

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio
della Svizzera italiana

Didattica musicale e ricerca - 2021

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



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. 1

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

quaderni@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Paola Menchetti, Ugo Giani

© 2022 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 978-88-5543-135-4

DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2021

SOMMARIO

- 7 *Musica e innovazione* di Christoph Brenner
- 9 *Introduzione* di Massimo Zicari
- 17 *L'improvvisazione nell'insegnamento della chitarra classica: una prospettiva olistica*
Eni Lulja
- 43 *La monodia non accompagnata nella didattica del canto: Tre laudi dal Codice di Cortona*
Lorenza Donadini Camarca
- 65 *L'educazione sensoriale nella didattica pianistica: un percorso tra sperimentazione e creatività*
Bruna Di Virgilio
- 99 *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*
Gloria Cianchetta
- 125 *Claude Debussy: Préludes*
Bruno Zanolini
- 143 *I Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra di Francesco Vignali, Maestro di Cappella nella Terra di Casalmaggiore. Genesi e interpretazione di una raccolta sacra di area padana nell'era di Monteverdi*
Riccardo Ronda
- 173 *Il 'ponte' come metafora per la didattica della storia della musica. Riflessioni preliminari e spunti operativi*
Matteo Piricò

MUSICA E INNOVAZIONE

Da dove arriva l'innovazione nella musica? È un semplice frutto del processo creativo? È condizionato essenzialmente dal contesto storico? E qual è il contributo della Ricerca artistica? E, soprattutto, cos'è la "Ricerca artistica"?

Con il primo numero dei suoi "Quaderni" il Conservatorio della Svizzera italiana non intende rispondere a queste domande, bensì dare un contributo pragmatico, di fronte ad un quesito pratico che ci siamo posti sin dalla presentazione dei primi progetti presentati nell'ambito del Master di pedagogia musicale nel 2010: come riusciamo a valorizzare quegli elementi innovativi che riscontriamo in tanti progetti Master e che finiscono nei cassetti anziché impattare sullo sviluppo della didattica strumentale e vocale? E come riusciamo a trasformare il triangolo arte – innovazione – ricerca in un circolo virtuoso?

In questo primo numero sono contenuti gli articoli derivanti da quattro progetti nati all'interno del Master di pedagogia strumentale e vocale. Progetti che sollevano delle domande interessanti. Progetti che sono frutto di uno spirito curioso e critico. Progetti che si basano su comprovate competenze disciplinari, sostenute da un uso responsabile degli strumenti della ricerca scientifica. Progetti che, in un modo o nell'altro, contengono elementi innovativi. Elementi innovativi che, speriamo, possano essere ripresi da terzi, contribuendo all'innovazione nella didattica strumentale e vocale.

Completano questa prima edizione un progetto ad indirizzo più musicologico uscito dal "modulo ricerca" – ovvero uno spazio didattico finalizzato all'indagine e all'esplorazione di questioni musicali trasversali ai diversi percorsi di formazione – nonché i testi di due docenti, che ringraziamo per aver voluto arricchire questo primo numero con il loro contributo.

Christoph Brenner

INTRODUZIONE

Sono trascorsi più di quindici anni da quando, insieme a Harvey Sachs, pubblicavamo a quattro mani un breve volume dal titolo ambizioso: *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*.¹ Si trattava di una specie di *Festschrift* istituzionale, col quale celebrare una serie di traguardi che il Conservatorio della Svizzera italiana aveva appena raggiunto: tra il 1999 ed il 2000 era stata costituita la Scuola Universitaria e nel 2005 era arrivato il riconoscimento dei corsi di laurea da parte della Conferenza dei direttori della pubblica educazione CDPE (l'accreditamento dei Master, questa volta da parte della Confederazione, sarebbe arrivato sei anni più tardi). Proprio nel 2006 si sarebbe giunti all'affiliazione della Scuola Universitaria di Musica alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), che portò all'integrazione della formazione musicale a livello universitario.

Con l'occasione, il volume voleva anche fare il punto su alcune sfide che si prospettavano all'orizzonte e che si sarebbero rivelate cruciali per gli sviluppi futuri: tra queste emergeva l'urgenza di inserire a pieno titolo la ricerca tra le proprie attività e definire, a livello istituzionale, la relazione tra i paradigmi dell'arte e quelli della scienza. Vale ricordare che erano gli anni in cui l'Europa intera si confrontava con la riforma della formazione universitaria avviata con la Dichiarazione di Bologna, che avrebbe condotto al modello Bachelor-Master e all'introduzione della ricerca nei conservatori di musica, nelle accademie d'arte e nelle scuole di teatro. Le scuole che si candidavano all'ottenimento del riconoscimento quale scuola universitaria dovevano dimostrare di essere dotate dell'infrastruttura e delle risorse necessarie per poter svolgere anche attività di ricerca.

Per chi lavorava in un'istituzione musicale si trattava di affrontare l'antica dicotomia tra *musicus* e *cantor*, ovvero, per usare ancora una volta le parole di Guido d'Arezzo, ricomporre la distanza tra chi sapeva tutto (o quasi) di qualcosa che non era in grado di fare, e chi sapeva fare qualcosa di cui non sapeva nulla (o quasi). In effetti, il secolo ventesimo ci consegnava una situazione che vedeva la formazione musicale divisa tra facoltà universitarie e conservatori: nelle prime dominava la musicologia (ovvero un pacchetto di materie prevalentemente orientate alla storiografia e all'analisi musicale) mentre i secondi si concentravano sulla preparazione professionale di cantanti e strumentisti, accompagnata da alcune nozioni di teoria, armonia e storia della musica.

1. HARVEY SACHS, MASSIMO ZICARI, *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*, Fontana Edizioni, Lugano 2006.

Il quadro di allora ha fornito le basi per un lavoro che negli anni successivi ha cercato non solo di produrre ricerca in ambito musicale che fosse di dignità pari (se non superiore) a quella svolta dalle istituzioni accademiche universitarie, ma soprattutto di dimostrare che fosse possibile costruire e radicare una cultura della riflessione e dell'approfondimento all'interno di un'istituzione che, per definizione, era tradizionalmente orientata alla saggezza del fare.

A distanza di oltre vent'anni dall'inizio di questa trasformazione, la pubblicazione dei *Quaderni* rappresenta un importante traguardo. I *Quaderni* segnano il raggiungimento del livello di maturazione necessario per produrre all'interno di una istituzione come la nostra lavori caratterizzati da una profonda attenzione alle questioni della pratica musicale — proprio a partire dalle attività didattiche e dai differenti ambiti operativi della scuola stessa — e al contempo dal rigore metodologico che caratterizza una pubblicazione che abbia valore accademico. Al tempo stesso, i *Quaderni* vogliono rappresentare un punto di partenza ed un incentivo alla produzione di contributi che abbiano nella scrittura il momento di incontro tra riflessione, verifica sistematica e rilevanza pratica.

A questo primo volume è anche delegato il non facile compito di tracciare i contorni e definire la portata di un prodotto editoriale che ha bisogno di collocarsi all'interno di un mercato in rapida evoluzione, non da ultimo grazie alla diffusione digitale e all'affermazione dell'Open Science. Quale mercato occuperà una collana come i *Quaderni*? Una prima risposta in tal senso arriva proprio dall'importanza che riconosciamo alle questioni che nascono dalla pratica e che siano sostenute da un'indagine rigorosa. La prima serve a garantire un ancoraggio forte ai bisogni che ruotano intorno al fare musica, nelle tre dimensioni della didattica, della prassi esecutiva, della composizione musicale (queste sono al centro di una istituzione come il Conservatorio della Svizzera italiana e rappresentano al tempo stesso il terreno di incontro tra teoria e pratica, tra *musicus* e *cantor*). D'altra parte, un'indagine rigorosa è condizione imprescindibile per fornire risposte che siano valide, corrette, credibili, e che vadano oltre i miti e le facili certezze di cui il mondo dell'arte così spesso ancora si nutre. I *Quaderni* hanno l'ambizione di indagare con rigore problemi pratici e presentarne i risultati in una lingua comprensibile: questa esigenza nasce dal divario che spesso ancora si osserva ogniqualvolta la musicologia (intesa nella sua accezione più ampia) non riesca a mediare tra i molti inevitabili tecnicismi derivanti dall'elevato livello di specializzazione richiesto dagli argomenti trattati, e le esigenze dei possibili destinatari, siano essi studenti, insegnanti, giovani professionisti o affermati concertisti.

Un terreno particolarmente fertile sembra essere quello della didattica vocale e strumentale, che soffre ancor oggi di un vistoso ritardo se confrontata con l'educazione musicale e, più in generale, con le scienze dell'educazione. Questo ritardo si tocca con mano quando si guarda alla letteratura di riferimento per i vari ambiti di insegnamento, sia a livello elementare sia a livello avanzato, e se si osserva come, soprattutto per alcuni strumenti, i metodi della tradizione ottocentesca continuano

a mantenere una posizione assolutamente centrale. Quanto ha attecchito, nelle nostre classi, la riflessione sulla motivazione, sui modelli di apprendimento, sull'autoregolazione, sulla memoria di cui leggiamo sui periodici specializzati? In che misura questo prezioso bagaglio di conoscenze ha fatto stabilmente ingresso nelle nostre classi? Come possiamo facilitare il trasferimento delle competenze e tradurre in strumenti operativi questo bagaglio? Rispetto ad altri *Quaderni* pure presenti nel panorama di lingua italiana, questa collana vuole quindi profilarsi per l'ambizione di riuscire a rispondere alle sfide della didattica e della pratica musicale attraverso l'uso di strumenti adeguati di lettura e di analisi, in una lingua accessibile.

Nella stessa direzione va letta la scelta di uscire nel doppio formato, digitale e cartaceo, il primo disponibile in 'Open Access' e il secondo 'Print on demand'. È sotto gli occhi di tutti come internet, le banche dati e la politica dell'Open Science stiano rivoluzionando non soltanto il mondo dell'editoria in ambito accademico, ma il modo stesso di fare ricerca. Siamo di fronte ad una rivoluzione culturale che si basa sull'accesso istantaneo e globale a fonti e risorse di ogni genere, comprese quelle musicali, dai manoscritti antichi ai più recenti articoli e studi monografici, passando dai trattati strumentali e vocali del Settecento e dell'Ottocento. Il consumo di testi scientifici e accademici ha subito un'accelerazione straordinaria e l'aumento iperbolico di risorse online spinge inesorabilmente la stampa cartacea ai margini della scena. In tal senso, una collana che voltasse le spalle alla sfida digitale sarebbe condannata a quella stessa marginalità di cui soffre internazionalmente il giornalismo della carta stampata.

L'Open Access ha poi determinato la svolta più recente e, per certi versi, radicale: si tratta di una politica volta a rendere i risultati ed i dati della ricerca scientifica sempre più aperti ed accessibili. Alla base vi è il principio secondo cui questi risultati appartengono alla collettività se i fondi che hanno reso possibile la ricerca provengono dal denaro pubblico. Questo principio riguarda non soltanto le pubblicazioni che presentano i risultati della ricerca, nella forma di articoli, volumi monografici, curatele e quant'altro, ma anche i dati sui quali quei risultati si basano, e che devono essere messi a disposizione di tutti allo scopo di facilitare la replicabilità degli studi e permettere ulteriori progressi della scienza. Si tratta di un processo di democratizzazione che vorrebbe condurre, non da ultimo, ad un più alto livello di innovazione e ad un sempre maggiore impatto sulla nostra società. Di fronte all'accelerazione e alla portata di questo fenomeno, che in Svizzera è fortemente sostenuto dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (Schweizerischer Nationalfonds), questa nuova collana non poteva non raccogliere la sfida etica, e non solo tecnologica, offerta dall'Open Access.

