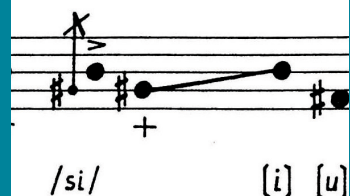


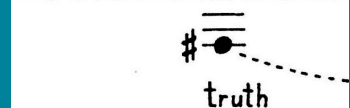
Didattica musicale e ricerca – 2022

A cura di Massimo Zicari

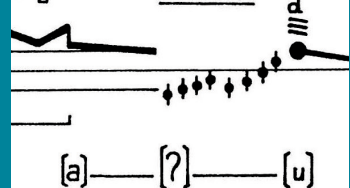
under tense wistful



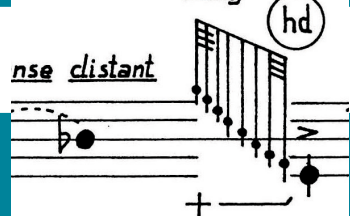
le



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

LA BODY PERCUSSION NELL'INSEGNAMENTO DELLA FISARMONICA

Raffaele Diego Cardone

Abstract: È esperienza comune che gli allievi principianti delle classi di strumento manifestino difficoltà nella lettura delle diverse figurazioni ritmiche, così come nella coordinazione motoria. Quest'ultima è legata all'acquisizione dell'indipendenza delle due mani, ma anche al loro movimento sulla tastiera e sui bassi, dall'alto al basso, al coordinamento delle braccia, delle mani e delle dita. Questo contributo presenta un'esperienza didattica durata tre mesi, destinata a due allievi principianti di fisarmonica, intesa a verificare se l'uso della body percussion applicata all'insegnamento dello strumento all'interno di una lezione individuale potesse favorire la lettura, l'esecuzione corretta di alcune figure ritmiche (semiminima, croma, semicroma e semiminima punto croma) e l'acquisizione consapevole dell'indipendenza e della coordinazione delle due mani. I risultati hanno evidenziato come questo percorso abbia contribuito a consolidare le competenze motorie, ritmiche e tecniche degli allievi in tempi più rapidi di quanto avviene nei tradizionali percorsi di studio. Inoltre, questa esperienza ha incrementato negli allievi la motivazione allo studio, la passione per la musica e il senso di responsabilità.

Parole chiave: Fisarmonica, teoria e solfeggio, ritmo, coordinazione motoria, body percussion

Introduzione

Nel corso dei miei studi ho spesso avuto la sensazione che fossero ancora molto presenti in campo didattico metodi di insegnamento che vedevano fondare lo studio musicale su una iniziale suddivisione tra teoria musicale e pratica strumentale. In alcuni casi l'inizio dello studio dello strumento avveniva solo dopo un lungo (e spesso fatale) periodo di apprendistato teorico, noto ai più come «teoria e solfeggio». Metodi come il Kodaly, l'Orff-Schulwerk e il Dalcroze pensati negli anni '20, proposti intorno agli anni '50 e giunti in Italia negli anni '70, sono ancora oggi poco presenti tra gli strumenti didattici.

L'insegnante di fisarmonica d'oggi, soprattutto con allievi principianti, si trova spesso di fronte a un'*impasse*: perseguire l'insegnamento tradizionale, basato appunto sulla teoria e solfeggio, rischiando di trascurare i desideri dell'allievo, con una conseguente perdita della motivazione, o accogliere le esigenze dell'allievo

trascurando i fondamenti dell'insegnamento tradizionale. Inoltre, proprio nel caso di strumenti come la fisarmonica, accade che l'aspirante strumentista si iscriva ad un corso senza sapere di preciso cosa si studi e cosa s'intenda per repertorio classico. La ragione sta nel fatto che la fisarmonica, indubbiamente uno degli strumenti più popolari e versatili della tradizione occidentale, nell'immaginario collettivo è spesso associata ai repertori popolari. Da qui nasce l'urgenza di riflettere sull'uso di strategie che possano coniugare queste diverse esigenze fin dalla formazione strumentale di base, allo scopo di permettere all'allievo di interiorizzare una certa tradizione musicale attraverso metodologie d'insegnamento che non siano solo frontali e prettamente basate sulla lettura delle note (solfeggio) e del repertorio.

Questo contributo nasce da un'esperienza didattica che intendeva indagare l'efficacia della body percussion applicata allo studio individuale della fisarmonica. È esperienza comune che gli allievi principianti delle classi di strumento spesso manifestino difficoltà ritmiche, di coordinazione motoria e quindi nell'acquisizione dell'indipendenza delle due mani. Spesso queste difficoltà derivano proprio da un approccio che impone agli allievi principianti le "forche caudine" della teoria e del solfeggio. Il limite di questo approccio risiede nel fatto che le competenze ritmiche e motorie dovrebbero svilupparsi attraverso un lungo apprendistato di lettura e di sillabazione delle note che è per lo più scollegato dall'esperienza pratica del suonare.¹ L'ipotesi alla base del mio lavoro è dunque, che lo sviluppo di queste competenze possa essere facilitato dall'uso della body percussion.

L'idea di adottare strategie d'insegnamento attraverso l'utilizzo della body percussion è sorta durante un seminario tenuto dal maestro Ciro Paduano presso il Conservatorio della Svizzera italiana nel corso del 2021. Per body percussion (ormai denominata body music) si intende l'arte di produrre dei suoni col corpo per scopi didattici, terapeutici, antropologici e sociali. Sia nel mondo delle tradizioni musicali che in quello della performance, la body percussion ha avuto vari ruoli, specifici di ogni singola cultura che possono essere classificati nei suoi usi, significati e funzioni.² È importante sottolineare che oggi i media e i social network svolgono un ruolo importante nella promozione della body percussion in virtù del suo alto livello di spettacolarità. Le sue applicazioni sono molto varie. Quello che qui propongo è un possibile percorso all'interno della didattica strumentale, che coinvolga l'uso del corpo e conduca i bambini ad una maggiore consapevolezza ritmica, dei movimenti, dei gesti e dei suoni.³

1. Si veda in proposito RICCARDO ALLORTO & PAOLA BERARDI PERROTTI, *L'educazione ritmica*, Ricordi, Milano 1986, pp. 39–49.

