caratteristiche analoghe. In questo senso, una verifica della trasferibilità delle competenze acquisite e dello sviluppo di competenze metacognitive diventa cruciale, allo scopo di valutare l'efficacia, a medio e lungo termine, del lavoro svolto sulla dimensione estetica, piuttosto che quella poetica.

La costruzione di senso è stata piuttosto ardua da parte dei docenti, che hanno dovuto ricorrere al linguaggio figurato e a strategie diversificate per far capire ai loro allievi questa musica così vicina a loro nel tempo ma così lontana nell'estetica.

Le metafore, le analogie e le similitudini usate dai professori hanno avuto a che fare con il corpo. Questo lascia supporre che, in assenza di canoni tonali, la mediazione corporea possa assumere un ruolo centrale per dare senso e costruire un

41. Ricordo qui le durate delle lezioni registrate dai docenti. P1 (10 lezioni): 08'45", 07'35", 08'28", 12'12", 17'10", 11'21", 12'50", 19'24", 17'52", 04'39"; P2 (3 lezioni): 22'51", 26'57", 31'11"; P3 (3 lezioni): 07'26", 05'30", 06'29"; P4 (3 lezioni): 15'06", 06'45", 01'16".

‘vissuto’ utile all’esperienza musicale dei giovani allievi. In altri termini, il fatto di affrontare brani dove melodia, armonia e aspetti cameristici non corrispondono alle sonorità abituali degli allievi sembra comportare la necessità di creare una ‘materialità’ fisica, mediata dall’esperienza corporea.

Tutti i docenti hanno suonato il brano per i loro allievi, creando così un modello sonoro. Questa tappa sembra essere stata necessaria e suggerisce che la familiarizzazione con il repertorio atonale del Novecento possa passare da una fase preliminare di ascolto guidato dei brani (modeling).

Infine, i professori hanno incluso nel design didattico pratiche professionali pertinenti al repertorio affrontato, quali l’uso della registrazione (P1), la relazione corpo-strumento (P2), l’utilizzo di suoni quasi saturi (P3) ed il riferimento alla situazione della performance (P4). Inoltre, ognuno di loro ha cercato di svelare il senso del brano agli allievi a partire da queste pratiche e dall’estetica del brano stesso. P1 si serve della registrazione del pianoforte e incita l’allieva a fare un lavoro di attribuzione di senso a partire da una certa esperienza personale – lo stereotipo dell’Africa come luogo povero e desolato, come sinonimo di sofferenze e morte, è molto comune e rafforzato dai media accessibili ai bambini quali la televisione; P2 evoca sensazioni legate al vissuto personale grazie all’immagine del mare; P3 attribuisce delle caratteristiche emotive ai suoni da produrre – la nota spaventosa e arrabbiata – mettendo in risalto non soltanto l’aspetto della produzione sonora, ma anche quello della percezione grazie all’uso di suoni saturati e della valorizzazione delle dissonanze presenti soprattutto nel dialogo violoncello-pianoforte; P4 fa riferimento alla pratica orchestrale e alla necessaria fedeltà testuale che essa richiede. Nonostante la giovanissima età dei loro allievi, i quattro professori legano efficacemente testo musicale, percezione emotiva e elementi di descrizione del processo creativo, utilizzando quindi strategie interpretative che si apparentano, anche se in maniera embrionale, ad un lavoro di semiotica musicale. Tutti i docenti salvo P4 si servono sia di elementi testuali che extra-testuali per elaborare l’interpretazione del brano insieme all’allievo. La maggiore differenza fra i docenti si riconosce nella preferenza per la dimensione estetica da parte di P1e P2 e di quella poetica da parte di P3 e P4. Il lavoro di questi docenti sembra dunque pertinente per preparare il giovanissimo violoncellista, anche se ancora una volta in maniera embrionale, al repertorio del ’900. Inoltre, questo lavoro e queste strategie hanno avuto come conseguenza un certo apprezzamento dell’estetica atonale da parte degli allievi: infatti A3 afferma di apprezzare il brano durante la prova con la pianista accompagnatrice e A1 non esita a dare apprezzamenti estetici durante le lezioni, mentre A2 instaura una lunga conversazione sui sentimenti dell’omino e A4 risponde scherzosamente alle buffe opposizioni del suo professore.

Questo contributo costituisce un primo tentativo di comprendere le strategie più idonee alla costruzione dell’interpretazione di un brano atonale del ’900 da parte di insegnanti con bambini principianti al violoncello ed apre le porte a delle investigazioni future sull’insegnamento di questo repertorio. Infatti, ricerche ulteriori

sono necessarie per poter comprendere appieno le strategie utili per affrontare il repertorio atonale e costruire le interpretazioni di questi brani. Resta inoltre da dimostrare se nel lavoro successivo queste strategie potranno essere trasferibili su altri brani e come queste strategie potranno evolvere.