I contributi raccolti in questo primo volume riflettono le diverse anime dell'istituzione all'interno della quale sono maturati e si collocano in varia misura intorno al tema che è più centrale per una scuola: l'insegnamento. I primi quattro articoli nascono infatti dai lavori del Master of Arts in Music Pedagogy, ovvero la laurea

di secondo livello in pedagogia musicale. Eni Lulja, Lorenza Donadini Camarca, Bruna Di Virgilio e Gloria Cianchetta affrontano questioni che nascono all'interno di una formazione che vuole avere nell'aula d'insegnamento non soltanto una palestra formativa, ma soprattutto un luogo di osservazione e di cambiamento. Il contributo di Riccardo Ronda è il frutto di un lavoro di indagine condotto all'interno del modulo di ricerca, che offre agli studenti l'opportunità di conciliare i propri interessi e sviluppare importanti competenze metodologiche, in questo caso quelle della storiografia musicale. I contributi di due docenti di comprovata esperienza, Bruno Zanolini e Matteo Piricò completano questa prima uscita allargando lo sguardo su questioni di analisi e di didattica dell'educazione musicale.

Più precisamente, Eni Lulja, chitarrista, si concentra sulla pratica improvvisativa e presenta un'esperienza didattica durata tre mesi, destinata a tre allievi principianti di chitarra classica, intesa a verificare se l'uso di strategie improvvisative all'interno di una lezione individuale possa favorire lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto. A premessa di tale contributo vi è la constatazione per cui l'improvvisazione continua ad assumere un ruolo marginale nell'insegnamento strumentale, dominato invece da strategie di tipo frontale e basate sulla lettura del testo e sull'interpretazione del repertorio di riferimento. L'improvvisazione diventa lo strumento con cui sviluppare negli allievi importanti competenze musicali legate, tra l'altro, alla comprensione delle principali funzioni armoniche e alla loro relazione con la melodia. A ciò si aggiunga l'importanza che un approccio di tipo euristico-partecipativo riveste nello sviluppo della motivazione, rispetto a quello frontale e direttivo che spesso prevale tra noi insegnanti. Una strategia basata sulla esplorazione dei materiali e sulla collaborazione all'apprendimento arricchisce il momento della lezione stimolando non solo la creatività e la curiosità dell'allievo, ma anche la sua libertà creativa ed espressiva, a tutto vantaggio delle competenze strumentali e musicali di base.

Il secondo contributo, firmato da Lorenza Donadini Camarca, condivide con il primo la ricerca di approcci didattici che si situano ai confini di quello canonico, allo scopo di allargare la prospettiva e motivare gli allievi. In questo caso si tratta di un'esperienza di insegnamento il cui obiettivo era verificare se la lauda medievale, ovvero un materiale monodico senza accompagnamento e senza misura ritmica, potesse costituire un valido strumento didattico da affiancare al repertorio tradizionale nelle lezioni di canto con allievi principianti. Alla base vi era l'idea che alcune laudi appositamente scelte potessero aiutare l'allievo a familiarizzare con la musica modale, ad affinare la stabilità dell'intonazione, a cercare le inflessioni ritmiche legate alla prosodia e al significato del testo e ad usare i movimenti del corpo per aiutare a gestire il respiro e a rendere armonioso l'andamento delle frasi.

L'articolo di Bruna Di Virgilio solleva una questione importante e richiama l'attenzione del lettore su alcuni limiti che emergono tra le pieghe della nostra lunga e per certi versi gloriosa tradizione didattica. Il tecnicismo, la reiterazione finalizzata all'acquisizione meccanica di competenze motorie, la scelta di un repertorio

limitato e sempre uguale, così come la poca duttilità dei materiali didattici rendono necessario un ripensamento profondo dell'insegnamento, nell'ottica di una proposta inclusiva e creativa che renda il bambino protagonista del processo di apprendimento. Al centro di questa analisi vi è una proposta didattica che affronta l'insegnamento del pianoforte integrando l'educazione tattile con il gesto musicale, l'esplorazione sensoriale con l'immaginario sonoro e lo sviluppo creativo del bambino. Si tratta di un approccio basato sull'educazione sensoriale maturata intorno a Bruno Munari (1907–1998), il cui lavoro di educatore era alimentato dal desiderio di dare ai bambini gli strumenti per sviluppare un'intelligenza aperta, capace di pensiero divergente e di spirito critico. Il valore di una proposta di questo tipo diventa tanto più evidente se si pensa al fatto che, soprattutto a livello elementare, l'insegnamento del pianoforte (ma lo stesso vale per tutti gli altri strumenti musicali) assume una fortissima valenza educativa. In un certo senso, questo contributo ci aiuta a ricordarci che la musica è uno strumento per l'educazione e lo sviluppo del bambino, e non, al contrario, un obiettivo in funzione del quale modellare il bambino ad immagine e somiglianza dei grandi interpreti.

Analogamente, il lavoro di Gloria Cianchetta punta il dito sulla necessità di sviluppare un repertorio di strategie di studio efficaci, che l'allievo potrà valutare e sviluppare criticamente allo scopo non soltanto di raggiungere risultati musicali qualitativamente migliori ma, soprattutto, di accrescere la propria capacità auto-critica e autoriflessiva. La proposta didattica si basa sull'uso del diario collaborativo all'interno delle lezioni di pianoforte, uno strumento semplice ma di grande utilità per portare insegnante ed allievo a confrontarsi sulle numerose possibili soluzioni allo stesso problema musicale. Anche in questo caso si pone l'accento sull'opportunità di affrontare l'insegnamento in maniera più collaborativa ed aperta e abbandonare l'approccio direttivo e frontale che più spesso caratterizza le nostre lezioni di strumento. In questa prospettiva diventa cruciale la capacità dell'allievo di gestire lo studio a casa (autoregolazione), capacità spesso affidata alla buona volontà dell'allievo, ma non adeguatamente accompagnata dall'insegnante per mezzo di strumenti di lavoro adeguati.

Appare chiaro come questi primi contributi condividano l'esigenza di aggiornare l'approccio allo studio e all'insegnamento di uno strumento musicale scardinando alcune abitudini e ripensando un modello che, per quanto efficace, mostra i suoi limiti soprattutto con allievi di livello elementare.

Il contributo di Bruno Zanolini rientra invece in un ambito che già molti anni fa avevamo definito come "teoria musicale applicata". Si tratta ancora una volta di ridurre quanto più possibile la distanza tra la teoria e la pratica, in questo caso tra l'analisi musicale e lo studio del repertorio. Al centro di questo articolo vi sono i *Préludes* di Claude Debussy, una pietra angolare del repertorio pianistico e allo stesso tempo un raffinatissimo esercizio compositivo, al centro di istanze estetiche e linguistiche eclettiche. Definite le coordinate utili ad una prima contestualizzazione della figura di Debussy, Zanolini si concentra sugli strumenti compositivi

utilizzati nei suoi *Préludes*, dalle scale modali a quelle difettive, eventualmente di origine asiatica, al cromatismo, usati in modi diversi e con una fortissima valenza evocativa. Questi strumenti di lettura si offrono al pianista fornendo indicazioni interpretative tanto più preziose quanto più ricco è il linguaggio utilizzato dal compositore.

Riccardo Ronda esplora una pagina affascinante e ancora poco nota del primo barocco italiano, occupandosi della figura di Francesco Vignali, maestro di cappella nella Terra di Casalmaggiore e autore dei *Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra* (1646). Si tratta di uno dei tanti compositori che ancora aspettano di essere recuperati dall'oblio, non foss'altro per testimoniare di una vitalità e di una ricchezza musicale senza eguali nella storia, in una cappella di insospettabile vivacità, in una area del cremonese che allora era sotto il controllo della famiglia Gonzaga, ai confini tra il Ducato di Mantova e quello di Milano. La sua raccolta intitolata *Sacri Rimbombi* contiene 16 mottetti a più voci e con basso continuo, il cui titolo rimanda a Claudio Monteverdi e ai suoi *Madrigali Guerrieri et Amorosì*. Dietro questi rimandi si trovano altri e più decisivi legami musicali: Vignali dimostra di essere aggiornato sulle novità del lavoro di Monteverdi e mostra di adottare lo stile concitato, la cui diffusione era già avvenuta anche in ambito sacro, insieme ad altri dispositivi espressivi, tra i quali la frammentazione estrema del tessuto metrico. I cambi di mensura e di agogica, indicati e frequentissimi, sono espressione della volontà di assegnare a ogni inciso un significato ed un gesto musicale precisi, segno di una modernità che guarda al teatro.

Conclude il volume un saggio di Matteo Piricò sulla didattica della storia della musica nella scuola secondaria di primo grado, che si concentra sulla questione della mediazione tra il repertorio "classico" e quello abitualmente frequentato dagli allievi preadolescenti e adolescenti delle nostre scuole dell'obbligo. Si tratta di una questione di grande rilevanza, qui riproposta in maniera articolata e, non da ultimo, alla luce della recente discussione sulla "decolonizzazione" del curriculum. La mediazione tra il patrimonio musicale occidentale basato sulla scrittura e le più recenti spinte pluraliste di matrice interculturale pongono l'insegnante di scuola media di fronte alle sfide e alle inevitabili scelte di campo che l'idea di una scuola inclusiva impone. Da qui l'esigenza di creare dei ponti tra la dimensione giovanile, che non è soltanto fatta di repertori di riferimento "altri" rispetto a quelli canonizzati dalla tradizione eurocolta, e gli obiettivi dell'insegnamento; in mancanza dei necessari connettori di senso, questi ultimi risultano vaghi, distanti, scollegati dal presente e dal vissuto quotidiano. Quest'ultimo contributo ha anche il merito di svelare al lettore una delle anime del Conservatorio, quella che si apre alle esigenze della formazione degli insegnanti delle scuole pubbliche attraverso un curriculum apposito. Il *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* è infatti un ciclo di studio che conduce al conseguimento di due titoli ed è proposto congiuntamente dal Conservatorio

Introduzione

della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Questo percorso permette allo studente di ottenere al termine due diplomi, abilitanti all'insegnamento nel settore secondario I in tutta la Svizzera e nelle scuole elementari del Canton Ticino. Allo stesso tempo, questa formazione si offre quale fonte di stimoli, quesiti e indagini che valicano il limite dell'insegnamento strumentale per entrare nel regno dell'educazione musicale.

Questa introduzione non può concludersi senza alcuni doverosi ringraziamenti, il primo dei quali va agli autori dei contributi, il cui lavoro ci ha permesso di posare la prima pietra di quello che vorrebbe diventare un edificio solido e duraturo. Un sentito ringraziamento personale va alla direzione del Conservatorio della Svizzera italiana, che ha creduto in questa avventura ed ha voluto sostenerla. Un ringraziamento va anche ai membri del comitato editoriale e di quello scientifico, sui quali cade il compito di vegliare sulla qualità di questi *Quaderni*. Non da ultimo mi preme ringraziare Ugo Giani, direttore editoriale della LIM, che ha ci ha permesso di realizzare questa collana accogliendola nel suo catalogo.

Massimo Zicari
Lugano, gennaio 2022

L'IMPROVVISAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLA CHITARRA CLASSICA: UNA PROSPETTIVA OLISTICA

Eni Lulja

Abstract. Un'ampia letteratura suggerisce come la pratica improvvisativa si riveli uno strumento prezioso per un'educazione musicale olistica e sia in grado di armonizzare lo sviluppo musicale facilitando l'acquisizione di abilità percettive e di competenze tecniche e teoriche attraverso una pratica focalizzata sulla riflessione e sulla creatività. Tuttavia, sebbene ben presente nella didattica dell'educazione musicale, l'improvvisazione occupa una posizione ancora marginale nell'insegnamento strumentale e non si avvale di percorsi normalizzati. Questo contributo presenta un'esperienza didattica durata tre mesi, destinata a tre allievi principianti di chitarra classica, intesa a verificare se l'uso di strategie improvvisative all'interno di una lezione individuale possa favorire lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto. I risultati hanno evidenziato come un percorso fondato su un metodo euristico-partecipativo permetta l'acquisizione simultanea di più competenze musicali di base: melodico-combinatorie, armoniche e d'ascolto. Inoltre, esso ha contribuito a consolidare le competenze teoriche e tecniche degli allievi, accrescendone il livello di motivazione e il senso di responsabilità. Tali risultati dimostrano un potenziale che valica i confini dell'improvvisazione e raggiungono una dimensione globale della formazione musicale.