2. CIRO PADUANO, RICCARDO PINOTTI, *Body percussion*, Progetti Sonori, Roma 2019, pp. 7–12.

3. ÉMILE JAUQUES-DALCROZE, *Le rythme, la musique et l'éducation* (1920), trad. italiana a cura di Loiacono Husain, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008, pp. 4–6.

La body percussion come metodo didattico

Nella body percussion la centralità del corpo assume due sensi: quello del *corpo-suono*, ovvero il corpo umano che abita e si fa abitare dal suono, e quello del *suono-corpo*, fatto di esplorazione dello stesso, ascoltando il suo suono.⁴ Qui, il sentire viene prima del vedere e la pratica prima della teoria, mirando ad una moderna educazione generale, organica e priva di rigidi schematismi. Fare musica attraverso il gioco.⁵

Nel campo della didattica musicale, fra le molte strade oggi disponibili, si fa ampio spazio la body percussion: ricca e creativa, coinvolgente, diretta e aperta a tutti, affonda le sue radici nell'incontro del corpo con i suoni e le musiche. I bambini possono sperimentare direttamente sul loro corpo gli elementi musicali come la pulsazione, il ritmo, la metrica delle parole. Si tratta di un modo di fare musica del tutto innovativo e affascinante, che favorisce la coordinazione motoria, l'attenzione, la conoscenza del proprio corpo. Il "gesto", infatti, non è solo movimento e suono, ma anche un insieme elaborato di emozioni e sensazioni. Spesso alla body percussion viene associata anche la voce.⁶ Inoltre, la propriocezione rappresenta una tappa fondamentale dell'apprendimento musicale. Essa costituisce un canale naturale e immediato, in quanto il corpo è contemporaneamente strumento e strumentista. Suonare il proprio corpo prepara così il campo ad uno studio futuro della musica e dello strumento, alla coordinazione motoria, oltre che allo sviluppo della gestione delle coordinate spaziali (avanti-dietro, destra-sinistra, sopra-sotto). Ogni strumento ha bisogno che queste coordinate vengano sviluppate e siano pronte ad essere applicate attraverso movimenti raffinati e specifici a seconda dello strumento affrontato. Come già accennato, nel caso della fisarmonica abbiamo il problema della coordinazione delle mani, ma anche del loro movimento sulla tastiera e sui bassi, dall'alto al basso, nonché quello dell'azione di coordinamento delle braccia e delle dita.

Bisogna considerare la body percussion come una tecnica e una disciplina, dove il corpo (soggetto della materia in questione), attraverso i gesti-suoni (battito delle mani, mani sulle gambe o sul petto, etc.), acquisisce una consapevolezza maggiore dei movimenti, assorbendo quasi involontariamente i ritmi che ci circondano. Tra le caratteristiche peculiari che la caratterizzano vi sono il movimento, la coordinazione motoria, lo sviluppo del senso ritmico.

Un altro senso che viene sviluppato in questa pratica è l'ascolto: un ascolto continuo di ciò che proviene da fuori (il mondo esterno) e che va messo in contatto con ciò che proviene da noi stessi (il mondo interiore).

Per produrre musica attraverso il corpo il bambino deve pensare. Sono tutte azioni che egli fa quasi spontaneamente ed inconsapevolmente ma che poi

4. GIOVANNI PIAZZA, *Musica per bambini – Metodo ed esercitazioni pratiche*, Suvini Zerboni, Milano 1979, pp. 5–11.

5. CIRO PADUANO, RICCARDO PINOTTI, *Body percussion*, Progetti Sonori, Roma 2019, pp. 7–12.

6. BOB STOLOFF, *Vocal drum grooves*, Tortoise Shell Press, 1987, pp. 1–5.

acquisiranno un senso e un significato in relazione alla scrittura. Il corpo fornisce anche una rappresentazione fisica dell'altezza dei suoni: dalla testa ai piedi, dove i piedi sono più gravi delle mani, la spazialità del corpo corrisponde alla direzione della scrittura sul pentagramma. Questi elementi concorrono allo sviluppo della coordinazione motoria.

Se si escludono i principali metodi educativi che storicamente hanno utilizzato i ritmi del corpo per l'apprendimento della musica (Dalcroze, Orff, Kodaly), la didattica strumentale e soprattutto quella fisarmonicistica, non contano che pochi esempi di insegnamento basato sull'uso del corpo. A questa carenza hanno sopperito Ciro Paduano e Riccardo Pinotti, che con i loro manuali *Body percussion* hanno proposto un percorso ampio e graduale, muovendosi proprio in questa direzione con attività e materiali diversi, utilizzabili a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla progettazione di performance realizzabili con musicisti professionisti.⁷ Ogni attività persegue degli obiettivi specifici: coordinazione motoria, gestione dello spazio, concentrazione e memoria.

L'intervento didattico

Con il mio intervento ho voluto verificare se attraverso esercizi di body percussion fosse possibile far acquisire agli allievi principianti delle classi di fisarmonica alcune competenze ritmiche di base: la coordinazione motoria, l'indipendenza delle due mani e la conoscenza del proprio corpo. L'intero lavoro partiva dalla seguente premessa: la pratica della body percussion è spesso marginale, se non del tutto assente nell'insegnamento e, laddove impiegata, non si avvale di metodi o manuali che presentino percorsi ben strutturati e graduati. Il lavoro è stato poi guidato dall'ipotesi che l'uso di attività incentrate sulla percussione del proprio corpo e dello strumento possa condurre allo sviluppo di competenze ritmiche e di coordinazione motoria in allievi principianti di fisarmonica. Avendo soltanto due allievi con i quali lavorare per due mesi, ho progettato il mio intervento come un *case study*: uno strumento d'indagine qualitativa che prende le mosse da protocolli di osservazione e interviste qualitative.⁸

Quello da me svolto è stato un esercizio di contaminazione tra fisarmonica e body percussion, per vedere se quest'ultima aiuta l'apprendimento degli allievi e ne migliora la qualità. Gli obiettivi didattici che intendevo raggiungere attraverso questa mia sperimentazione erano in particolar modo tre:

- lettura ed esecuzione corretta di alcune figure ritmiche (semiminima, croma, semicroma e semiminima punto croma);
- coordinazione motoria;
- acquisizione consapevole dell'indipendenza delle due mani.