Ringraziamenti

Desidero innanzitutto ringraziare Massimo Zicari per la sua pazienza, la comprensione in generale, ma anche per la chiarezza nell'esposizione delle esigenze del presente contributo in particolare. Lo ringrazio anche per l'opportunità che mi ha offerto con questa pubblicazione e per la creazione dei Quaderni. Grazie anche per l'eccellente lavoro che sta facendo con gli studenti del Conservatorio della Svizzera italiana (CSI).

La mia gratitudine si dirige verso Giacomo Cardelli, che non solo ha condiviso le sue conoscenze con me e gli studenti del Master of Arts in Music Pedagogy del CSI, ma anche per aver letto la bozza di questo articolo. Grazie a Paolo Mencarelli, che ha letto la bozza e dato dei consigli preziosissimi per l'introduzione.

Questa sede mi permette di ringraziare ancora una volta i quattro professori e quattro allievi che hanno partecipato alla sperimentazione della mia tesi di dottorato.

Grazie anche a James Holzwarth per l'aiuto tecnico.

Dulcis in fundo, questo articolo è dedicato al mio caro amico Stashu Kybartas, cineasta e professore di cinematografia alla University of Michigan. Stashu mi ha insegnato la differenza fra vedere e guardare: grazie Stashu!

Riferimenti bibliografici

DERMONCOURT, BERTRAND, *Dimitri Chostakovitch*, Actes sud, Paris 2006.

DOLZ JOACHIM, SCHNEUWLY BERNARD, *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, Paris 1998.

DRESSER, MARC, *New compositions for the double bass*, Tesi di Master, San Diego 2015, <<https://escholarship.org/uc/item/1gw6w19h>>.

HÉROUX, ISABELLE, *Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians*. «Frontiers in Psychology», ix/665 2018, doi: 10.3389/fpsyg.2018.00665.

LEMAIRE, FRANS C., *Dimitri Chostakovitch: les rébellions d'un compositeur soviétique*, Académie Royale de Belgique, Bruxelles 2013.

LEUTENEGGER, FRANCA, *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Peter Lang, Bern 2009.

MILI, ISABELLE, GRIVET-BONZON CATHERINE, JACQUIN MARIANNE, KNOTD PETER e HAEFELY IRIS, *Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents*, «Revue musicale OICRM» iv/1 2017 <http://revuemusicaleoicrm.org/wp-content/uploads/2017/05/3_rmo_vol-4-1_mili_et_al.pdf>.

MANTEL, GERHARD, *Interpretation: vom Text zum Klang*, Schott, Mainz 2007.

- MORGAN, ROBERT P., *Twentieth-century Music: A History of Musical Style in Modern Europe and America*, W. W. Norton & Company, New York 1991.
- NATTIEZ, JEAN-JACQUES, *Musicologie générale et sémiologie*, Christian Bourgois Editeur, Mayenne 1987.
- NATTIEZ, JEAN-JACQUES, *Il discorso musicale, Per una semiologia della musica*, Einaudi, Torino 1977¹.
- ORNIG, TANJA, *Pression – a performance study*, «Music Performance Research», V 2012, <<https://www.scribd.com/doc/249053578/Pression-for-Cello-Lachenman-Analysis#>>.
- PROKOFIEV, SERGEI, *Autobiography Articles Reminiscences*, University Press of the Pacific, Honolulu 2000.
- QUIVY, RAYMOND e VAN CAPENHOUDT, LUC, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Oubod, Paris 1995.
- RACHMANINOV, SERGEI, *Rachmaninov par lui-même*, Buchet/Chastel, Paris 2022.
- SCHMIDT, MICHAEL, *Capriccio für Siegfried Palm*, ConBrio, Regensburg 2005.
- VERMERSCH, PIERRE, , *L'entretien d'explicitation*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2011.
- WALKER, LUCY, *Benjamin Britten: new perspectives of his life and work*, Boydell press, University of California 2009.
- WIEDERCKER, JACQUES, *Le violoncelle contemporain*, L'oiseau d'or, Paris 1993.