Parole chiave: chitarra, improvvisazione, didattica strumentale

Introduzione

«Improvvisare è come parlare.
A parlare s'impara parlando, a improvvisare s'impara
improvvisando.
L'improvvisazione, attività integrata
al processo dello sviluppo musicale,
è sinonimo di gioco, allegria, divertimento,
ma anche di esplorazione, inquietudine, curiosità».
VIOLETA HEMSY DE GAINZA, *L'improvvisazione musicale*.

Accade spesso che l'aspirante chitarrista si iscriva a un corso di chitarra classica senza sapere di preciso cosa sia questo strumento, cosa s'intenda per repertorio classico, se esistono generi, stili e tecniche diverse. La ragione sta nel fatto che la

chitarra è indubbiamente uno degli strumenti più popolari e versatili della tradizione occidentale. Nell'immaginario collettivo essa è ancora spesso associata ai repertori pop e rock piuttosto che quello classico: tanti sanno chi è Jimi Hendrix, ma pochi ricordano i nomi di Mauro Giuliani e Andrés Segovia. Analogamente, la maggior parte degli allievi principianti che si avvicina a questo strumento esprime sin dalle prime lezioni il desiderio di raggiungere semplici e immediati obiettivi: imparare gli accordi, saper cantare accompagnandosi allo strumento e suonare a orecchio le canzoni preferite. Tali obiettivi presuppongono competenze armoniche, melodiche e di ascolto che l'insegnamento accademico per lo più non affronta, privilegiando la pagina scritta, concentrandosi sul canone del repertorio e investendo molto sulla tecnica strumentale.

Eppure, la pratica della chitarra d'accompagnamento, che è oggi considerata marginale nell'insegnamento accademico, è in realtà antica e documentata in uno dei metodi chitarristici più rilevanti dell'Ottocento: il *Méthode pour la guitare* di Fernando Sor, pubblicato a Parigi nel 1830. Sor stesso era un autodidatta, militare di professione, e i suoi destinatari erano dilettanti in cui il compositore si riconosceva, provandone affetto e simpatia. Nel capitolo dedicato all'accompagnamento del canto, l'autore sottolinea come l'esecuzione di un accompagnamento presupponga una conoscenza non solo pratica ma anche teorica dello strumento, inteso come «instrument d'harmonie», e che è dunque fondamentale avere qualche rudimento di armonia, tema che, data la sua complessità, si prefigge di trattare più approfonditamente in un altro trattato, *De l'Harmonie appliquée à la Guitare*, che però non vedrà mai la luce.¹

Accanto a Sor, va menzionato anche il metodo *Première Suite à la Méthode ou Méthode pour apprendre à accompagner le chant* op. 61 di Ferdinando Carulli, pubblicato a Parigi intorno al 1812.² In un secolo in cui la chitarra classica iniziava a elevarsi al rango di strumento solista, dotato di peculiarità sue proprie e di un repertorio autonomo ed elevato, questi due metodi, alla stregua di quelli settecenteschi,³ non trascuravano la sua natura di strumento d'accompagna-

1. FERNANDO SOR, *Méthode pour la guitare*, L'auteur, Parigi 1830, per un ulteriore approfondimento si veda p. 61 e ss.

2. FERDINANDO CARULLI, *Première Suite à la Méthode ou Méthode pour apprendre à accompagner le chant* op. 61, Carli, Parigi n.d. (1812 ca).

3. Cfr. DON***, *Méthode pour Apprendre a Jouer de la Guitarre*, in CAROLINE DELUME, *Méthode & Traités 18. Série I, France 1600–1800. Guitare: Méthodes – Dictionnaires et Encyclopédies – Ouvrages généraux – Préfaces d'oeuvres*, I, Éditions J. M. Fuzeau, Bressuire 2003, pp. 75–90; J. B. MERCHI, *Le guide des Ecoliers de Guitarre ou Préludes aussi agréables qu'utilise, sur tous les Modes, les Positions et les Arpèments avec des Airs et des Variations*, ivi pp. 107–109; A. J. CARPENTIER, *Méthode distribuée par leçons pour apprendre en peu de tempos à jouer de l'Instrument appelé Cytre ou Guitthare Allemande*, ivi pp. 180–184, 187, 196–206; CH. F. A. POLLET, *Methode pour apprendre a Pincer du Citre ou Guittare Allemande précédée d'un Abrégé des Principes de Musique*, in CAROLINE DELUME, *Méthode & Traités 18. Série I, France 1600–1800. Guitare: Méthodes – Dictionnaires et Encyclopédies – Ouvrages généraux – Préfaces d'oeuvres*, II, Éditions J. M. Fuzeau, Bressuire 2003, pp. 27–32; J. B. MERCHI, *Traité des agrements de la musique, exécuté sur la guitarre*, ivi, pp. 46–48; F. ALBERTI, *Nouvelle Méthode de Guitarre dans laquelle on y trouve différentes Variations, une sonate, douze Menuets et six Ariettes*,

mento al canto, secondo la moda dell'epoca, e l'esigenza per l'esecutore per lo più dilettante di acquisire competenze armoniche oltre che tecniche.

L'insegnante di chitarra classica d'oggi, soprattutto se confrontato con allievi principianti, si trova perciò di fronte a un'impasse: perseguire l'insegnamento accademico rischiando di trascurare i desideri dell'allievo, con una conseguente perdita di motivazione, o accogliere in toto le esigenze dell'allievo trascurando i fondamenti della chitarra classica. Da qui l'urgenza di riflettere sull'uso di strategie che possano coniugare queste diverse esigenze fin dalla formazione strumentale di base, allo scopo di far interiorizzare all'allievo una certa tradizione musicale anche attraverso metodologie d'insegnamento che non siano frontali e basate sulla lettura del testo e l'interpretazione del repertorio. Un percorso d'apprendimento che, lungi dal rinnegare l'orientamento "visivo" dei metodi tradizionali, propone, piuttosto, un diverso equilibrio tra forme visive, uditive e creative.⁴

L'occasione di riflettere sull'opportunità di includere attività basate sull'improvvisazione all'interno di un percorso di formazione strumentale interamente votato alla decifrazione del testo, si è presentata durante gli anni della formazione. Questo contributo si riferisce ad un'esperienza didattica destinata a tre allievi principianti di chitarra classica, intesa a verificare se l'uso di strategie improvvisative all'interno di una lezione individuale possa favorire lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto.

Il termine improvvisazione si qualifica in funzione della prospettiva sotto la quale questa pratica viene indagata: musicologica, sociologica, psicologica e pedagogica.⁵ Alcune sottolineano la sua dimensione compositiva piuttosto che l'immediatezza dell'espressione creativa, altre l'estemporaneità, legata all'immaginazione dell'artista, altre ancora la valenza pedagogica; infatti, il gesto improvvisativo implica sia l'abilità di eseguire in modo creativo e spontaneo che quella di rispettare regole e principi acquisiti. In tal senso si esprime Azzara, affermando che «improvisation means that an individual has internalized a music vocabulary and is able to understand and to express musical ideas spontaneously, in the moment of performance».⁶

Sul calco di quest'ultima definizione, con improvvisazione s'intende qui la rielaborazione e l'esecuzione estemporanea di un materiale dato, basato su armonizzazioni e formule ritmiche d'accompagnamento. Mediante l'uso dell'improvvisazione, gli allievi acquisirebbero pertanto competenze melodiche, armoniche e d'ascolto

ivi, pp. 114–118; G. P. A. GATAYES, *Méthode pour la Guitare simple et facile à concevoir Dédiée aux Amateurs*, ivi pp. 197, 205–207.

4. GARY EDWARD MCPHERSON, PAUL EVANS, *Capacità uditivo-creative*, in *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*, a cura di J. Tafuri e G. E. McPherson, LIM, Lucca 2007, p. 95.

5. Per un ulteriore approfondimento, si veda MICHELE BIASUTTI, *Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation*, «Frontiers in Psychology», VI/614 2015, p. 2, doi: 10.3389/fpsyg.2015.00614, <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00614/full>>.

6. CHRISTOPHER D. AZZARA, *Improvisation*, in *New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, a cura di R. Colwell and C. Richardson, Oxford University Press, Oxford 2002, p. 172.

che diventano meta-competenze nella misura in cui hanno un potenziale e un margine d'applicazione che valica i confini dell'improvvisazione. Saper riconoscere le principali funzioni armoniche e saper percepire ed eseguire a orecchio suoni consonanti piuttosto che dissonanti rispetto a una melodia o un'armonia data si configurano infatti come competenze utili e riadattabili a contesti musicali diversi.

Le premesse psicologiche

Nel corso degli ultimi cinquant'anni è stato rilevato un rinnovato interesse verso l'improvvisazione, che è stata studiata secondo diverse prospettive: musicologica, sociologica, psicologica e pedagogica. Si è assistito infatti a un incremento di pubblicazioni scientifiche che hanno presentato ed esaminato vari aspetti dell'improvvisazione, a partire dalla sua definizione. La letteratura nell'ambito della psicologia della musica qualifica l'improvvisazione come un atto complesso e multidimensionale che coinvolge non solo azioni estemporanee creative e performative ma anche processi cognitivi quali la codifica sensoriale e percettiva, il controllo motorio, la memorizzazione e il richiamo degli elementi memorizzati.⁷

La complessità dell'atto improvvisativo è evidente anche dall'osservazione dei processi generativi che sottostanno l'esecuzione legata a questa pratica, rispetto all'esecuzione di un brano imparato a memoria o eseguito a prima vista. Secondo il modello generativo, nel corso di una performance a memoria l'esecutore conosce interamente la struttura generativa della composizione, il cervello attinge così dalla memoria a lungo termine le informazioni immagazzinate e le riproduce secondo strutture di pensiero legate ai nodi strutturali del brano.⁸ All'estremo opposto si colloca l'esecuzione a prima vista, costruita da proiezioni derivate dalla formazione musicale e stilistica dell'esecutore, cui si aggiunge l'informazione che deriva dalla notazione. Nell'improvvisazione, invece, la struttura generativa è incompleta. L'esecutore inizia avendo un'idea della forma complessiva del brano, ma non sa come essa evolverà, oppure non ha un'idea complessiva di essa ma inizia semplicemente da un germe motivico. L'improvvisazione si sviluppa quindi mediante principi gerarchici e associativi, nella misura in cui ciascun nuovo evento deriva dalla sequenza precedente e dalla selezione di formule ritmiche e melodiche desunte dal repertorio. La struttura mentale che genera il percorso è sempre la stessa ma ogni volta è rigenerata con una libertà e variabilità legata a determinati parametri rispetto alle formule.

La pratica improvvisativa si rivela perciò uno strumento prezioso per acquisire un'educazione musicale olistica, unendo lo sviluppo dell'orecchio musicale, la teoria musicale e la performance in un contesto di studio ricco di stimoli simultanei. Essa sviluppa la sensibilità melodica, armonica e ritmica, favorendo l'acquisizione

7. *Ibid.*, pp. 3–4.

8. ERIC F. CLARKE, *Generative principles in music performance*, in JOHN SLOBODA, *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, Oxford University Press, Oxford 2016, pp. 2–14, doi: 10.1093/acprof:oso/9780198508465.003.0001.

di abilità percettive, compositive e performative mediante un approccio all'apprendimento più consapevole rispetto alle tradizionali tecniche didattiche, attraverso una pratica focalizzata sulla riflessione e sulla creatività.

Assodata la rilevanza dell'improvvisazione ai fini pedagogici, la riflessione verte sulle modalità di insegnamento e apprendimento. Fra i numerosi modelli esistenti, il presente intervento didattico è stato progettato seguendo il modello di didattica orientata allo sviluppo dei processi anziché dei prodotti, illustrato da Michele Biasutti.⁹ La questione chiave nella didattica per processi è lo sviluppo della consapevolezza delle competenze coinvolte durante l'improvvisazione, piuttosto che l'istruzione intesa come trasferimento di nozioni. In una didattica per processi, l'insegnante si focalizza sullo sviluppo delle azioni necessarie per improvvisare, assume quindi il ruolo di facilitatore, conducendo l'allievo passo dopo passo e stimolando la sua consapevolezza durante l'improvvisazione, anziché adottare una posizione frontale e consegnare informazioni teoriche.¹⁰ Biasutti considera i processi coinvolti durante l'improvvisazione musicale e propone un modello che include cinque dimensioni: anticipazione, uso del repertorio, comunicazione emotiva, feedback e flow.¹¹

L'anticipazione consiste nel pensare in anticipo agli elementi a livello melodico, armonico e ritmico durante l'improvvisazione e contribuisce allo sviluppo di processi decisionali, progettuali e di generazione di idee. L'allievo progetta l'improvvisazione sulla base del contesto e delle strategie illustrate dall'insegnante e, prima di suonare, la pensa e la descrive a voce alta.