7. CIRO PADUANO, RICCARDO PINOTTI, *Body percussion*, Progetti Sonori, Roma 2019.

8. ROBERTO TRINCHERO, *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 155-160.

L'intervento ha visto coinvolti due miei allievi principianti e si è svolto nei mesi di febbraio, marzo e aprile 2022, per un totale di 8 lezioni a cadenza settimanale. Gli esercizi da me proposti miravano a sviluppare negli allievi un certo grado di familiarità con il ritmo. Il corpo era contemporaneamente strumento e strumentista. I gesti-suono (battito delle mani, mani sulle gambe o sul petto, etc.) erano legati ad un meccanismo motorio, ad un atto volontario anche se imitativo, una realizzazione sonora in base alla quale il suono diventava una conferma ritmica e un'affermazione di sé stesso. Il mio percorso di sperimentazione non intendeva condurre ad un metodo, cioè un percorso formalizzato, con obiettivi uguali per tutti, ma a sperimentare una linea pedagogica aperta. Con linea pedagogica intendo un percorso personale didattico orientato in base all'allievo che ho davanti e al suo sviluppo globale.

– Partecipanti

A questo case study hanno partecipato due allievi per i quali userò due nomi inventati: Leonardo ed Elena sono fratelli, hanno rispettivamente 12 e 10 anni e frequentano la seconda media e la quinta elementare. Il loro percorso musicale ha avuto inizio con lo studio dell'ukulele, durato all'incirca due anni, per poi passare alla fisarmonica, iscrivendosi ad una scuola privata di musica, presente sul territorio del Canton Ticino. Iniziati gli studi con un collega, dal primo gennaio 2022, hanno continuato lo studio dello strumento con me. Nonostante non fossero attirati dallo strumento, questa della musica, infatti, è un'attività intrapresa per volere dei genitori e dei nonni (la loro nonna è stata una fisarmonicista in passato), entrambi i bambini hanno studiato con molta regolarità e sono stati sempre molto attenti e partecipi alle attività da me proposte.

– I manuali didattici

Per il momento sperimentale della lezione ho utilizzato degli esercizi tratti dai metodi di studio *Body percussion* di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti, cercando di prendere spunto da quelli a me più utili per affrontare i problemi che mi interessava risolvere: «Da 1 a 9 – I Principali suoni del corpo (alfabeto ritmico)», «Hello hands», «Cip e Ciop», «3-5-7-9», «I blocchi ritmici cellulari» e «3-5-7-9 impulsivo». A questi ho dato un tocco personale, con proposte di gesti ed esercizi corporei, eseguiti in un secondo momento sulla fisarmonica. Agli esercizi sopra elencati ho affiancato giochi tecnici e attività improvvisative, caratteristiche delle mie lezioni tradizionali di fisarmonica. Il mio intervento si è basato quindi, sulla centralità del corpo, assumendo come idea fondamentale che l'apprendimento della musica non si fonda sull'astrazione di concetti musicali, quanto sulle dimensioni sonora, percettiva, motoria e affettiva del fare musica: sono partito dal fare per poi teorizzare.

– **Organizzazione delle lezioni e procedura**

Il mio intervento didattico comprendeva otto lezioni, strutturate in quattro unità didattiche. La prima unità didattica si è incentrata sulle figure della semiminima, della minima con il punto e su due elementi fondamentali in musica: il battere e levare. La seconda unità si focalizzava con particolare attenzione sulle crome e la loro durata. Nella terza abbiamo affrontato il punto (semiminima-punto-croma). La quarta ed ultima unità si è conclusa con la spiegazione delle semicrome e una sintesi di tutte le figurazioni ritmiche viste nell'arco delle otto settimane (*Tabella 1*).

TABELLA 1

UNITÀ DIDATTICA	CONTENUTI	MATERIALI
Prima e seconda settimana	La semiminima La minima con il punto La pausa di croma (battere e levare)	«Vieni sul mar» di Spela Dragspel, Arr: Lars Holm, Italien. Trad. Primissimo approccio alla body (esercizio costruito da me) e preparazione alla body con il «3–5–7–9» di Keith Terry «Zabie plasy» di Jerzy Madrawski e «Cip e Ciop» di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti
Terza e quarta settimana	La croma Il canone	«Hello Hands» di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti «Treklångsvals med variationer» di Lars Holm «Kanon» di Bruder Jacob
Quinta e sesta settimana	Semiminima-punto-croma	«Auld Lang Syne», Skottland. Trad. Esercizi di body da me costruiti ad hoc «Einsam im Walde» di Torbjörn Lundquist
Settima e ottava settimana	La semicroma	«Avaruusmusiikkia (1. Kansanlaulu uranukselta)» di Petri Makkonen Esercizi di body da me costruiti ad hoc

La scelta di organizzare ciascuna unità didattica in due lezioni è motivata dal fatto che questo intervento è stato concepito come un arricchimento e un complemento ai metodi d'insegnamento tradizionali, non sostituendo di fatto la parte teorica e quella pratica dello strumento. Ogni lezione, infatti, si divideva in due momenti: il primo dedicato all'osservazione e il secondo alla sperimentazione:⁹

- Momento Osservativo (M.O.), caratterizzato dalla modalità operativa che regolarmente utilizzo con gli allievi; mi ha permesso di monitorare e verificare l'operato degli allievi, le loro competenze e i risultati ottenuti in un contesto di lezione ordinaria. Le modalità di insegnamento adottate includevano la spiegazione teorica e l'utilizzo del solfeggio; sul piano della pratica strumentale prevedevo di far ripetere svariate volte agli allievi la lettura del brano,

9. ROBERTO TRINCHERO, *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 70–84.

provando successivamente a suonare lentamente prima a mani separate e poi a mani unite, oppure a dividere il brano in frammenti più piccoli (due o quattro battute) dando il tempo agli allievi di acquisire gli automatismi necessari.

- Momento sperimentale (M.S.), caratterizzato dall'uso della body percussion. In questa seconda parte della lezione, dopo una spiegazione della tecnica che avremmo utilizzato, proponevo ai miei allievi degli esercizi di body percussion con lo scopo di sviluppare in loro una maggiore consapevolezza ritmica, implementando anche la coordinazione motoria e l'indipendenza delle due mani.