Brani musicali

- AUTORI VARI, *12 Hommages à Paul Sacher*, Universal Edition, Wien s.d.
- AUTORI VARI, *Collection Panorama: œuvres contemporaines pour violoncelle*, vol 1 e vol 2, Gérard Billaudot Editeur, Paris 1986.
- BERIO, LUCIANO, *Les mots sont allés... ("recitativo" pour cello seul)*, Universal Edition, Milano 1979.
- BRITTEN, BENJAMIN, *Thema 'Sacher'*, Faber, London 1990.
- BRITTEN, BENJAMIN, *3 suites per violoncello solo op. 72, 80 e 87*, Faber, London 1986.
- BRITTEN, BENJAMIN, *Sonata per violoncello e pianoforte op. 65*, Boosey & Hawkes, London 1961.
- COLLEDGE, KATE e HUG, «Full Moon», in *Waggon Wheels*, Boosey & Hawkes, London 1991.
- ELGAR, EDWARD, *Concerto per violoncello e orchestra op. 85*, Novello, London 1921.
- GUBAIDULINA, SOFIA, *10 préludien für violoncello solo*, Edition Sikorski 1839, Hamburg 1979.
- HONEGGER, ARTHUR, *Concerto per violoncello e orchestra H. 72*, Salabert, Paris 1931.
- KURTAG, GYÖRGY, *Signs, Games and Messages for violoncello*, Editio Musica Budapest, Budapest 2007.
- LACHENMANN, HELMUT, *Pression für einen Cellisten*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 1969.
- MOSS, PIOTR, «Mélancolie» in B. Marcinkowska, *Je commence le violoncelle*. Armiane, Paris 1994.
- NELSON, SHEILA, «Ann & Dan» in *Right from the Start*, Boosey & Hawkes, London 1973.
- PASCAL, ROBERT, *Idée obstinée pour 2 violoncelles*, Jobert, Paris 2002.
- PECOU, THIERRY, *Suite aquatique pour violoncelle et piano*, Jobert, Paris 2002.

- PENDERECKI, KRZYSZTOF, *Capriccio per Siegfried Palm*, Schott, Mainz 1969.
- PROKOFIEV, SERGEI, *Sonata per violoncello e pianoforte op. 119*, Muzgig, Mosca 1951.
- PROKOFIEV, SERGEI, *Symphonie concertante, op. 125*, Boosey & Hawkes, London 1951.
- PROKOFIEV, SERGEI, *Concertino op. 132*, Boosey & Hawkes, London 1952.
- RACHMANINOV, SERGEI, *Sonata per violoncello e pianoforte op. 19*, Gutheil, Mosca 1902.
- SCHOSTAKOVITCH, DMITRI, *Concerto per violoncello e orchestra n. 1 op. 107*, Hans Sikorski, Hamburg 1960.
- SCHOSTAKOVITCH, DMITRI, *Concerto per violoncello e orchestra n. 2 op. 126*, Hans Sikorski, Hamburg 1966.
- SCHOSTAKOVITCH, DMITRI, *Sonata per violoncello e pianoforte op. 40*, P. Jurgenson, Mosca s.d.
- WALTON, WILLIAM, *concerto per violoncello e orchestra*, Oxford University Press, London 1957.
- WEBERN, ANTON VON, *Drei kleine Stücke op. 11*, Carl Fischer, New York 1914.

Riferimenti multimediali

- TIM, JANOF, *Conversation with Siegfried Palm*, avvenuta il 05/03/1998, <<http://www.cello.org/Newsletter/Articles/palm.htm>>.
- Pression: *Helmut Lachenmann und Lucas Fels im Gespräch*, Mieter Sound & Vision Ltd, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=uT__bel-pXk>.

* * *

L'autrice. Cristina Bellu è violoncellista, insegnante di violoncello, professoressa di didattica strumentale e ricercatrice. Dall'età di 16 anni si esibisce in orchestre, gruppi di musica da camera e in qualità di solista, in repertori che spaziano dalla musica antica su violoncello d'epoca alla musica contemporanea, esplorando anche l'improvvisazione e gli idiomi che non appartengono alla musica colta occidentale. Titolare della cattedra di violoncello presso il Conservatoire à Rayonnement Départemental di Mulhouse (Francia), il suo insegnamento si apre anche a contesti extra-accademici, quali i campus estivi e gli interventi didattici in contesti scolastici, con persone provenienti da ambienti sociali difficili, della terza e quarta età, diversamente abili. Insegna la didattica del violoncello al Conservatorio della Svizzera Italiana ed alla Haute Ecole de Musique Vaud-Valais-Fribourg, istituzioni nelle quali tiene anche seminari di pedagogia generale e di didattica trasversale, di post-formazione, presiede giurie ed è relatrice di lavori scritti di Master. Dottoressa in scienze dell'educazione, Cristina conduce ricerche in didattica strumentale che riguardano il movimento, l'insegnamento e l'intervento musicale con persone diversamente abili, l'insegnamento della costruzione dell'interpretazione musicale nonché l'insegnamento strumentale e gli interventi musicali destinati a persone anziane.