L'uso del repertorio concerne l'utilizzo di formule durante l'improvvisazione musicale. Questo repertorio è conservato nella memoria a lungo termine e può essere appreso attraverso l'ascolto di modelli ancor prima che con la pratica. Si fornisce all'allievo il materiale di base, che consiste in formule ritmiche e melodiche, ma anche le strategie per selezionare e impiegare correttamente il materiale dato, che sarà inquadrato in un contesto musicale e compositivo specifico e sottostante a definite regole di grammatica musicale.

La comunicazione emotiva riguarda l'introduzione e la trasmissione di sentimenti affettivi ed emotivi, i quali modulano e mediano gli elementi melodici, armonici, timbrici e dinamici durante l'improvvisazione musicale. Le attività di comunicazione emotiva implicano un cambio di focus dagli aspetti formali e strutturali agli aspetti espressivi della musica (timbro, dinamica, et cetera). Diverse sono le attività che sviluppano la comunicazione emotiva, come invitare l'allievo a improvvisare su uno stato emotivo specifico o verbalizzare l'esperienza emotiva dopo aver riflettuto sul suono prodotto e sul sentimento corrispettivo.

9. Per un ulteriore approfondimento si veda MICHELE BIASUTTI, *Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education*, «Frontiers in Psychology», VIII/911, 2017, p. 3. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00911.

10. MICHELE BIASUTTI, *Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation*, pp. 5-6.

11. *Ivi*, pp. 6-8.

Il feedback riguarda la capacità di rispondere agli eventi producendo adattamenti in tempo reale per fare avanzare un'improvvisazione. Le attività di feedback mirano a sviluppare la capacità dell'allievo di rispondere prontamente a stimoli esterni. Si possono proporre eventi musicali che cambiano all'improvviso, chiedendo all'allievo di reagire a queste modifiche durante l'esecuzione, oppure un dialogo fatto di domande e risposte, focalizzandosi su aspetti musicali a scelta tra quelli melodici, armonici, timbrici o ritmici.

Infine, il flow è uno stato di coscienza intenso, nel quale sono incorporati diversi aspetti, quali concentrazione sul compito, senso di controllo, obiettivi chiari, sfida ed equilibrio di abilità, fusione di azione e consapevolezza, feedback univoco, senso deformato del tempo, perdita di autocoscienza ed esperienza autotelica. Lo stato di flow può migliorare l'improvvisazione rendendo la germinazione e lo sviluppo delle idee musicali più fluidi e spontanei. L'insegnante deve creare un ambiente educativo e performativo che favorisca lo stato di flow dell'allievo, definendo innanzitutto con chiarezza gli obiettivi delle attività, i quali possono poi essere verificati in modo diretto. Il livello di difficoltà delle attività deve essere adeguato alle competenze dell'allievo, che deve poi ricevere un feedback positivo e costruttivo, comprendente suggerimenti chiari su come migliorare l'improvvisazione. Così facendo, l'insegnante aumenta la motivazione dell'allievo, che è un importante catalizzatore nel processo di apprendimento.¹²

Dalla pedagogia musicale alla didattica strumentale moderna di base

La "scoperta" dell'improvvisazione quale strumento pedagogico risale a quella che Violeta Hemsy de Gainza definisce «l'era dei pedagoghi-creatori»,¹³ vale a dire la prima metà del XX secolo, quando Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), Maurice Martenot (1898–1980) e Carl Orff misero in evidenza l'importanza dell'improvvisazione strumentale, vocale e corporale all'interno del processo di educazione musicale. Secondo Jaques-Dalcroze, l'allievo sviluppa attraverso l'improvvisazione corporale una capacità interpretativa che non è basata sull'imitazione dell'esempio dato dal maestro, ma sulla sua sensibilità, immaginazione e memoria. Si educa così il sistema nervoso, il quale integra tutti i sensi — l'udito, la vista e il tatto — con il sentimento e il pensiero nel complesso tempo-energia-spazio.¹⁴

Se Jaques-Dalcroze mira ad approfondire la relazione tra musica e movimento in funzione di un'educazione ritmico-espressiva di tipo corporale e mimico, Carl

12. Come si vedrà nella sezione dedicata all'intervento didattico, queste cinque dimensioni confluiranno nell'intervento didattico, orientato perciò ai processi piuttosto che ai prodotti, impiegando alcune delle strategie educative illustrate da Biasutti in MICHELE BIASUTTI, *Teaching Improvisation through Processes*, p. 6.

13. VIOLETA HEMSY DE GAINZA, *L'improvvisazione musicale*, Universal Music Publishing Ricordi, Milano 1991, p. 57.

14. Per un ulteriore approfondimento, si veda ÉMILE JACQUES-DALCROZE, *Le rythme, la musique et l'éducation* (Parigi 1920), edizione italiana a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008, pp. XIII-XXVII, 52–72.

Orff lo fa in relazione allo sviluppo di precise competenze musicali. Presenta quindi un percorso improvvisativo a livello elementare costruito secondo norme strutturate e su un campo d'azione delimitato: si tratta, in generale, di produrre ritmi e melodie, in una determinata scala o modo, su schemi ritmici, melodici o armonici ostinati.¹⁵

A partire dagli anni '60 nuove personalità di pedagoghi-compositori, come la generazione degli Inglesi (tra i quali George Self e Brian Dennis), dei Tedeschi (Lili Friedmann e Maurizio Kagel tra gli altri) e degli Svedesi (Folke Rabe e Jan Bark) attuano una modernizzazione della pratica improvvisativa applicata alla didattica musicale. Fra questi spicca il canadese Raymond Murray Schafer, che dà vita a una nuova pedagogia musicale, *Creative Music Education*, segnata dall'ingresso della musica contemporanea in campo educativo. Egli incoraggia l'educazione dell'orecchio musicale e la creatività dell'allievo attraverso l'ascolto, l'analisi e la produzione personale dei suoni. La sperimentazione sonora, declinata nella composizione e nell'improvvisazione, viene prima della teoria musicale e dell'apprendimento di uno strumento.¹⁶

L'improvvisazione, come avviamento musicale e momento formativo, diventa dunque un gioco creativo, istantaneo e inclusivo che, dalla libertà totale all'uso di regole, permette di conoscere e utilizzare il corpo e la voce per esplorare il mondo dei suoni, esprimere le proprie idee musicali e porre le fondamenta per un ascolto critico attivo. Quest'attività esplorativa/proiettiva, istintiva nel bambino che si appropria del mondo esterno, inizia a scemare dopo i sei o nove anni, fino a spegnersi quasi del tutto negli adulti. È dunque fondamentale integrare l'improvvisazione nel processo educativo che va dal bambino fino all'età adulta «per affinare le capacità uditive relative alla percezione e discriminazione dei suoni, per acquisire abilità relative alla produzione di suoni con corpo, voce e strumenti, per saper usare il linguaggio sonoro, per stabilire relazioni tra sé, gli altri e l'ambiente, per sviluppare un ascolto attivo in grado di cogliere significati, funzioni, strutture e contesti».¹⁷

Eppure, a una fase più avanzata del processo educativo musicale, l'apprendimento strumentale diventa l'obiettivo e il repertorio scritto, nonché la sua interpretazione, ha la preminenza. Di conseguenza, pratiche come l'improvvisazione, che sono estranee alla dimensione testuale e alla costruzione di abilità intorno a un dato repertorio, passano in secondo piano o scompaiono del tutto, tanto da non lasciarne traccia nei metodi strumentali. È evidente, d'altro canto, il discrimine tra la didattica dell'educazione musicale, dove l'improvvisazione è uno strumento

15. Si veda GIOVANNI PIAZZA, *Orff-Schulwerk: musica per bambini. Manuale*. Ed. italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Suvini Zerboni, Milano 1999.

16. Per un ulteriore approfondimento, si veda RAYMOND MURRAY SCHAFFER, *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*, Schirmer Books, New York 1976.

17. GABRIELLA SOLARI, *Improvvisazione e pedagogia*, «Musica domani», 127 2003, pp. 38–39, <<http://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2019/07/MD127.pdf>>.

pedagogico oramai consolidato, e la didattica strumentale moderna, dove questa pratica compare di rado.

Da una rassegna della didattica chitarristica, è emersa infatti una totale assenza di letteratura di questo genere. I metodi di chitarra classica, da quelli destinati ai bambini fino alle fasce di età più elevata, non trattano la pratica improvvisativa, che è appannaggio dei soli metodi di chitarra *jazz* e *rock*. Tale riflessione è corroborata, oltretutto, dai risultati dell'intervista che ho condotto a un campione di insegnanti di chitarra, rappresentativo del contesto pedagogico in cui si muove la presente ricerca.

Un'eccezione è rappresentata da *Leggere e improvvisare, dalla comprensione del repertorio alla creatività* del chitarrista Walter Zanetti,¹⁸ volume nato in seno a un progetto editoriale firmato Carish, destinato alla creazione di metodi strumentali sull'improvvisazione. Il metodo spazia dal linguaggio classico, a quello popolare e modale, con alcune incursioni nel jazz. Nonostante offra degli spunti interessanti, non costituisce, tuttavia, un metodo utile ai fini di questa ricerca, per i seguenti motivi: nonostante si presenti come un metodo destinato a chi suona già da uno o due anni, ritengo presenti materiali troppo complessi per un allievo principiante, sia dal punto di vista tecnico, che dal punto di vista formale e dei contenuti; non risponde a un preciso target di allievi; non sviluppa un percorso improvvisativo graduale e coerente, al contrario, propone in poche pagine molti materiali musicali diversi e storicamente distanti tra loro.

Uno sguardo ai metodi di altri strumenti offre un panorama simile, anche se più incoraggiante, in particolare se si guarda al pianoforte, al canto e all'arpa. Uno dei metodi più interessanti è il *Metodo europeo di pianoforte* di Fritz Emonts, articolato in tre volumi e indirizzato a bambini dai sei anni in su.¹⁹ La prefazione al metodo mette subito in luce le sue linee pedagogiche: stimolare l'esecuzione a orecchio, seguendo il naturale processo dal canto, all'ascolto e infine all'esecuzione; esplorare lo strumento, toccando e ascoltando dal registro più grave al più acuto; stimolare la creatività attraverso proposte di improvvisazione e accompagnamento di melodie scritte e guidate.

Un altro metodo che offre spunti interessanti è *Improvisar para cantar: Método de improvisación para arpa céltica y de pedales: cuaderno bambini – grado elemental* di Camille Levecque, pubblicato nel 2017.²⁰ Il metodo è destinato ad allievi principianti e propone un percorso d'improvvisazione che attinge al linguaggio musicale classico. I primi capitoli illustrano le fondamenta della musica: il basso, la melodia, il ritmo e l'armonia. Gli esercizi procedono molto gradualmente e trattano, negli ultimi capitoli, formule di accompagnamento tradizionali, quali il basso albertino, il valzer, cadenze di accordi arpeggiati e così via.

18. WALTER ZANETTI, *Leggere e improvvisare, dalla comprensione del repertorio alla creatività*, Carish, Milano 2010.

19. FRITZ EMONTS, *Metodo europeo per pianoforte*, I-III, Schott & Co, Magonza 1996.

20. CAMILLE LEVECQUE, *Improvisar para cantar: método de improvisación para arpa céltica y arpa de pedales, cuaderno bambini, grado elemental*, 2Mc Editions, Anglet 2017.