Ho deciso di non dividere l'intervento in due fasi diverse, ma di metterle in pratica parallelamente nel corso delle otto lezioni programmate. Questo perché non volevo cadere nel rischio del cosiddetto effetto di maturazione, in cui il miglioramento degli allievi nella prova finale non era dovuto soltanto al fattore sperimentale ma anche al maggior grado di maturazione dei partecipanti, dovuto al fattore ordinario e a quello sperimentale applicati in due tempi diversi.¹⁰ La parte della lezione destinata a queste attività di osservazione e sperimentazione era di circa 20 minuti. La durata totale della lezione era di 60 minuti, articolata nella seguente maniera:

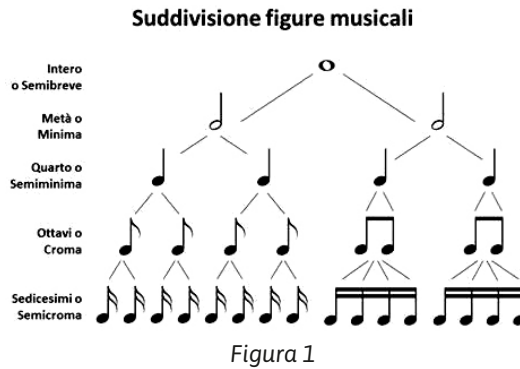
TABELLA 2

ATTIVITÀ	DURATA IN MINUTI
Accoglienza	5'
Postura ed esercizi tecnici e improvvisativi	10'
Brani (eseguiti in maniera ordinaria)	10'
Imparare giocando	10'
Brani (eseguiti con il fattore sperimentale)	20'
Riepilogo delle consegne e saluti finali	5'

– La body percussion nell'unità didattiche

Le strategie adottate per le otto lezioni sono state le medesime e il percorso è risultato essere abbastanza unitario e graduale. La prima parte delle lezioni era basata sempre su un approccio tradizionale. Attraverso una serie di istruzioni e di spiegazioni orientate alla alfabetizzazione musicale, alla lettura del ritmo e alla decodifica del segno secondo la nomenclatura tipica della nostra manualistica, ho spiegato il concetto di durata delle note e delle pause (cioè i momenti di silenzio). Nell'immagine sottostante (*Figura 1*), possiamo vedere lo schema da me utilizzato, quello convenzionale ad albero per la suddivisione dell'intero in sottomultipli sempre più piccoli, fino ai sedicesimi.

10. TRINCHERO, *Ivi*, p. 79.



Ho notato che quest'ultimo presentava alcuni limiti: questa grafia, infatti, nonostante risultasse chiara agli allievi dal punto di vista teorico oltre che logico-visivo, lo era meno dal punto di vista pratico. All'inizio, dunque, c'era solo una presentazione dei concetti e di alcune nozioni secondo un modello didattico-procedurale di tipo tradizionale. Dopo aver affrontato i diversi aspetti teorici, ho fatto eseguire agli allievi i brani contenenti le figure e gli argomenti trattati (vedi *Tabella 1*) suonando dapprima separatamente e in un secondo momento insieme, valutando se emergevano eventuali criticità. Ho quindi potuto osservare la mancanza di precisione ritmica ed in particolare la tendenza ad accorciare i valori delle note. È così che nella seconda parte delle lezioni (momento sperimentale), ho integrato la body percussion. Credo, infatti, che la sua forza risieda nell'approccio pratico: nel caso specifico, la riproduzione delle figure ritmiche sul corpo in modo da interiorizzarle prima di definirle dal punto di vista teorico. Questi esercizi, alcuni dei quali presi dai manuali didattici di *Ciro Paduano e Riccardo Pinotti Body percussion 1*, altri invece da me modificati all'occorrenza secondo i criteri che ritenevo più utili, consistevano in gesti-suono: battito di mani, percussione del petto, percussione della coscia, percussione del piede o ancora, schiocchi delle dita. Le figure venivano quindi trasformate in gesti-suono diversi in base al valore delle note.

Nella *Figura 2* sono riportati i principali suoni che vengono prodotti percuotendo il nostro corpo, ma non gli unici; infatti, attraverso la loro combinazione, si possono creare un'infinità di possibili soluzioni ritmiche e timbriche.



*Figura 2, tratta dal manuale didattico "Body percussion 1"
di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti*

Così, dopo aver spiegato agli allievi il nuovo metodo di insegnamento che avrei adottato per le prossime otto settimane, nel corso delle prime lezioni ho introdotto la body percussion, attraverso i principali gesti-suoni del corpo (vedi *Figura 2*) e il suo alfabeto ritmico, organizzato e sviluppato sulla base dei *Rhythm Blocks (0-9)* elaborati da Keith Terry nel 1978.¹¹

Il materiale didattico utilizzato durante le lezioni è stato sempre molto omogeneo, cambiando ovviamente i brani in base agli argomenti trattati. Per esempio, nella quarta e quinta lezione (vedi *Tabella 1*), ho focalizzato il mio lavoro sulla figura della croma attraverso due brani diversi:

- «Hello Hands» di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti;
- «Treklångsvals med variationer» di Lars Holm.

Per «Hello Hands», ho fatto fare ai ragazzi degli esercizi preparatori di body percussion, come si può vedere nella *Figura 3*, per poi passare il tutto sullo strumento con una sorta di lettura a prima vista delle note che componevano il pezzo, come si può vedere nella *Figura 4*; ciò è stato sicuramente facilitato da un buon grado di assimilazione, quasi inconsapevole da parte dei ragazzi, del ritmo del brano.

11. Keith Terry (1951 –), percussionista/body musician, inizia a sviluppare il concetto dei Rhythm Blocks (0-9) nel 1978 come una possibile strada da seguire per organizzare i suoni prodotti dalla percussione del corpo. Egli pensò di organizzare questi suoni del corpo dall'alto verso il basso puntando il focus sui numeri dispari. Si tratta di un riferimento sonoro-spaziale e timbrico attraverso il quale si imposta un sistema di riferimento che può portare dal semplice al complesso: un vero e proprio dizionario delle cellule ritmiche. Si visiti in proposito il sito web KEITH TERRY, *Crosspulse – Body music, Body percussion, Rhythm dance*: <<https://crosspulse.com/>>.