La pratica improvvisativa nell'insegnamento: la testimonianza degli insegnanti di chitarra

Poiché dall'indagine sui metodi chitarristici attuali non è emersa alcuna traccia scritta della pratica improvvisativa come strumento pedagogico, e forte del fatto che l'assenza di una codifica scritta non implichi che tale pratica non sia utilizzata, ho condotto un'intervista semi-strutturata a un campione di insegnanti di chitarra, allo scopo di indagare se nell'attuale realtà d'insegnamento sono presenti percorsi didattici che comprendano strategie improvvisative atte a sviluppare competenze d'ascolto, melodiche e armoniche in allievi principianti di chitarra classica.²¹

Hanno partecipato all'intervista 34 insegnanti di chitarra classica, 14 dei quali formati secondo il modello bachelor e master, che prevede una formazione pedagogica specifica (nuovo ordinamento), mentre 20 hanno seguito i vecchi programmi di conservatorio (vecchio ordinamento) e 10 sono alla fine della loro carriera. Soltanto 6 di loro hanno ricevuto una formazione specifica sull'improvvisazione.

Gli insegnanti intervistati praticano l'insegnamento per la maggior parte in Svizzera e nord Italia, a livello di base, pre-accademico e accademico. Dalle loro risposte risulta che 13 non utilizzano mai l'improvvisazione nella lezione di strumento, 12 ne fanno un uso occasionale, 8 un uso sporadico e soltanto 1 la pratica regolarmente.

L'intervista ha confermato innanzitutto una maggiore propensione per l'uso dell'improvvisazione a livello propedeutico e principiante; man mano che il livello tecnico e strumentale cresce sembra prevalere l'interesse per il repertorio. Tuttavia, l'informalità delle strategie descritte dagli insegnanti e l'estemporaneità dei materiali realizzati completano un quadro caratterizzato dall'assenza di metodi pubblicati che offrano percorsi didattici che includano l'improvvisazione.

In conclusione, dall'intervista sono emersi un'esigenza e un desiderio, condivisi dagli insegnanti che praticano l'improvvisazione a lezione, di ampliare l'orizzonte esperienziale dell'allievo e di introdurre la pratica improvvisativa come complementare a un percorso tradizionale. Eppure tutti, inclusi coloro che non la praticano — eccezion fatta per uno solo che ha un atteggiamento critico — hanno riconosciuto la sua utilità nello sviluppo di competenze non solo tecniche in senso stretto, ma anche musicali (armoniche, ritmiche, d'ascolto) e legate alla crescita personale dell'allievo (sviluppo della propria creatività, sensibilità, espressività, flessibilità). Nonostante tutti, eccetto uno, riconoscano il potenziale e la validità didattica dell'improvvisazione, solo poco più della metà la pratica; la causa è da rintracciare nella mancanza di una formazione specifica e di competenze adeguate o nell'assenza di materiale strutturato.

21. Si veda ENI LULJA, *Strategie improvvisative per lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto in allievi principianti di chitarra classica*, tesi discussa per il conseguimento del Master of Arts in Instrumental Pedagogy, presso il Conservatorio della Svizzera italiana, 2019–2020.

L'intervento didattico

I PARTECIPANTI

L'intervento didattico si configura come un *exploratory case study*,²² ha pertanto fini esplorativi e non dimostrativi, nella misura in cui è finalizzato ad approfondire la conoscenza di una data realtà pedagogica. Esso ha origine dalla premessa che la pratica dell'improvvisazione è spesso marginale, se non del tutto assente, nei primi anni di strumento e, laddove impiegata, non si avvale di metodi o manuali che presentino percorsi improvvisativi normalizzati. Il lavoro è stato guidato dall'ipotesi che l'uso di attività incentrate sull'improvvisazione conduca allo sviluppo di competenze melodiche, armoniche e di ascolto in allievi principianti di chitarra classica.

I partecipanti alla sperimentazione sono stati tre miei allievi di chitarra, indicati con nomi d'invenzione.

ALLIEVI	ETÀ	LIVELLO DI SCOLARIZZAZIONE	COMPETENZE D'INGRESSO
Luca	9 anni	Quarta elementare	<ul style="list-style-type: none"> - Legge sul pentagramma ed esegue le note naturali in prima posizione su tutte le corde e in quinta posizione sulla prima corda. - Riconosce i valori di quarto e ottavo. - Esegue gli accordi di Mi+ e Mi-.
Giulia	12 anni	Seconda media	<ul style="list-style-type: none"> - Legge sul pentagramma ed esegue le note naturali e alterate in prima posizione su tutte le corde e in quinta posizione sulla prima corda. - Riconosce i valori di quarto, ottavo e sedicesimo. - Esegue gli accordi basilari (Do+, La-, Re+, Re-, Sol+, Mi+, Mi-).
Anna	13 anni	Terza media	<ul style="list-style-type: none"> - Legge sul pentagramma ed esegue le note naturali e alterate in prima posizione su tutte le corde e in quinta posizione sulla prima corda. - Riconosce i valori di quarto, ottavo e sedicesimo. - Esegue gli accordi basilari (Do+, La-, Re+, Re-, Sol+, Mi+, Mi-).

Sia le competenze iniziali, sia l'età hanno determinato delle differenze riguardanti i materiali da utilizzare nel corso dell'intervento didattico e, di conseguenza,

22. ROBERTO TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 82; e dello stesso autore, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Milano 2009, pp. 155-57.

i risultati raggiunti dai tre allievi. In funzione delle diverse competenze iniziali sono stati perciò adottati degli accorgimenti che si sono concretizzati nella semplificazione del materiale oppure nell'adeguamento degli obiettivi. Ciò nonostante, il gruppo è risultato sufficientemente omogeneo e tutti e tre gli allievi sono stati in grado di comprendere e di realizzare le attività proposte, concepite giustappunto per il livello principiante.

LA PROCEDURA

L'intervento didattico si è svolto nell'arco di tre mesi, dal 22 gennaio al 15 aprile 2020, per un totale di 10 lezioni, strutturate in 4 unità didattiche. Le prime due unità sono complementari e si focalizzano sull'acquisizione di competenze armoniche e ritmiche, mentre la terza e la quarta sono indirizzate all'acquisizione delle competenze melodiche. La prima unità è incentrata sull'accompagnamento estemporaneo di una melodia data mediante l'uso del bordone. La seconda consolida le competenze acquisite nella prima e amplia la pratica dell'accompagnamento estemporaneo introducendo delle formule ritmiche in combinazione col bordone. Nella terza si propongono pratiche d'improvvisazione melodica pura, mirate all'esclusiva esecuzione e sperimentazione di linee melodiche. La quarta unità, complementare alla terza, prevede pratiche di improvvisazione melodica su basi armoniche date, costituite da cadenze e da bassi ostinati. Quest'ultima conclude coerentemente l'intervento didattico perché richiede all'allievo di mettere in gioco tutte le competenze acquisite finora: armoniche, ritmiche, d'ascolto e melodiche. Questo intervento è stato concepito come un arricchimento e un complemento ai metodi chitarristici tradizionali e non vuole sostituire la lezione tradizionale di chitarra, occupando circa 25 minuti all'interno di una lezione che di consueto ha una durata di 45 o 60 minuti.

Ogni unità didattica rispecchia la seguente strategia operativa, che prevede quattro momenti:

1. Introduzione dei materiali e istruzione preliminare
2. Esplorazione guidata dei materiali
3. Sintesi e concettualizzazione
4. Restituzione

L'introduzione dei materiali consiste in una prima presentazione dei contenuti; l'esplorazione, guidata dall'insegnante, si concretizza nella realizzazione di esercizi pratici che hanno carattere esplorativo euristico; la sintesi e la concettualizzazione sono affidate all'allievo, al quale si chiede di trarre alcune considerazioni sui contenuti appena appresi; nella restituzione, infine, l'allievo viene aiutato a collegare un concetto e la sua definizione con la pratica specifica.

Come anticipato, scopo dell'intervento didattico è che l'allievo sviluppi la percezione del senso tonale e che acquisisca competenze armoniche e melodiche di base; queste si traducono nel riconoscimento delle funzioni armoniche di 1° e 5°

grado e delle scale diatoniche proprie delle melodie suonate. Queste competenze, che l'allievo sviluppa e concretizza nell'ambito dell'improvvisazione, conducono allo sviluppo di alcune meta-competenze il cui potenziale valica i confini dell'improvvisazione. Saper riconoscere le principali funzioni armoniche e saper percepire ed eseguire a orecchio suoni consonanti e dissonanti rispetto a una melodia o un'armonia data sono competenze che, una volta interiorizzate, possono essere riutilizzate e riadattate a contesti musicali diversi, come per esempio la lettura a prima vista, lo studio del repertorio, la musica da camera.

La pianificazione originaria prevedeva che le lezioni si svolgessero a cadenza settimanale. Tuttavia, a causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19, la sperimentazione ha subito una battuta d'arresto dal 12 al 29 marzo. L'intervento è stato quindi esteso al mese di aprile, durante il quale si è svolta la quarta unità didattica. Le modalità sono state necessariamente adeguate alla situazione straordinaria: le lezioni si sono svolte in modalità telematica, comportando una durata di 45 minuti anziché 25; i materiali sono stati inviati elettronicamente e poi visionati e discussi insieme. L'unità didattica prevedeva l'improvvisazione melodica su basi armoniche date, ma a causa dei limiti legati all'uso della rete era impossibile suonare contemporaneamente; di conseguenza le basi musicali sono state realizzate mediante il software *Band-in-a-Box* e inviate all'allievo. Nonostante questi adattamenti, gli obiettivi, i contenuti e la strategia operativa sono rimasti invariati.

1° unità didattica: l'accompagnamento improvvisato con il bordone

Materiali musicali:

- Bordone di tonica e dominante.

Obiettivi specifici:

- Sviluppare la percezione acustica di note interne o esterne alla tonalità della melodia.
- Definire un bordone.
- Realizzare il bordone di una melodia data in maniera estemporanea.
- Riconoscere nel I e nel V grado i centri gravitazionali di una composizione e definirli: tonica e dominante.

In questo contesto spiego all'allievo come il bordone sia una semplice e antica forma di accompagnamento, fondata su una o due note suonate in modo continuo per l'intera composizione. Invito dunque l'allievo a suonare la melodia riprodotta nell'esempio 1:



Esempio 1

Si procede quindi con la ricerca a orecchio delle due note del bordone. Propongo tre note differenti (Si, Fa#, La) che possano fungere da bordone: solo una di esse sarà la tonica. Mentre eseguo la melodia, l'allievo suona la nota di bordone e viceversa. Dopo aver eseguito la melodia più volte, accompagnandola rispettivamente con le tre note, l'allievo riferisce quale ritiene sia la nota che "suona meglio" in accompagnamento alla melodia. La stessa operazione si ripete alla ricerca della seconda nota del bordone: propongo Re#, Mi, Sib per trovare a orecchio la dominante. Chiedo infine all'allievo di riordinare in una scala ascendente le note della melodia e di indicare sotto di esse i gradi, aggiungendo che il I grado è la nota su cui la melodia termina (ma non sempre inizia). L'esercizio si ripete identico con altre due melodie, in tonalità differenti.

Chiedo dunque all'allievo di confrontare gli esiti, da cui potrà trarre da solo le conclusioni. Ha le tre melodie e le rispettive note di accompagnamento: c'è qualche relazione tra i risultati? L'allievo dovrebbe quindi essere in grado di riconoscere che l'accompagnamento di bordone è costruito con le note del I e del V grado.

L'unità didattica si conclude con le definizioni e la contestualizzazione dei contenuti appresi: la definizione di bordone come tecnica di accompagnamento costituita dal I e V grado di una melodia; il I e V grado sono i centri gravitazionali di una composizione e sono definiti tonica e dominante.

Come compito per l'unità didattica seguente assegno all'allievo due melodie d'autore in tonalità differenti, sulle quali costruire ed eseguire estemporaneamente il bordone di tonica e dominante.

2° unità didattica: improvvisare combinando il bordone con formule ritmiche

Materiali musicali:

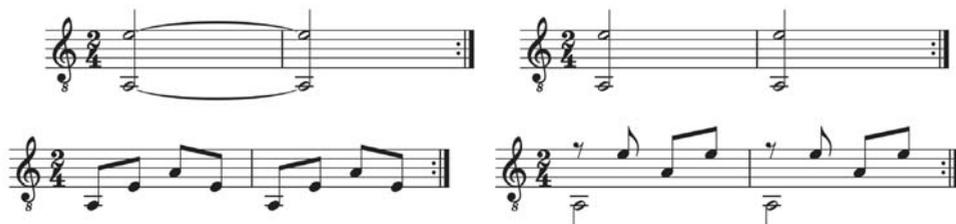
- Bordone di tonica e dominante.
- Formule ritmiche di marcia, di valzer e d'invenzione.

Obiettivi specifici:

- Inventare formule ritmiche su una pulsazione data.
- Riconoscere le formule ritmiche affrontate in classe: ritmo di marcia, ritmo di valzer.
- Improvvisare l'accompagnamento di una melodia data mediante l'uso del bordone combinato a formule ritmiche.

Acquisito che il bordone è costituito dalla nota fondamentale e dalla dominante, eseguire queste ultime in modo continuo nel corso di una melodia può risultare noioso, finché non subentra l'elemento ritmico. Improvvisare un bordone diventa indubbiamente più stimolante e creativo in combinazione con delle formule ritmiche. Nel corso della presente unità didattica l'allievo impara dunque a improvvisare un bordone combinandolo a differenti formule ritmiche.

Spiego all'allievo che una formula ritmica è così detta perché si ripete all'interno di una composizione o parte di essa. Gli propongo quindi dei modelli scritti, che abbino al bordone di una o più melodie della prima unità didattica, a partire dalla melodia semplificata dell'"Inno alla Gioia" dalla *Sinfonia* n. 9 di L. van Beethoven, assegnata a casa. Le formule scritte (Esempio 2) sono da abbinare a melodie in La minore, sarà dunque l'allievo a modificarne le altezze in combinazione ad altre melodie di tonalità differenti:



Esempio 2

Chiedo poi all'allievo di improvvisare il bordone delle stesse melodie, combinandolo però con formule ritmiche di sua invenzione. Nell'invenzione di un modello ritmico è guidato da me, che batto la pulsazione. L'allievo inizia scandendo i quarti, procede poi inserendo note che durano la metà o il doppio di tale valore, creando disegni ritmici sempre diversi. Questa pratica consente all'allievo di acquisire una certa solidità ritmica perché per creare nuovi ritmi deve innanzitutto essere capace di rispettare una pulsazione data. Oltre a sviluppare la creatività, questo esercizio favorisce anche l'acquisizione di una certa dimestichezza ed elasticità nell'approccio alla tastiera: dato un ritmo e date la tonica e la dominante di un bordone, le due note si possono trovare tanto su corde vuote che su corde tastate, così come su tre ottave differenti. Se l'allievo nelle prime improvvisazioni si limiterà a ritmi più semplici e a impiegare le due note singolarmente e in una sola ottava, progressivamente non solo aumenterà la varietà ritmica, ma anche l'uso delle due note sottoforma di bicordi o di note singole alternate su ottave differenti.

Mostro all'allievo due formule ritmiche celebri e riconoscibili nella storia della musica: il ritmo di marcia e il ritmo di valzer. Per scoprire il ritmo di marcia propongo l'ascolto della *Marcia Nuziale* di Felix Mendelssohn Bartholdy e della *Marcia Imperiale* di John Williams, tratta da *Star Wars*; per il ritmo di valzer gli ascolti spaziano dal *Valzer dell'Imperatore* di Johann Strauss, al "Valzer dei Fiori" tratto dal balletto *Lo Schiaccianoci*, di cui faccio vedere su YouTube un frammento di *Fantasia* di Walt Disney, fino a *Buonanotte Fiorellino* di Francesco de Gregori. La scelta di proporre degli ascolti precedenti alla pratica risponde a un'altra strategia, quella del *modeling*, il cosiddetto apprendimento imitativo, con l'intenzione di mettere l'allievo a confronto con una varietà di situazioni musicali. Tali ascolti possono perciò informare l'allievo e influenzarlo in maniera più o meno consapevole.

Dopo aver chiesto all'allievo se ha mai sentito e/o riconosce queste formule ritmiche, dò una breve definizione e presentazione storica di essi, li mostro per iscritto sul pentagramma e li eseguo:



Esempio 3. Ritmo di marcia



Esempio 4. Ritmo di valzer

Chiedo quindi all'allievo di improvvisare il bordone di due nuove melodie combinandole rispettivamente con le formule ritmiche della marcia e del valzer.

Assegno infine per casa due melodie d'autore, in tonalità differenti, sulle quali costruire ed eseguire estemporaneamente il bordone in combinazione ad almeno due formule ritmiche. All'allievo si chiede di scrivere le formule ritmiche sul quaderno pentagrammato dopo averle inventate e sperimentate sullo strumento.

L'unità didattica si conclude infine con le definizioni e la contestualizzazione dei contenuti appresi: la definizione di formula ritmica, il riconoscimento del ritmo di marcia e del ritmo di valzer.

3° unità didattica: l'improvvisazione melodica

Materiali musicali:

- Melodie improvvisate.
- Melodie tratte dal repertorio.
- Giochi musicali.

Obiettivi specifici:

- Sviluppare l'orecchio melodico.
- Improvvisare linee melodiche secondo una riserva di note date.
- Riconoscere e saper riprodurre improvvisando la maggior parte dei seguenti parametri musicali: forte, piano, crescendo, diminuendo, legato, staccato, timbro dolce, timbro secco.

Laddove la prima e la seconda unità didattica si focalizzano sull'orecchio armonico e ritmico, la terza e la quarta unità si prefiggono di sviluppare le competenze melodiche dell'allievo. In particolare, la terza unità propone pratiche d'improvvisazione mirate all'esclusiva esplorazione di materiale melodico. L'unità è articolata in quattro proposte operative, formulate sotto forma di giochi. Questi giochi

sono stati disegnati sulla base di attività che è esperienza comune trovare nella didattica e poi adattati per questo intervento.²³

1. Domino

Il “Domino” è un gioco da tavolo che si svolge utilizzando una serie di tessere combinate secondo una precisa relazione che si può definire a catena o a incastro. Mutatis mutandis, il gioco offre lo spunto per l’ideazione di procedimenti di organizzazione temporale del materiale musicale.

Indico innanzitutto all’allievo le note che può suonare, presentandole su una scala ascendente e spiego il funzionamento del gioco. Improvviso una melodia e l’allievo ripete per imitazione le ultime note della frase melodica proposta e aggiunge a esse altre note così da improvvisare una nuova frase melodica. A seconda delle capacità di percezione e di memorizzazione dell’allievo, la parte da imitare può consistere di poche note o di una cellula melodica più articolata.

2. Call and response

Per “Call and response” s’intende, in musica, una successione di due frasi, solitamente realizzate da due musicisti distinti, dove la seconda funge da commento o risposta alla prima.

Indico innanzitutto all’allievo la riserva di note e il funzionamento del gioco. Insegnante e allievo si alternano improvvisando rispettivamente una melodia in questo gioco di botta e risposta. Il gioco si fa interessante perché a ogni “call” posso trasmettere un carattere e un sentimento preciso, variando i parametri musicali di timbro, dinamica e durata. Poiché questi non vengono teorizzati precedentemente, non è detto che siano percepiti e concretizzati nella “response” da parte dell’allievo. Qualora fossero percepiti, l’allievo potrebbe rispondere a essi per imitazione o per contrasto. Nel caso non vengano percepiti, sarò io a stimolare l’ascolto e la percezione di un dato parametro da parte dell’allievo. All’esecuzione segue poi la teorizzazione dei parametri impiegati: forte, piano, crescendo, diminuendo, legato, staccato, timbro dolce, timbro secco et cetera.

3. Puzzle

Prendendo spunto dal gioco del puzzle, in cui bisogna incastrare tra loro dei pezzi di cartone di piccole dimensioni fino a risalire all’immagine originale, si propone all’allievo l’esecuzione di un brano in cui alcune note non sono scritte. A differenza del puzzle vero e proprio, il cui scopo è ricostruire l’immagine originale, lo scopo del gioco in chiave musicale non è quello di ricostruire il brano originale eseguendolo estemporaneamente, bensì di improvvisare laddove in partitura manchino le note.

23. I giochi “Domino” e “Call and response” sono stati adattati a partire da FIORELLA CAPPELLI, IDA M. TOSTO, *Geometrie vocali: giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano 2008, pp. 23–28.

Chiedo all'allievo di eseguire innanzitutto il brano originale. È stato scelto *Aura Lee*, un canto tradizionale statunitense composto nel 1861, durante la guerra civile, reso celebre da Elvis Presley che ne riprese la melodia nella canzone *Love me tender*. Più ragioni mi hanno spinto a scegliere questo brano: la sua semplicità, la bellezza del profilo melodico, il genere musicale che oscilla dall'originale folk alla più celebre versione pop e le sue numerose possibilità d'armonizzazione. Propongo poi lo stesso brano che presenta però dei buchi: l'allievo dovrà riempirli suonando estemporaneamente e rispettando la pulsazione. L'allievo si rende conto in itinere che alcune note che esegue sono consonanti e altre dissonanti. Dopo alcune esecuzioni estemporanee, chiedo all'allievo di indicare la tonica e la dominante, nonché la scala ascendente di cui è costituito il brano. L'allievo esegue in seguito un'ultima improvvisazione, questa volta più consapevole delle fondamentali del brano. Come compito per casa dovrà infine scrivere sullo spartito le note mancanti, componendo la sua personale versione di *Love me tender*.

4. Indovina la nota!

L'allievo ha oramai interiorizzato la melodia di *Aura Lee*: non solo l'ha suonata, ma l'ha anche improvvisata, modificando in parte il suo profilo melodico e ne ha scritto infine una sua versione personale. La trasformazione della melodia, che diventa attraverso l'improvvisazione un materiale duttile, si fa totale con l'ultima proposta operativa. Eseguo gli accordi del brano *Aura Lee* e l'allievo dovrà cercare e suonare estemporaneamente le note che ritiene più consonanti alla base armonica. Questo genere d'improvvisazione melodica è fondato totalmente sulla percezione acustica e sull'esplorazione dei suoni, consonanti e dissonanti, pertanto l'allievo procederà per tentativi, errori e aggiustamenti. Si può facilitare l'allievo fornendogli una riserva di note da cui attingere. In alternativa, si può proporre all'allievo di confrontare a orecchio tutte le note con ciascun accordo, annotando sotto ogni accordo quelle che ritiene consonanti, così da improvvisare suonando le note giuste in concomitanza all'accordo corrispondente. Tale improvvisazione si è svolta nell'arco di due lezioni, pur con la consapevolezza che necessiterebbe di più tempo — si parla di mesi — per il giusto sviluppo dell'orecchio armonico. Quest'ultima proposta operativa avvia dolcemente l'allievo nella seguente unità didattica, dove l'improvvisazione melodica non sarà più pura, ma combinata a un sostrato armonico.

4° unità didattica: l'improvvisazione melodica su basi armoniche

Materiali musicali:

- Melodie improvvisate.
- Bassi ostinati: basso di bergamasca, cadenza andalusa, basso di passacaglia.

Obiettivi specifici:

- Sviluppare l’orecchio melodico in combinazione a un sostrato armonico.
- Improvvisare linee melodiche, data una riserva di note, in un arco temporale e su schemi armonici prestabiliti.
- Definire un basso ostinato.
- Definire la scala minore naturale e armonica.
- Riconoscere i gradi dal punto di vista delle relazioni armoniche, con un focus sulla tonica e sulla dominante.

Complementare alla terza unità, anche la quarta prevede l’improvvisazione melodica, ma questa volta su basi armoniche, costruite su bassi ostinati. Tale pratica è più avanzata rispetto a quella proposta nella terza unità, perché deve tener conto non solo dell’armonia sopra la quale si innesta l’improvvisazione melodica, ma anche della precisa struttura temporale entro la quale essa si sviluppa. Sono stati utilizzati tre bassi ostinati, il basso di bergamasca, la cadenza andalusa e il basso di passacaglia, di cui illustrerò di seguito le caratteristiche e le motivazioni che mi hanno spinto a operare questa precisa scelta.