Hello Hands (Body Percussion)

The image shows four systems of body percussion notation. Each system consists of a row of icons above a musical staff. The icons represent different body parts used for percussion: hands (blue background), feet (yellow background), and a hand (purple background). The musical notation is in 2/4 time and consists of four lines of music. The first line has four measures of notes. The second line has four measures, with the last measure containing a rest marked with an 'x'. The third line has four measures of notes. The fourth line has four measures, with the last measure containing a rest marked with an 'x'.

Figura 3, tratta dal manuale didattico "Body percussion 1" di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti

Hello Hands

The image shows two systems of musical notation for the song 'Hello Hands'. The first system has two staves. The top staff has notes with 'Do' above the first measure and 'Sol' above the second measure. The lyrics 'Hel - lo hands how are you Hel - lo hands how are you' are written below the notes. The second system also has two staves. The top staff has notes with 'Do' above the first measure and 'Sol' above the second measure. The lyrics 'hel - lo hands how are you pa pa pa pa pa' are written below the notes.

Figura 4, tratta dal manuale didattico "Body percussion 1" di Ciro Paduano e Riccardo Pinotti

Nel secondo pezzo, «Treklangsvals med variationer» di Lars Holm, il passaggio del brano sul quale ci siamo soffermati era il seguente (Figura 5):

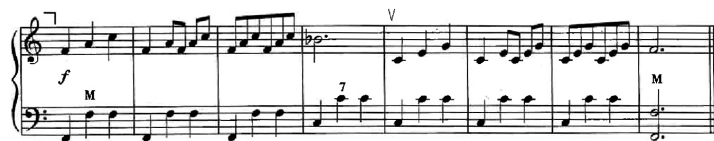


Figura 5, tratta dal manuale Spela Dragspel di Lars Holm

In questo ultimo rigo del brano è racchiuso il lavoro svolto nel corso delle prime quattro-cinque settimane. Infatti, in esso sono presenti la semiminima, la minima con il punto e la croma. Il lavoro era basato su gesti-suoni caratteristici per ogni battuta, così da differenziare il valore di ogni singola figura rispetto a quella precedente, come si può vedere nell'esempio della Figura 6.

Prima battuta:



Semiminima

Semiminima

Semiminima

Seconda battuta:



Semiminima

Croma

Croma



Croma

Croma

Figura 6

Un altro esempio riguarda l'uso dei sedicesimi, affrontati nelle ultime due settimane con il brano «Kansanlaulu uranukselta» di Petri Makkonen (vedi Figura 7).

KANSANLAULU URANUKSELTA

Folk song from Uranus

Petri Makkonen

Misterioso ♩ = 48

mf ————— *ppp*

7

mf ————— *ppp*

Figura 7

Come per le altre lezioni, anche queste erano volte a spiegare l'argomento da trattare (in questo caso il sedicesimo), prima attraverso la consueta descrizione dello schema di suddivisione e successivamente attraverso gli esercizi di body percussion. In questo caso, infatti, ho fatto eseguire due gesti-suono diversi per gli allievi, alternandosi tra loro nei ruoli; mentre uno batteva con i piedi i quarti, l'altro inseriva attraverso due colpi al petto e due alle cosce le quattro semicrome racchiuse all'interno di ogni semicroma (vedi Figura 8).



Semicrome



Semiminima



Semicrome



Semiminima

Figura 8

Nel corso delle lezioni ci sono state soltanto due deviazioni dal percorso o, per meglio dire, due aggiunte. Infatti, dopo che gli allievi hanno sperimentato questi gesti sul proprio corpo, avendo notato che il passaggio dal corpo allo strumento poteva essere per loro fonte di distrazione, dalla quinta lezione in avanti ho proposto di percuotere direttamente la fisarmonica, a volte lasciandoli decidere quali parti dello strumento (vedi Figura 9).

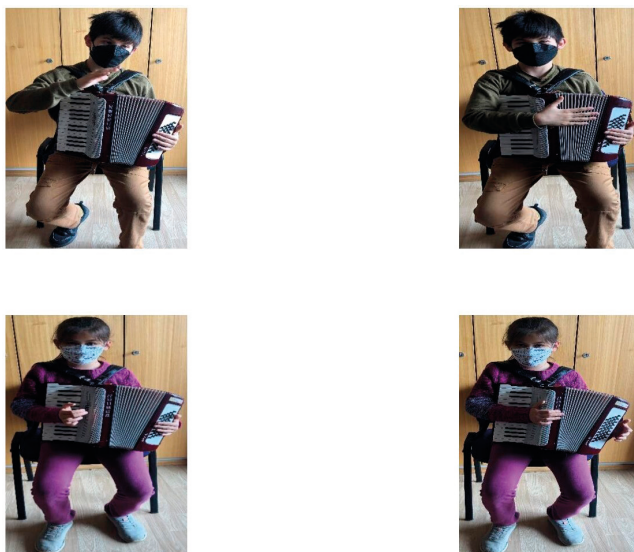


Figura 9

Inoltre, avendo osservato che, nonostante la spiegazione e la giusta applicazione da parte degli allievi degli esercizi body-strumento, la figura non era ancora chiara nella pratica, nella quinta e sesta settimana abbiamo affrontato l'argomento della semiminima-punto-croma con una nuova strategia. Questa consisteva nell'imitazione: gli allievi dovevano imitare quello che io eseguivo al pianoforte o alla fisarmonica, direttamente sul loro strumento. Questo è un esercizio che nasconde molte difficoltà, risultando allo stesso tempo utile allo sviluppo di attenzione e ascolto.

Risultati

Al fine di documentare l'esito dell'intervento didattico, sono stati scelti cinque strumenti: la videoregistrazione, un protocollo di osservazione, un test pratico svolto di lezione in lezione e un'intervista finale. Le otto lezioni svolte tra febbraio e aprile del 2022 sono state videoregistrate. Le videoregistrazioni sono state realizzate con la fotocamera di un cellulare Iphone 8, situata a circa un metro e mezzo dalla scena della lezione e regolata in maniera da seguire eventuali spostamenti. La videoregistrazione ha permesso di assumere la prospettiva di un osservatore esterno, così da poter avere uno sguardo più obiettivo sulle lezioni. Il consenso dei genitori è stato richiesto e ottenuto per iscritto. Per valutare i risultati del processo ed includere una osservazione delle dinamiche che si instauravano e dell'atteggiamento degli allievi, mi sono dotato di un protocollo di osservazione (vedi *Appendice*). L'osservazione è stata effettuata settimanalmente e si è concentrata sulla frequenza dei comportamenti evidenziati nel corso delle quattro unità didattiche, categorizzati in quattro macroaree, con i relativi indicatori:

1. Distrazione o stanchezza

- sbadiglia;
- sbuffa, etc.;
- rivolge l'attenzione altrove;
- interviene con elementi non pertinenti.

2. Partecipazione

- risponde attivamente alle attività proposte,
- rilancia con idee personali;
- mostra interesse per le attività che si vanno a svolgere;
- lavora in gruppo.

3. Comprensione

- esegue correttamente le durate di figure musicali;
- esegue correttamente le durate di pause musicali;
- mostra buona dimestichezza nella coordinazione motoria;
- chiede spiegazioni all'insegnante quando non capisce;
- è stato necessario ripetere più volte la consegna e se sì, quante.

4. Apprendimento

- esegue contemporaneamente azioni complesse;
 - segno (lettura del brano);
 - gesto (movimento sulla tastiera e sulla bottoniera);
 - suono (risultato acustico).

Gli indicatori scelti sono stati abbinati ad una scala Likert con i seguenti valori: 1 = mai, 2 = raramente, 3 = a volte, 4 = spesso e 5 = sempre.

Il grado di attenzione degli allievi è stato valutato attraverso azioni come lo sbuffare, lo sbadigliare, il distrarsi rivolgendo lo sguardo altrove o ancora, l'intervenire con elementi non pertinenti. La qualità della partecipazione e la comprensione sono state annotate rispettivamente attraverso il loro modo di porsi nei confronti della lezione e alle risposte che gli allievi davano agli input che gli lanciavo e alle informazioni che con loro condividevo. Per la prima, quindi, osservavo se partecipavano rispondendo attivamente alle proposte, mostrando interesse nello svolgimento dell'attività e rilanciando anche con idee personali; per la seconda invece se l'allievo eseguiva correttamente la durata delle figure musicali e delle pause, mostrando una buona dimestichezza nella coordinazione motoria. Ho tenuto in considerazione anche fattori quali lo stress, la paura di sbagliare e di conseguenza l'inibizione che poteva venir fuori di fronte alle consegne, così come anche la sana competizione che poteva nascere tra i due allievi. Infine, ho voluto stilare una breve scheda valutativa che mi permettesse di capire l'andamento della qualità dell'apprendimento nel corso delle unità didattiche. Di seguito si possono vedere due grafici riassuntivi (uno relativo al momento ordinario e l'altro al

momento sperimentale) dei risultati raccolti attraverso i protocolli di osservazione usati sulle videoregistrazioni:

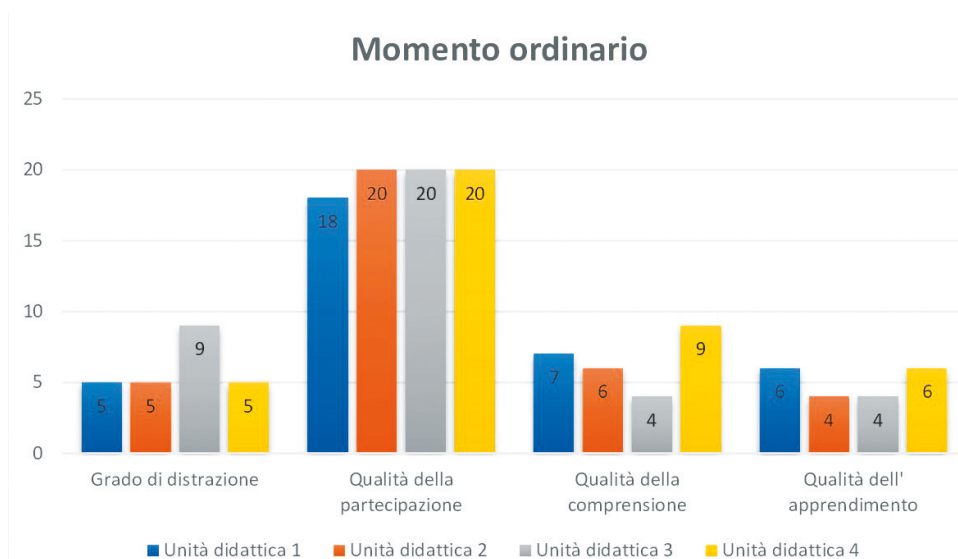


Tabella 3, Grafico riassuntivo della somma dei risultati del momento ordinario dei due allievi nelle quattro unità didattiche

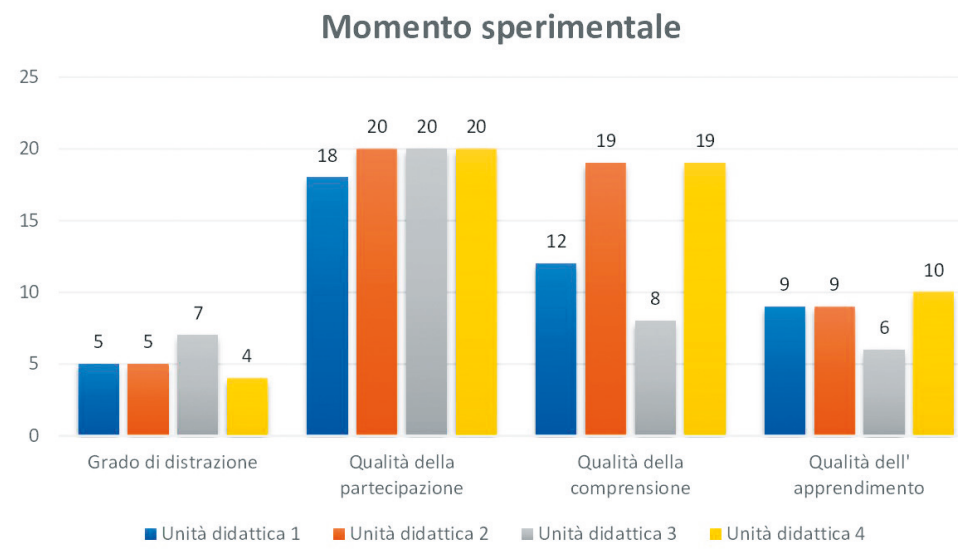


Tabella 4, Grafico riassuntivo della somma dei risultati del momento sperimentale dei due allievi nelle quattro unità didattiche