1. Basso di bergamasca

In questo intervento didattico verrà utilizzato precisamente il basso di bergamasca, scelto per primo per l’essenzialità della concatenazione armonica, che vede alternarsi i principali gradi con funzione di tonica, sottodominante e dominante: I – IV – V – I.

2. Cadenza andalusa

Con “cadenza andalusa” si intende nel flamenco una progressione discendente di quattro accordi, costruiti sui gradi VI – V – IV – III nel modo maggiore, I – VII – VI – V⁽⁷⁾ nel modo minore. Ho scelto la cadenza andalusa per le sue sonorità accattivanti, che hanno favorito il suo impiego anche in generi quali il pop, il rock, il jazz e il world fusion.

3. Basso di passacaglia

Il basso di passacaglia proposto nell’intervento didattico è quello del *Tema della Follia*, che gli allievi potranno incontrare nei prossimi anni di strumento, a un livello più avanzato, nelle pagine di Sor, Giuliani, Llobet e Ponce. Proposto nella tonalità di La minore, lo schema armonico del basso è il seguente: I – V – I – VII – III – VII – I – V, I – V – I – VII – III – VII – I – V – I.

A partire dalla quarta unità didattica, a causa dell’emergenza sanitaria, la sperimentazione si è svolta a distanza con l’ausilio della piattaforma Zoom Meetings. Per creare le basi musicali è stato utilizzato il software Band-in-a-Box:²⁴ il basso di bergamasca è stato realizzato in una versione festiva, suonata da un ensemble di

24. Prodotto dall’azienda canadese PG Music Inc., Band-in-a-Box è un programma di accompagnamento automatico. Il software genera un brano a partire da semplici spunti: l’indicazione del tempo,

chitarre su ritmi dell'America latina; la cadenza andalusa in una versione samba con un'orchestrazione afro-cubana; il basso di passacaglia, infine, con una chitarra sola in una versione classica.

Introduco innanzitutto all'allievo il materiale inviato tramite WeTransfer: tre basi musicali in formato WAV, che costituiscono l'accompagnamento musicale sopra il quale realizzare l'improvvisazione melodica. Dopo aver illustrato brevemente cosa sia un basso ostinato e aver dato qualche dettaglio storico su ciascuno dei tre bassi, faccio vedere per iscritto all'allievo la riserva di note a cui attingere: la scala di Do maggiore per il basso di bergamasca, la scala di La minore naturale e armonica per la cadenza andalusa e per il basso di passacaglia. L'allievo esegue innanzitutto la scala indicata per avere consapevolezza pratica e teorica delle note da utilizzare; ascolta poi la base musicale e batte il piede (o le mani) a ritmo per percepire il beat, individuare le misure e dunque il metro della base musicale. Esplorati i materiali, può far partire nuovamente la base e iniziare a improvvisare la melodia.

Ho chiesto all'allievo di dedicarsi all'improvvisazione melodica una volta al giorno e di registrare, e inviarmi in seguito, la prima improvvisazione e le improvvisazioni seguenti, per un totale di tre registrazioni a settimana. L'improvvisazione melodica di questa unità si svolge inizialmente a orecchio, senza alcun ausilio della teoria o della parte scritta. L'allievo ha a disposizione le sole basi musicali in formato WAV e le rispettive riserve di note da utilizzare per l'improvvisazione. Solo in un secondo momento mostro all'allievo il basso scritto, con l'indicazione dei rispettivi gradi della scala e degli accordi. L'allievo può ora improvvisare con più consapevolezza, poiché sa quali sono le note più consonanti in ogni singola battuta. Gli chiedo dunque di realizzare altre tre registrazioni, tenendo sott'occhio il basso scritto. Alle allieve più grandi chiedo inoltre di memorizzare qualche breve motivo melodico, sia di loro che di mia invenzione, da inserire all'interno delle improvvisazioni.

Dall'osservazione dello spartito si desumono poi le nozioni teoriche: il concetto di scala minore naturale e armonica e il concetto dei gradi dal punto di vista delle relazioni armoniche, con un focus sulla tonica e sulla dominante.

L'unità didattica si conclude infine con le definizioni e la contestualizzazione dei contenuti appresi: la definizione di basso ostinato, il concetto di scala minore naturale e armonica, il riconoscimento dei gradi, in particolar modo della tonica e della dominante, quali centri gravitazionali di una composizione.

della tonalità, degli accordi, i quali possono essere indicati anche dalle sole sigle inglesi. Permette inoltre di scegliere lo stile dell'accompagnamento tra i numerosi esistenti.

I risultati

Allo scopo di operare una valutazione del processo è stato scelto come strumento d'indagine un protocollo di osservazione usato per riesaminare le videoregistrazioni delle lezioni.

L'osservazione è stata effettuata sulla base della frequenza dei comportamenti osservati in due aree principali: il coinvolgimento cognitivo e quello emotivo. Per ognuna di queste aree ho individuato alcuni indicatori in combinazione con una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a mai, 2 a raramente, 3 a talvolta, 4 a spesso e 5 a sempre. Questo mi ha permesso di valutare in maniera puntuale quali siano stati lo stato d'animo e l'atteggiamento degli allievi nei confronti del percorso proposto.

AREA: COINVOLGIMENTO COGNITIVO	SETT. 1	SETT. 2	SETT. 3	SETT. 4	SETT. 5	SETT. 6	SETT. 7	SETT. 8	SETT. 9	SETT. 10	ALLIEVI
Mantiene un contatto visivo	4 5 4	4 5 5	4 5 5	4 5 5	4 5 5	4 5 5	4 5 5	5 5 5	5 5 5	5 5 5	Luca Giulia Anna
Risponde coe- rentemente alle consegne	5 5 5	Luca Giulia Anna									
Interagisce con domande o osser- vazioni pertinenti	3 3 3	4 4 4	4 4 4	4 4 4	4 4 5	3 4 5	4 5 5	4 5 5	4 5 5	4 5 5	Luca Giulia Anna
AREA: COINVOLGIMENTO EMOTIVO	SETT. 1	SETT. 2	SETT. 3	SETT. 4	SETT. 5	SETT. 6	SETT. 7	SETT. 8	SETT. 9	SETT. 10	ALLIEVI
Si mostra stressato	1 1 1	1 1 1	2 1 1	1 1 1	3 1 1	1 1 1	1 1 1	3 2 2	3 2 3	1 1 1	Luca Giulia Anna
Si blocca e si rifiuta di conti- nuare l'esercizio	1 1 1	Luca Giulia Anna									
Verbalizza la paura dicendo di non saper o non riuscire a fare	1 1 1	1 1 1	2 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	2 1 2	1 1 3	1 1 1	Luca Giulia Anna
Si mostra rilas- sato e a suo agio	5 5 5	5 5 5	4 5 5	5 5 5	3 5 5	5 5 5	5 5 5	3 4 4	5 4 3	5 5 5	Luca Giulia Anna

Continua l'esercizio anche di fronte alle difficoltà, dopo essersi bloccato o dopo essersi reso conto di aver sbagliato	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Luca Giulia Anna
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------------

Accanto a questi indicatori, sono state registrate in maniera informale le risposte degli allievi quando gli chiedo se si divertissero e se trovassero interessanti le attività improvvisative proposte. Le risposte sono state positive e, in aggiunta, alla proposta di dedicarsi allo studio del repertorio scritto o all'improvvisazione hanno spesso espresso la loro preferenza per quest'ultima.

Gli allievi hanno mostrato dunque interesse ed entusiasmo dinanzi alle attività improvvisative proposte. Hanno acquisito nuove competenze e nuove conoscenze in ambito musicale attraverso un percorso mai affrontato prima, che ha contribuito a coinvolgerli, rinnovando in loro curiosità e motivazione allo studio.

Li ho guidati passo dopo passo nell'esplorazione del materiale e delle proposte improvvisative affinché si sentissero il più possibile a loro agio di fronte a queste nuove attività e sollecitazioni. L'intento è stato realizzato perché solo in rare occasioni hanno mostrato stress, paura o inibizione, sentimenti inevitabili dinanzi a consegne mai ricevute prima o ad attività che comportano nuove dinamiche, come la creatività, il fatto di esporsi e di uscire dal canone della partitura scritta. Inoltre, laddove l'emergenza sanitaria avrebbe potuto dare una battuta d'arresto alla sperimentazione e alla motivazione degli allievi nel proseguire le lezioni *online*, non solo questa non ha compromesso il percorso ma ha rappresentato una nuova sfida, alla quale gli allievi stessi hanno risposto con forza di volontà e senso di responsabilità. La scelta di queste nuove modalità e materiali ha determinato una lezione di durata più lunga, eppure non è stata affatto penalizzante ma ha contribuito a sviluppare negli allievi la concentrazione e l'attenzione durante la lezione, l'autonomia e l'autogestione nelle assegnazioni per casa. L'ausilio e la collaborazione dei genitori sono stati indispensabili e preziosi per l'allievo più piccolo, che rispetto alle due allieve più grandi aveva meno dimestichezza con gli strumenti tecnologici.

Al termine dell'intervento didattico, ho dedicato due lezioni all'improvvisazione, ripercorrendo le attività proposte nell'arco delle dieci lezioni. Ho potuto così valutare mediante specifiche consegne con relativa valutazione, senza che apparisse all'allievo come un test, le competenze e le nozioni acquisite. Tali consegne, coerentemente con la struttura dell'intervento didattico, coprono le diverse aree che sono state oggetto di lavoro, perciò le attività pratiche e in seguito la verbalizzazione e concettualizzazione delle attività stesse.

Le prime tre consegne hanno riguardato la prima unità didattica. Tutti e tre gli allievi hanno saputo improvvisare i tre bordoni, combinandoli a una formula

ritmica d'invenzione e combinandoli correttamente al ritmo di marcia o di valzer, laddove la melodia data richiedeva, per ragioni metriche o di carattere, un ritmo piuttosto che l'altro. Hanno saputo poi definire il bordone come una forma d'accompagnamento fondata sul I e sul V grado, riconoscendoli quali gradi principali di una melodia. Giulia e Anna hanno ricordato, in aggiunta, la nomenclatura di tonica e dominante.

Le tre consegne seguenti consistevano nei giochi di improvvisazione melodica: "Domino", "Call and Response" e "Puzzle". Nel gioco del "Domino" i tre allievi hanno mostrato un livello modesto di familiarità con il materiale: hanno ripetuto al massimo le ultime due note o l'ultima nota se ribattuta secondo una formula ritmica riconoscibile. È chiaro che per sviluppare la percezione acustica e la memorizzazione, questo gioco richiede d'essere eseguito più assiduamente, cosa che non è stata possibile a causa del tempo limitato. Nel gioco di "Call and response" tutti e tre gli allievi hanno saputo riconoscere correttamente e riprodurre solo in parte correttamente i vari parametri musicali proposti. Giulia e Anna, in seguito, hanno saputo verbalizzare i parametri di forte, piano, crescendo, diminuendo, legato, staccato, timbro chiaro e secco, timbro dolce e scuro; Luca i parametri di piano, forte, crescendo e diminuendo. Nel gioco del "Puzzle" hanno saputo improvvisare le note mancanti con più dimestichezza e precisione rispetto alla pulsazione. È evidente che certi risultati non possono dirsi acquisiti dopo poche lezioni; le competenze su cui ho lavorato richiedono una familiarizzazione con i materiali e una elaborazione dei concetti che sono possibili solo se si considera un arco temporale più ampio.