Ho potuto constatare che nel corso delle quattro unità didattiche il livello della distrazione era basso mentre la qualità della partecipazione era sempre molto alta in entrambi i momenti. Riguardo alla qualità della comprensione, invece, vi è stato un continuo crescendo soprattutto nella seconda parte della lezione, quando si affrontavano gli argomenti attraverso elementi ed esercizi di body percussion. Gli allievi hanno anche mostrato un maggior entusiasmo nei confronti della lezione, dopo un primo momento un po' più faticoso. La qualità dell'apprendimento (la corrispondenza segno-gesto-suono, il livello di lettura ritmica, lo sviluppo della coordinazione motoria, l'indipendenza delle due mani), era nettamente superiore nella seconda parte della lezione, come si può vedere nei grafici sopra, che mettono a confronto i due momenti osservati. Come si può vedere, inoltre, nel corso della terza unità didattica c'è stato un calo generale di tutti gli indicatori in entrambi i momenti della lezione, tranne che per la qualità della partecipazione, rimasta sempre molto alta. In questa unità, infatti, ho affrontato la semiminima-punto-croma e, notando negli allievi delle difficoltà, ho deciso di fare una deviazione, o per meglio dire, di aggiungere una strategia. La strategia utilizzata per l'assimilazione di questa nuova figura è stata quella dell'imitazione: io suonavo la parte in cui gli allievi riscontravano maggiori difficoltà e loro, appunto, imitavano. Quindi, oltre alla spiegazione e alla pratica di esercizi di body, ho aggiunto un altro esercizio che partiva sempre dal fare e solo in seguito passava al teorizzare. L'aggiunta di una nuova variabile nelle mie lezioni ha sollevato un'ulteriore domanda: è possibile che la difficoltà nell'affrontare questa nuova figura fosse dovuta anche ad una strategia di apprendimento (l'imitazione) alla quale gli allievi non erano abituati? Può essere quindi che i due allievi avessero bisogno semplicemente di più tempo per poter familiarizzare con questa nuova modalità di apprendimento? Questa nuova strategia (in realtà una delle più antiche, tra quelle messe in pratica dagli insegnanti, soprattutto giovani) mi ha fatto riflettere sulla maniera in cui i bambini abbiano l'esigenza di socializzare e sugli stimoli necessari per richiamare la loro attenzione.

Accanto a questi indicatori, a fine percorso sono state registrate in maniera informale le risposte degli allievi, quando chiedevo loro come avevano trovato questo nuovo metodo di insegnamento. Le risposte sono state molto positive: oltre ad essersi resi conto dei miglioramenti nella pratica strumentale e nello studio a casa, i due bambini hanno suggerito che, per una migliore comprensione, in una lezione occorrerebbero tutte e tre le strategie: la classica spiegazione teorica, gli esercizi di body e anche l'imitazione. Gli allievi si sono dunque mostrati interessati ed entusiasti dinanzi alle attività proposte. Hanno acquisito sicuramente nuove competenze e nuove conoscenze in ambito musicale attraverso un percorso mai affrontato prima, che ha contribuito a divertirli, rinnovando in loro curiosità e motivazione allo studio. Solo in rare occasioni hanno mostrato stress, paura o imbarazzo, sentimenti inevitabili dinanzi a consegne mai ricevute prima o ad attività che comportavano nuove dinamiche (come la creatività), e di esporsi personalmente,

uscendo dal rituale della lettura della pagina scritta o dalla consueta situazione di insegnamento frontale. La scelta di queste nuove modalità ha determinato una lezione più lunga, ma non per questo più pesante. Inoltre, la collaborazione e la presenza costante dei genitori sono stati elementi preziosi al raggiungimento degli obiettivi: ciò ha permesso che gli allievi fossero seguiti nel corso dei loro studi e non abbandonati a loro stessi.

Conclusioni

Questo lavoro è nato con l'obiettivo di indagare se strategie didattiche basate sull'impiego di esercizi di body percussion applicati allo strumento potessero essere utili allo sviluppo di competenze che permettessero agli allievi di eseguire semplici figure ritmiche, ma anche di migliorare la loro coordinazione motoria. Ho potuto constatare come questo percorso abbia incrementato negli allievi la motivazione, la passione per la musica e il senso di responsabilità nei confronti dello studio. Durante il percorso ho notato come gli allievi mostrassero un interesse, una partecipazione e un coinvolgimento sempre crescenti, proprio grazie alla body percussion, con la quale hanno fatto musica giocando ed entusiasmandosi sempre più. Questo dato è stato confermato dalla madre, la quale mi ha confidato che nell'ultimo periodo i due allievi hanno preferito dedicare sempre più tempo allo studio della fisarmonica.