Le ultime tre consegne riguardavano l'improvvisazione melodica sui tre bassi ostinati: il basso di bergamasca, la cadenza andalusa e il basso di passacaglia. Tutti e tre gli allievi hanno saputo improvvisare con più scioltezza e disinvoltura, suonando sempre meno note sbagliate, nella misura in cui una nota appartiene o non appartiene a un determinato contesto armonico definito dalla scala impiegata e dalle funzioni principali. Giulia e Anna, inoltre, hanno saputo memorizzare le ricorrenze del Sol naturale e del Sol diesis nella cadenza andalusa e anche qualche motivo melodico d'invenzione che percorreva costantemente le loro improvvisazioni sulle basi musicali. Nel tempo limitato della sperimentazione non ho chiesto, poiché sarebbe stato infattibile, di memorizzare tale ricorrenza nel basso di passacaglia, poiché la concatenazione degli accordi era più complessa e più veloce. Tutti e tre hanno inoltre riconosciuto a orecchio e indicato il nome delle tre basi, nonché le rispettive scale da impiegare. A Giulia e Anna è stata data, infine, un'ulteriore consegna di carattere teorico, relativa alla definizione di basso ostinato e di scala minore naturale e armonica. Entrambe hanno saputo definire cos'è un basso ostinato e quale sia la differenza tra la scala minore naturale e quella armonica.

In conclusione, tutti e tre gli allievi sono stati in grado di eseguire le attività proposte, le quali sono state memorizzate e interiorizzate. La restituzione, intesa come definizione e contestualizzazione dei contenuti appresi, è stata più completa

per Giulia e Anna, le allieve più grandi, meno per Luca, che ha saputo rispondere alle proposte operative, ma non sempre ha saputo definire i contenuti appresi. Io stessa ho preferito non introdurre alcune nozioni teoriche, ritenendo più importante, alla sua tenera età, focalizzarsi sulla pratica. Occorre d'altronde tener presente che Luca appartiene, secondo la teoria piagetiana sullo sviluppo cognitivo, allo stadio operatorio-concreto, dove i processi cognitivi sono ancora legati alle azioni e il pensiero astratto si sta ancora formando.²⁵ Non sorprende perciò che Luca sia riuscito a percepire e riprodurre certi materiali ma non sia poi riuscito a concettualizzarli.

Nel corso dell'intervento didattico, i tre allievi hanno sviluppato anche le loro competenze melodiche, armoniche e di ascolto. Hanno dimostrato di sviluppare le competenze melodico-combinatorie affrontando soprattutto attività quali il "Domino", "Call and Response", "Puzzle" e le improvvisazioni melodiche richieste nella quarta unità didattica. Sin dalla prima unità didattica hanno sviluppato competenze armoniche, improvvisando secondo relazioni armoniche e scale definite, e la seconda unità didattica, in particolare, ha permesso loro di sviluppare anche le competenze ritmiche. Le competenze d'ascolto sono state coltivate nel corso di tutte e quattro le unità didattiche, in particolar modo nella prima e nel gioco "Indovina la nota!". Nella quarta unità didattica, infine, tali competenze si sono combinate, laddove gli allievi hanno imparato a improvvisare melodie, individuando e interiorizzando strutture armoniche più complesse, prima a orecchio e in seguito con l'ausilio dello schema armonico scritto. Oltre alle competenze citate, obiettivo di questo progetto, sono emerse in corso d'opera ulteriori competenze: quelle teoriche, tecniche, e quelle di autonomia e autogestione, poiché a seguito della situazione epidemica gli allievi hanno dovuto gestire e organizzare i materiali e le improvvisazioni più autonomamente e a distanza rispetto all'insegnante. Tutte queste competenze acquisite saranno spendibili anche in contesti differenti dall'improvvisazione, dove verranno declinate in maniera diversa e in funzione del contesto specifico.

Conclusioni

Risulta chiaro come un percorso fondato su un metodo euristico partecipativo anziché frontale e direttivo abbia incrementato la motivazione allo studio della musica e il senso di responsabilità degli allievi nei confronti della materia di studio. Tale strategia ridefinisce la relazione tra maestro e allievo, che non è più tipicamente verticale e direttiva, 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 creatività e la sua curiosità, ma anche la sua libertà creativa ed espressiva.

25. Per un ulteriore approfondimento si veda JEAN PIAGET, BÄRBEL INHELDER, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 2001, pp. 83–129.

Gli allievi hanno potuto così apprendere e interiorizzare una tradizione musicale che è nel solco di quella classica, ma con adattamenti motivati dal contesto. Questo percorso, che ha cercato di combinare con un certo equilibrio forme visive, uditive e creative, ha permesso agli allievi principianti di acquisire simultaneamente più competenze, seppur basilari: melodico-combinatorie, armoniche e d'ascolto. Tali competenze rimarrebbero altrimenti relegate ai corsi di teoria e solfeggio, armonia e storia della musica, che seguono di molti anni il corso di strumento o che, talvolta, non figurano nell'offerta formativa di scuole di musica private e non professionali. Attraverso le proposte improvvisative gli allievi, pur principianti, hanno maturato anche alcune competenze teoriche. Si sono appropriati infatti di materiali e nozioni relativi al bordone, al valzer, alla marcia, al basso ostinato e le sue declinazioni (basso di bergamasca, cadenza andalusa e basso di passacaglia), alle nozioni di tonica e dominante, di scala minore naturale e scala minore armonica e così via. Se da un lato 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, inoltre, si è verificato in tempi molto più rapidi rispetto al tradizionale percorso di studi, che relega l'acquisizione di queste competenze a momenti successivi, il corso di solfeggio o di teoria, spesso accompagnati da connotazioni fortemente negative.

In corso d'opera è emersa anche l'acquisizione di altre competenze, fra cui quelle tecniche: gli allievi hanno raggiunto una maggiore padronanza nell'esecuzione delle scale di Do maggiore e di La minore naturale e armonica, una maggiore dimestichezza sulla tastiera, una maggiore flessibilità e versatilità nell'esecuzione delle stesse note su più registri, grave, medio e acuto, laddove prima si limitavano a un solo registro. Le allieve più grandi hanno persino ricercato a orecchio ed eseguito tutte le note (coerentemente alla tonalità) sulla prima corda fino al dodicesimo tasto, regione della tastiera che resta perlopiù inesplorata i primissimi anni di studio.

La situazione contingente che ha determinato, nelle ultime lezioni, la ridefinizione di alcune dinamiche e strategie di lavoro, ha rappresentato poi per gli allievi una nuova sfida a cui essi hanno risposto positivamente, mostrando ulteriori capacità, quali quelle di autonomia e autogestione.

L'improvvisazione si è rivelata dunque una strategia vantaggiosa: le si deve riconoscere un valore formativo che va oltre il piacere e il divertimento, nella misura in cui un percorso improvvisativo ben strutturato e articolato, basato su modelli di tradizione classica, diventa uno strumento di sviluppo di competenze specifiche. Anzi, che assumere il ruolo di antagonista rispetto a una metodologia d'insegnamento frontale, basata sulla lettura del testo e sul canone del repertorio, ne diventa un alleato: laddove la paura e la subordinazione al testo diventano un limite (per fare un esempio, l'allievo esegue spesso le note senza sapere la tonalità, le funzioni armoniche principali o le cadenze), l'improvvisazione consente di superare questo limite favorendo l'acquisizione di competenze e conoscenze trasferibili anche al

repertorio e alla pagina scritta. A medio e lungo termine questo porta all'acquisizione di meta-competenze, che si traducono nella capacità di ricontestualizzare e riorientare le competenze acquisite all'interno di ambiti nuovi. L'allievo è incoraggiato fin dall'inizio a sviluppare tutto il suo potenziale musicale, le abilità uditive, tecniche ed espressive necessarie ad affrontare il repertorio classico ma anche quegli altri stili e generi musicali a cui è verosimile che si avvicini, data la versatilità della chitarra. Lo sviluppo di queste abilità e competenze avviene per giunta stimolando la sua motivazione e curiosità, pur con un pizzico di inquietudine, perché come scrive Violeta Hemsy de Gainza «l'improvvisazione è sinonimo di gioco, allegria, divertimento, ma anche di esplorazione, inquietudine, curiosità».²⁶

Bibliografia

- AZZARA, CHRISTOPHER D., *Improvisation*, in *New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, a cura di R. Colwell and C. Richardson, Oxford University Press, Oxford 2002.
- BIASUTTI, MICHELE, *Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation*, «Frontiers in Psychology», VI/614 2015, doi: 10.3389/fpsyg.2015.00614.
- BIASUTTI, MICHELE, *Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education*, «Frontiers in Psychology», VIII/911 2017, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00911.
- CAPPELLI, FIORELLA E TOSTO, IDA M., *Geometrie vocali: giochi di improvvisazione tra musica, immagine e poesia*, Ricordi, Milano 2008.
- CARULLI, FERDINANDO, *Première Suite à la Méthode ou Méthode pour apprendre à accompagner le chant* op. 61, Carli, Parigi n.d. (1812 ca).
- DELUME, CAROLINE, *Méthode & Traités 18. Série I, France 1600–1800. Guitare: Méthodes – Dictionnaires et Encyclopédies – Ouvrages généraux – Préfaces d'oeuvres*, I, Éditions J. M. Fuzeau, Bressuire 2003.
- DELUME, CAROLINE, *Méthode & Traités 18. Série I, France 1600–1800. Guitare: Méthodes – Dictionnaires et Encyclopédies – Ouvrages généraux – Préfaces d'oeuvres*, II, Éditions J. M. Fuzeau, Bressuire 2003.
- EMONTS, FRITZ, *Metodo Europeo per pianoforte*, I–III, Schott & Co, Magonza 1996.
- HEMSY DE GAINZA, VIOLETA, *L'improvvisazione musicale*, Universal Music Publishing Ricordi, Milano 1991.
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *Le rythme, la musique et l'éducation* (Parigi 1920), edizione italiana a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.
- LEVECQUE, CAMILLE, *Improvisar para cantar: método de improvisación para arpa céltica y arpa de pedales, cuaderno bambini, grado elemental*, 2Mc Editions, Anglet 2017.
- PIAGET, JEAN E INHELDER, BÄRBE, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 2001.
- PIAZZA, GIOVANNI, *Orff-Schulwerk: musica per bambini. Manuale*. Ed. italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild, Suvini Zerboni, Milano 1999.
- SCHAFFER, RAYMOND MURRAY, *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*, Schirmer Books, New York 1976.

26. VIOLETA HEMS DE GAINZA, *L'improvvisazione musicale*, Universal Music Publishing Ricordi, Milano 1991, p. 53.

- SLOBODA, JOHN, *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, Oxford University Press, Oxford 2016.
- SOLARI, GABRIELLA, *Improvvisazione e pedagogia*, «Musica domani», 127 2003, <<http://www.musicadomani.it/wp-content/uploads/2019/07/MD127.pdf>>.
- SOR, FERNANDO, *Méthode pour la guitare*, L'auteur, Parigi 1830.
- TAFURI, JOHANNELLA E MCPHERSON, GARY E. (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*, LIM, Lucca 2007.
- TRINCHERO, ROBERTO, *Manuale di ricerca educativa*, Angeli, Milano 2002.
- TRINCHERO, ROBERTO, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Milano 2009.
- ZANETTI, WALTER, *Leggere e improvvisare, dalla comprensione del repertorio alla creatività*, Carish, Milano 2010.

* * *

L'Autrice. Eni Lulja consegue la laurea triennale AFAM in chitarra classica con 110 e lode presso la Civica Scuola di Musica Claudio Abbado di Milano, sotto la guida del M° Vittorio Casagrande. Parallelamente approfondisce lo studio della chitarra elettrica contemporanea con il M° Francesco Zago.

In seguito, consegue brillantemente il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera italiana nella classe del M° Lorenzo Micheli con una tesi sulle tecniche improvvisative per lo sviluppo di competenze armoniche melodiche e di ascolto in allievi principianti di chitarra. Nello stesso Conservatorio è attualmente iscritta al Master in Advanced Studies in Music Performance and Interpretation, volto ad approfondire la conoscenza del repertorio e la prassi esecutiva.

Alla formazione musicale affianca lo studio delle discipline umanistiche: consegue con lode la laurea triennale in Lettere antiche presso l'Università degli Studi di Milano, dove è prossima a conseguire la laurea magistrale in Filologia, Letterature e Storia dell'Antichità.

È attiva professionalmente come insegnante di chitarra e si esibisce regolarmente in formazioni da camera in tutta Europa.