Tale strategia riformula la relazione tra maestro e allievo, rompendo la rigida barriera che spesso si viene a creare, e arricchisce il momento della lezione nella misura in cui rende l'allievo attivo e partecipe di fronte a un materiale da esplorare e sperimentare, stimolando non solo la sua curiosità, ma anche la sua libertà creativa ed espressiva. Gli allievi hanno potuto così apprendere ed interiorizzare un approccio che si colloca nel solco della tradizione musicale classica, ma con adattamenti motivati dal contesto: infatti, ho voluto avvicinare loro alla tradizione classica attraverso l'incursione in altri stili musicali. Se da un lato gli allievi hanno dimostrato nella pratica di aver acquisito determinate competenze e di essersi appropriati dei materiali proposti, dall'altro hanno saputo riconoscere e spesso definire questi materiali, unendo il sapere al sapere fare. Ciò si è verificato in tempi molto più rapidi rispetto al tradizionale percorso di studi, che relega l'acquisizione di queste competenze al corso di solfeggio o di teoria, che è spesso accompagnato da connotazioni fortemente negative. In corso d'opera è emersa anche l'acquisizione di altre competenze, o per meglio dire di meta-competenze. La creazione di composizioni basate sulla percussione e la riproduzione di semplici cellule ritmiche ha migliorato sicuramente l'autostima, la musicalità e le capacità cognitive, oltre ad aver reso gli allievi più consapevoli del proprio corpo e dello strumento. Inoltre, la ridefinizione di alcune dinamiche e strategie di lavoro ha rappresentato per gli allievi una nuova sfida, alla quale hanno risposto mostrando capacità di autonomia e autogestione. Alla body percussion si deve riconoscere un valore formativo che va oltre il piacere e il divertimento, nella misura in cui questa diventa

uno strumento per lo sviluppo di competenze specifiche. Anziché assumere il ruolo di antagonista rispetto a una metodologia d'insegnamento frontale, la body percussion diventa un'alleata.

D'altro canto, nonostante gli ottimi risultati ottenuti nell'arco delle otto settimane, sono consapevole che per aver conferma dell'efficacia e della validità delle strategie utilizzate sia necessario un campione di allievi sicuramente più ampio ed un periodo di lavoro più lungo. Le proposte operative che prevedevano l'uso di esercizi di body percussion propedeutici e integrati alla lezione vera e propria sono state spesso insidiose e laboriose. Se è vero che la body percussion rappresenta un'opportunità, è altrettanto vero che essa mette insegnante e allievo di fronte a nuove sfide. Nella prospettiva di consolidare e costruire alcune competenze, bisogna quindi essere pronti a rompere alcuni schemi, destabilizzando metodi di insegnamento e apprendimento che continuano a costituire le fondamenta della nostra didattica strumentale.

Bibliografia

- ALLORTO, RICCARDO, PERROTTI E PAOLA BERARDI, *L'educazione ritmica*, Ricordi, Milano 1986.
- CAMBIERI, EMILIO, FUGAZZA, SANFELICE E MELOCCHI VITTORIO, *Metodo per fisarmonica Volume I*, Bèrben, Ancona 1952.
- ELLEGAARDO MOGENS, HOLM LARS E TORBJÖN LUNDQUIST, *Akkordeon Schule für die Jugen, Notenbuch – Ehrling Förlaget*, s.l.s.d
- FRAISSE, PAUL, *Psicologia del ritmo*, Armando Editore, Roma 1996.
- FRESCHI, ANNAMARIA, *Movimento e misura esperienza e didattica del ritmo*, EDT, Torino 2006.
- HOLM, LARS, *Spela Dragspel*, Bilda Förlag, s.l.s.d
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *Le rythme, la musique et l'éducation (1920)*, trad. italiana a cura di Diana Loiacono Husain, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.
- LANÀRO, LUIGI, *Metodo per fisarmonica I° Volume*, Casa Musicale Eco, Monza 2020.
- MADRAWSKJ, JERZY, *Utwory pedagogiczne i koncertowe na akordeon*, AS, s.l.s.d.
- NAKLICKI, KRZYSZTOF, *Gram od pierwszej lekcji na akordeonie*, Pracownia Muz.Gis., s.l.s.d
- PADUANO, CIRO E RICCARDO PINOTTI, *Body percussion*, Progetti Sonori, Roma 2019.
- PIAZZA, GIOVANNI, *Orff-Schulwerk – musica per bambini – Esercitazioni pratiche*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano 1979.
- PIAZZA, GIOVANNI, *Orff-Schulwerk – musica per bambini – Manuale*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano 1979.
- STOLOFF, BOB, *Vocal drum grooves*, Tortoise shell press, Framingham, Mass 1987.
- TRINCHERO, ROBERTO, *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.
- WILLEMS, EDGAR, *Les bases psychologiques de l'éducation musicale (1956)*, edizione italiana a cura di STEFANI DUSAN ANIMO, *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, Società editrice internazionale, Torino 1966.

Appendice

PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

Obiettivo della lezione

Data

Allievo/a

Età

Obiettivo della consegna

1. GRADO DI DISTRAZIONE

– 1.1 Compie gesti che posso essere considerati indicatori di distrazione o stanchezza?

– Rivolge l'attenzione altrove

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Interviene con elementi che non sono pertinenti

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Sbadiglia

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Sbuffa

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

2. QUALITA DELLA PARTECIPAZIONE

– 2.1 Risponde attivamente alle proposte?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.2 Rilancia con idee personali le proposte fatte

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.3 Mostra interesse nello svolgimento delle attività

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.4 Partecipa attivamente al lavoro di gruppo?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

3. QUALITA DELLA COMPrensIONE

– 3.1 L'allievo esegue correttamente la durata delle figure musicali

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 3.2 L'allievo esegue correttamente la durata delle pause musicali

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 3.3 L'allievo mostra una buona dimestichezza nella coordinazione motoria

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 3.4 Chiede spiegazioni all'insegnante quando non capisce?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 3.5 È stato necessario ripetere la consegna?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

Se sì, quante volte? _____

– 3.6 Quanti tentativi sono stati necessari prima di raggiungere l'obiettivo?

N.B. Il protocollo di osservazione è da compilare due volte per ogni lezione: una prima per il momento della lezione tradizionale e una seconda per il momento della lezione innovativo.

* * *

L'autore. Il percorso di formazione musicale di Raffaele Diego Cardone ha inizio nel 2010, quando inizia a frequentare i corsi pre-accademici di Fisarmonica presso il Conservatorio di Musica di Avellino, in concomitanza con il Liceo Scientifico Opzione Scienze Applicate. Nel 2016 inizia gli studi accademici presso il Conservatorio di Musica L. Refice di Frosinone (Italia) con il maestro Francesco Gesualdi, che conclude "con lode" il 25 ottobre 2019. Dopo aver conseguito il diploma accademico di II livello in Musica d'Insieme presso il Conservatorio di Musica San Pietro a Majella di Napoli, nel 2022 conclude il Master of Arts in Music Pedagogy al Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano.