

 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'EDUCAZIONE SENSORIALE NELLA DIDATTICA PIANISTICA: UN PERCORSO TRA SPERIMENTAZIONE E CREATIVITÀ

Bruna Di Virgilio

Abstract. Numerosi studi sull'educazione sensoriale hanno messo in luce l'importanza di integrare le modalità di insegnamento tradizionali con una proposta didattica che restituisca dignità alla corporeità del bambino. L'atto esplorativo e quello creativo diventano il punto cruciale di un processo di apprendimento qualitativamente differente. Nella didattica strumentale è invece ancora fortemente radicato un approccio conservativo, che non lascia spazio a percorsi creativi e sperimentali che avvicinino il bambino al mondo della musica in modo stimolante e coinvolgente. Prendendo spunto dai principi dell'educazione sensoriale, ho ideato un percorso didattico della durata di tre mesi, finalizzato ad avvicinare e incuriosire i bambini al mondo del suono, della composizione e dei linguaggi contemporanei. I risultati ottenuti gettano le basi per un ulteriore sviluppo in questa direzione e aprono nuove riflessioni nell'ottica di un cambiamento radicale nell'approccio alla didattica strumentale. L'obiettivo è quello di stimolare la curiosità e la fantasia dei bambini in modo non convenzionale, al fine di educarli a una complessità e a un pensiero critico che li accompagni non solo nella propria crescita musicale, ma anche in quella personale e sociale.

Parole chiave: pianoforte, educazione sensoriale, musica del Novecento, linguaggi contemporanei, didattica strumentale

Introduzione

«Un bambino che impara che il cielo non è sempre e solo blu è un bambino che probabilmente in futuro saprà trovare più soluzioni creative a un problema, che sarà più pronto a discutere e a non subire»

BRUNO MUNARI

A un bambino che si avvicina per la prima volta allo studio del pianoforte viene spesso proposto un percorso formativo riconducibile alla lunga tradizione didattica legata a questo strumento. Il tecnicismo, la reiterazione finalizzata all'acquisizione meccanica di competenze motorie, la scelta di un repertorio limitato e sempre simile, così come l'utilizzo di materiali didattici prestabiliti e poco malleabili, sono

aspetti che rendono sempre più evidente la necessità di ripensare e integrare i percorsi educativi tradizionali: questo nell'ottica di una proposta coinvolgente, inclusiva e creativa che renda il bambino protagonista attivo del processo di apprendimento. Nelle prime fasi di studio di uno strumento si tende spesso a mettere in secondo piano l'attenzione al suono e la cura dell'espressività: la rilevanza che assume il gesto tecnico rende infatti marginale la dimensione del *far musica*, che dovrebbe invece essere sempre prioritaria, fin dall'inizio di un percorso didattico. Anche gli aspetti relativi all'educazione all'ascolto, così come la dimensione creativa e compositiva rimangono quasi sempre secondari nei programmi didattici tradizionali. Credo invece che esplorare queste dimensioni sia fondamentale in qualsiasi formazione musicale di base. Imparare ad ascoltare suoni e rumori, dare spazio alla creatività e alla fantasia, sperimentare nuovi linguaggi e modalità di espressione, sono tutti preziosi strumenti per una crescita musicale e personale. Sensibilizzare i bambini a questi aspetti può aiutarli non solo a diventare autonomi e attivi nelle proprie scelte musicali ed estetiche, ma anche a crescere come ascoltatori curiosi e attenti, aperti ai linguaggi contemporanei e ai repertori della musica del Novecento. La didattica tradizionale è inoltre fortemente legata all'abitudine di una trasmissione del sapere di tipo teorico, che si pone agli antipodi rispetto all'approccio alla conoscenza di tipo corporeo e sensoriale che caratterizza l'età infantile. A fronte di queste consuetudini, un buon insegnante dovrebbe sentire l'urgenza di cercare delle strategie per avvicinare il bambino a quel mondo di sensazioni, emozioni, timbri e colori che è l'essenza stessa del fare musica. Credo sia importante riflettere anche sulla distanza tra il momento del fare e il momento della concettualizzazione e della verbalizzazione: il primo è cruciale e permette di trasformare il processo di apprendimento di un bambino in un'esperienza consapevole e cosciente.

Riflettendo su queste problematiche ho ideato delle attività in cui si potessero coniugare i principi dell'educazione sensoriale con quelli della didattica musicale, ritrovando la consapevolezza che il teorico nasce dal pratico, l'immaginario dal tatto, e che ciò che si scopre con le mani si impara in modo qualitativamente differente. Il mio tentativo è stato quello di avvicinare il bambino ai tanti aspetti dello studio di uno strumento che custodiscono la bellezza della musica: la dimensione dell'ascolto, la ricerca del suono e del timbro, il mondo dell'immaginazione, della composizione e della sperimentazione. Per fare questo ho deciso di partire da un'esperienza sensoriale di tipo tattile, che dalle mani arrivasse alla mente e infine al cuore del bambino. Un suono, una dinamica, un timbro, assumono la concretezza di ciò che è stato innanzitutto sperimentato, toccato ed esplorato: questo bagaglio di esperienze e ricordi sensomotori diventa la chiave di accesso al mondo immaginario ed emotivo della musica. Dalla sensazione si passa poi al concetto e alla sua verbalizzazione, attraverso un percorso libero e spontaneo di ricerca e sperimentazione, così da gettare le basi per la costruzione di un lessico che diventi cosciente ed esperienziale.

Questo contributo nasce da un intervento didattico che, maturato a conclusione della mia formazione pedagogica, voleva verificare come l'uso di materiali e tecniche non convenzionali, aperte a possibilità di gioco e sperimentazione, potesse risultare efficace nell'acquisizione di alcune competenze musicali di base al pianoforte.

La letteratura di riferimento relativa all'educazione sensoriale e il mio personale interesse per il repertorio contemporaneo mi hanno guidata nell'ideare una proposta didattica che accompagni il bambino alla scoperta del proprio potenziale creativo, avvicinandolo allo stesso tempo ai repertori della musica del Novecento e ai linguaggi contemporanei.

I fondamenti dell'educazione sensoriale¹

Prima della nascita della pedagogia moderna e dell'avvento del pensiero illuministico i principi dell'educazione erano basati sui concetti di autorità, ubbidienza e punizione, così come su un'idea di trasmissione del sapere di tipo nozionistico, in cui il bambino apprendeva in modo meccanico e passivo contenuti imposti dall'alto, in una relazione unidirezionale. Con i decisivi contributi di filosofi e pedagogisti come Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827),² si afferma l'idea di una formazione in cui il bambino è posto al centro del processo di apprendimento, così da accogliere le sue inclinazioni naturali e renderlo protagonista attivo del proprio sviluppo fisico, intellettuale e motorio. Ma è soprattutto alla fine dell'Ottocento e nel corso del Novecento che emerge sempre più la necessità di una proposta educativa basata sull'attivazione dei sensi e sul recupero della materialità del sapere. Maria Montessori³ propone un modello educativo in cui l'esperienza corporea sensoriale diventa un momento cruciale nello sviluppo delle conoscenze e delle abilità, nell'ottica di una valorizzazione del corpo nella sua totale espressività. Il suo contributo rivolge una nuova

1. In letteratura si incontrano diverse espressioni con differenti sfumature di significato: educazione, pedagogia o didattica sensoriale, multisensoriale o plurisensoriale. In questo contesto utilizzerò il termine *educazione sensoriale*, dal momento che mi riferisco a un recupero della sensorialità in un ambito educativo più generale.

2. Per un approfondimento sull'evoluzione storica del pensiero educativo, sui contributi di Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e di molti altri pedagogisti, che per questioni di spazio non ho la possibilità di citare in questa sede, si veda: GIORDANA MERLO, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'età moderna al Novecento*, Franco Angeli, Milano 2011; LUCIANA BELLATALLA, *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Franco Angeli, Milano 2006; GINO ALDI, ANTONELLA COCCAGNA, LORENZO LOCATELLI, GAIA CAMILLA BELVEDERE, SABINO PAVONE, *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013.

3. Con la fondazione della *Casa dei Bambini* a Roma nel 1907, Maria Montessori dà vita a un sistema educativo che si diffonderà poi nelle scuole tutto il mondo. Per un ulteriore approfondimento sulla figura di Maria Montessori e sul suo metodo si veda: CLARA TORNAR, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Franco Angeli, Milano 2007; SONIA COLUCCELLI, SILVIA PIETRANTONIO, *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, Erickson, Trento 2017; CARLA CEVENINI (a cura di), *Viaggio intorno a una Casa dei bambini Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2016.

attenzione anche all'ascolto e alla valorizzazione del suono in sé, che diventa elemento di scoperta e conoscenza, così come motivazione nei processi di apprendimento: assume nuova importanza la capacità di esercitare un udito raffinato, che sappia cogliere il suono dello spazio, dei corpi, delle cose, che sappia ascoltare la bellezza del respiro dei neonati.⁴ Altri studi hanno proseguito in questa direzione, evidenziando la necessità di una didattica che sia multisensoriale e inclusiva, fondata sui principi di partecipazione attiva, creativa ed esplorativa, incentrata sulla dimensione del gioco, sulla centralità del corpo e sullo sviluppo dei sensi. Tra questi, particolarmente meritevole per la varietà di proposte è il lavoro di Jackie Cooke, che si presenta come un vero e proprio manuale di attività educative sensoriali che coinvolgono vista, tatto, gusto e olfatto, e che mira a condurre il bambino alla scoperta del mondo che lo circonda, esplorando e scoprendo, ma anche comunicando con gli altri, imparando a dare un nome alle cose, a esprimere preferenze e a fare delle scelte.⁵ Beate Weyland ribadisce invece l'urgente bisogno di liberarsi di quell'approccio tecnologico-funzionale che inaridisce i processi di apprendimento scolastico, e la necessità di recuperare una dimensione umanistica nel fare scuola.⁶ Anche il lavoro di Monica Guerra pone l'attenzione sull'importanza della materialità nell'esperienza educativa, che si allontani dal concetto di un sapere astratto che l'insegnante detiene, lasciando invece spazio all'azione esplorativa del bambino. Da qui l'importanza di riscoprire l'enorme potenziale didattico dei materiali non strutturati, che stimolano l'intelligenza dei bambini in modo diretto, vivace e flessibile, attraverso percorsi non formali e un approccio costruttivista, in un contesto di dialogo e conoscenza condivisa.⁷

La ricerca didattica di Bruno Munari

L'educazione sensoriale è stata alla base del contributo pedagogico di Bruno Munari (1907–1998): artista multiforme, designer, scrittore, illustratore, che si è dedicato all'ideazione di una nuova didattica dell'arte basata sui concetti di creatività, esplorazione, inclusione e sperimentazione. L'impegno di Munari nella ricerca educativa nasce dal suo desiderio di dare ai bambini gli strumenti per crescere in modo curioso e creativo, attivandone lo spirito critico e la progettualità, formando degli «uomini del domani» che siano indipendenti, capaci di un'intelligenza elastica e di un pensiero divergente, liberi dal conformismo e dai preconcezioni. Da qui il suo significativo contributo in diversi ambiti didattici: i cosiddetti giochi d'avanguardia, ideati con materiali sperimentali e modalità di fruizione del tutto nuove, in cui il bambino assume un ruolo da protagonista. Tramite percorsi non strutturati,

4. MARIA MONTESSORI, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008, pp. 124–126.

5. JACKIE COOKE, *Il laboratorio delle attività sensoriali*, Erickson, Trento 1999, p. 9.

6. BEATE WEYLAND, *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini, Milano 2017, p. 15.

7. MONICA GUERRA (a cura di), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 2017, pp. 17–19.

questi giochi permettono di dare infinite interpretazioni e sperimentare possibilità di svolgimento sempre diverse e mai precostituite.⁸ Il gioco si trasforma così in uno strumento di conoscenza che educa all'immaginazione, alla fantasia e alla creatività, intesa come capacità di intrecciare relazioni tra ciò che si conosce:

Se vogliamo che un bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di fare più relazioni possibili, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano.⁹

Numerose sono anche le sue pubblicazioni in veste di autore di libri per l'infanzia, dove si sperimenta una modalità di narrazione del tutto unica e non convenzionale attraverso colori, forme e disegni: racconti accomunati dalla caratteristica di poterli leggere non *a senso unico* ma che lasciano spazio alla fantasia e all'immaginazione.¹⁰ Altrettanto importante, per la centralità della dimensione tattile, è la collana dei *Prelibri*, realizzati con materiali differenti (cartoncino, plastica, spugna, legno) per bambini non ancora in grado di leggere, e finalizzati alla creazione di un campionario di sensazioni che prepari il lettore al libro vero e proprio.¹¹ Di Munari va ricordato anche il significativo contributo come illustratore di libri per l'infanzia, e lo speciale legame che instaura nella collaborazione con Gianni Rodari.¹² I loro percorsi sono caratterizzati dalla volontà di fornire al lettore parole e immagini che accendano una nuova sensibilità nell'osservare il mondo, dando priorità al lato fantastico piuttosto che a quello descrittivo, nell'ottica di un'irriverenza nei confronti delle convenzioni unita a un ideale di democratizzazione dell'arte.¹³ La centralità della dimensione tattile e sensoriale è alla base della serie dei laboratori

8. Solo per citarne alcuni: BRUNO MUNARI, *Il gatto Meo Romeo*, per Pirelli-Pigomma, 1949; BRUNO MUNARI, *La scimmietta Zizi*, per Pirelli-Pigomma, 1953; BRUNO MUNARI, *ABC con fantasia*, Danese, Milano 1960; GIOVANNI BELGRANO, BRUNO MUNARI, *Carte da gioco*, Danese, Milano 1968; GIOVANNI BELGRANO, BRUNO MUNARI, *Più e meno*, Danese, Milano 1971.

9. BRUNO MUNARI, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977, p. 30

10. Solo per citarne alcuni: BRUNO MUNARI, *Le macchine di Munari*, Einaudi, Torino 1942; BRUNO MUNARI, *Gigi cerca il suo berretto*, Mondadori, Milano 1945; BRUNO MUNARI, *Nella nebbia di Milano*, Emme Edizioni, Milano 1968; BRUNO MUNARI, *Cappuccetto rosso verde giallo blu e bianco*, Einaudi, Torino 1981; BRUNO MUNARI, *Rose nell'insalata*, Einaudi, Torino 1982.

11. BRUNO MUNARI, *I prelibri*, Danese, Milano 1980.

12. Solo per citare alcuni dei libri di Rodari illustrati da Munari: GIANNI RODARI, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 1960; GIANNI RODARI, *Favole al telefono*, Einaudi, Torino 1962; GIANNI RODARI, *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino 1964; GIANNI RODARI, *La torta in cielo*, Einaudi, Torino 1966.

13. I due autori sono inoltre accomunati dalla vicinanza al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), nato nel 1951 e costituito da insegnanti e pedagogisti con la volontà di rinnovare i metodi scolastici nell'ottica di un rifiuto del dogmatismo in nome dei principi di tolleranza, democrazia e cooperazione. Per un ulteriore approfondimento sui fondamenti pedagogici alla base del pensiero di Munari e di Rodari, e sul legame che unisce i due autori, si veda: LAURA PANIZZA, *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», IV/1 2016, pp. 5–12.

Giocare con l'arte,¹⁴ da cui prende vita a Milano il primo *Laboratorio Tattile*,¹⁵ in cui viene proposto un percorso esplorativo tra materiali e oggetti da manipolare, tagliare, incollare, con cui giocare e comporre tavole tattili: i bambini imparano a descrivere le caratteristiche dei materiali esplorati, la consistenza, le qualità, condividendo le proprie sensazioni e provando a mettere ordine, classificare, dare un nome alle cose, così da porre le basi per lo sviluppo di quella proprietà di linguaggio che è essenziale per la comunicazione.¹⁶

L'adulto non è più colui che trasmette nozioni, ma diventa l'animatore che con gentilezza guida e aiuta il bambino a sperimentare e scoprire, in un processo educativo che è riconducibile, come Munari stesso amava citare, al principio di «azione senza imposizione di sé» (da Lao Tse), e al motto montessoriano «aiutami a fare da me». Da qui l'importanza di imparare giocando, senza dire cosa fare ma come, senza «dare idee già fatte, ma dando un metodo perché ognuno si costruisca il proprio modo di fare».¹⁷ Con l'ideazione dei *Laboratori Tattili*, Munari mira a recuperare ed esercitare quella globalità sensoriale caratteristica del bambino, spesso trascurata dall'educazione tradizionale. Come egli stesso scrive nel 1985:

NON TOCCARE! Quante volte i bambini si sentono ripetere questa imposizione. Nessuno direbbe mai: non guardare, non ascoltare, ma pare che per il tatto sia diverso, molti pensano che se ne possa fare a meno. [...] Quando un bambino di qualche mese gira per la casa [...] e tocca le fredde piastrelle, il soffice tappeto, il tiepido legno, il muro ruvido, [...] la guancia della mamma... impara moltissime cose. Se si provasse a spiegare a parole al bambino queste sensazioni senza che lui le avesse provate fisicamente, ci si troverebbe in grandissime difficoltà e il bambino non capirebbe. Dobbiamo quindi riconquistare questo strumento di conoscenza diretta che la natura ci ha dato.¹⁸

Se la dimensione sensoriale è ancora poco presente nell'ambiente scolastico, ancor meno lo è nell'ambito della didattica strumentale. Nelle scuole di musica e nei conservatori sembra infatti prevalere un'impostazione che privilegia la relazione verticale e unidirezionale tra docente e allievo e che si concentra su un repertorio specifico e una modalità esecutiva uniformata all'estetica dominante. La partitura è un testo intoccabile, quasi da venerare, la cui interpretazione personale viene posticipata fino al momento in cui l'allievo avrà raggiunto una presunta maturità musicale. Tutti questi aspetti allontanano il bambino dalla musica e lo inducono a

14. Il primo laboratorio *Giocare con l'arte* nasce a Milano nel 1977 presso la Pinacoteca di Brera, con la volontà di restituire al museo la sua funzione sociale attraverso una proposta radicale che prenda le distanze da una passiva contemplazione dell'arte mettendo al centro la dimensione attiva ed esplorativa del bambino. Da questa esperienza nasceranno numerosi laboratori in tutto il mondo.

15. Il primo *Laboratorio tattile* nasce nel 1979 in occasione della mostra *Le mani guardano* presso il Palazzo Reale di Milano.

16. BRUNO MUNARI, *I laboratori tattili*, Corraini, Mantova 1985, p. 3.

17. BEBA RESTELLI, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 35–36.

18. MUNARI, *I laboratori tattili*, p. 3.

viverla con timore reverenziale, in un sistema che privilegia l'autorità del compositore e la servitù dell'interprete.¹⁹

Partendo dai numerosi stimoli e spunti offerti dagli studi sull'educazione sensoriale, credo sia importante sperimentare nuovi percorsi didattici che al contrario trasformino la musica in un *materiale* da manipolare e con cui giocare, con divertimento, attenzione e cura. Per introdurre il bambino a una dinamica o a un timbro si potrà dunque partire da una sensazione tattile o da una suggestione sonora, proponendo un percorso che lasci spazio alla creatività dell'allievo. Da qui l'importanza di lavorare con materiali musicali non strutturati: partiture grafiche e tattili, brani con dinamiche non definite e che prevedano momenti di improvvisazione e composizione, così che ogni bambino possa costruirsi il proprio linguaggio musicale ed espressivo.

Dall'educazione al suono alla didattica della musica del Novecento

«Da venticinque secoli la cultura occidentale cerca di guardare il mondo. Non ha capito che il mondo non si guarda, si ode. Non si legge, si ascolta»

JACQUES ATTALI, *Rumori*

La musica del Novecento, con la sua ricchezza e varietà di linguaggi compositivi, ha portato a una ridefinizione del concetto di suono, rendendo necessario un nuovo tipo di approccio all'ascolto. Negli anni '90, i significativi contributi di Raymond Murray Schafer²⁰ e Mario Baroni²¹ hanno iniziato a porre l'attenzione sul suono in sé anche come potenziale educativo. Da qui l'importanza di educare i sensi e imparare ad ascoltare il paesaggio sonoro che ci circonda, dando valore a un'attività di tipo creativo, in cui le idee sonore e musicali permettono al bambino di esprimere il proprio mondo interiore e comunicare con gli altri. Baroni individua inoltre con chiarezza il problema della distanza tra il momento dell'acquisizione tecnica e quello della libertà espressiva, sottolineando la necessità di far prevalere il secondo sul primo, come «unica valida e persuasiva motivazione delle attività di apprendimento». ²² Da qui l'importanza di allargare l'idea di musica, abbracciando suoni e rumori, ambiente, materiali, dando dignità ai «comportamenti espressivi più elementari quanto ai prodotti artistici veri e propri». ²³ Nella didattica musicale degli ultimi anni si è avvertita sempre più la necessità di ideare progetti e percorsi

19. DANIEL LEECH-WILKINSON, *Classical music as enforced Utopia*, «Arts & Humanities in Higher Education», XV/3-4 2016, pp. 325-336.

20. Per un ulteriore approfondimento si veda: RAYMOND MURRAY SCHAFFER, *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*, Schirmer Books, New York 1976; RAYMOND MURRAY SCHAFFER, *A Sound Education - 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, Arcana Editions, Indian River, Ontario 1992.

21. Per un ulteriore approfondimento si veda: MARIO BARONI, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino 1997.

22. BARONI, *Suoni e significati*, p. 141.

23. BARONI, *Suoni e significati*, p. 2.

che avvicinino le generazioni più giovani ai repertori del Novecento, riscoprendone la valenza educativa anche in ambito scolastico. Nel volume *La musica del Novecento* a cura di Paolo Somigli sono raccolti interessanti contributi sia da un punto di vista teorico e riflessivo che operativo e pratico.²⁴ Lo scopo è quello di fornire materiali e strumenti per gli operatori culturali, valorizzando il potenziale educativo della musica del Novecento che «non è da considerare un elemento accessorio dell'offerta scolastica, né un'isola riservata a pochi eletti come sembra nell'immaginario dei più. Viceversa [...] essa dovrebbe essere accolta come una risorsa potente da mettere a disposizione di tutti — bambini, ragazzi, insegnanti — : sia in sé, per i percorsi interdisciplinari che può aprire, sia infine per il contributo che, come componente dell'educazione musicale, può dare alla formazione complessiva della persona».²⁵ Raffaele Pozzi parla di una vera e propria educazione alla complessità, intesa come molteplicità e ricchezza di elementi collegati tra loro, in grado di stimolare l'attenzione e la partecipazione emotiva e intellettuale. La reticenza a utilizzare questi repertori in ambiente scolastico rischia di fossilizzare l'attività musicale nell'utilizzo di materiali esteticamente semplicistici e poveri, quando invece il bambino, proprio per la sua età, dovrebbe essere stimolato alla percezione e alla comprensione della complessità.²⁶ Daniele Vineis pubblica un'interessante proposta didattica di percorsi interattivi con musiche del Novecento, in cui sottolinea l'importanza di ritrovare un approccio ai linguaggi della musica contemporanea attraverso la pratica e l'invenzione.²⁷ Antonio Grande esprime la convinzione che sia possibile rivolgersi a dei ragazzi, o addirittura a dei bambini,

volando sempre alto, non abbassando mai il tiro delle proposte, nella convinzione che non esiste un sapere facile e uno difficile, un'età delle semplificazioni e una degli approfondimenti. Al contrario la proposta può, e deve, essere sempre di alto livello: il problema si sposta semmai nei modi e nelle forme con cui viene offerta e ciò implica una responsabilità di grande portata per gli insegnanti [...].²⁸

Interessante è anche il contributo di Ingrid Pustijanac che, riflettendo sulla dimensione dell'ascolto della musica del Novecento e constatando «la natura diversa del materiale musicale con cui si viene a contatto e la conseguente assenza di chiavi di accesso per una fruizione appagante», individua nella costruzione di un

24. PAOLO SOMIGLI (a cura di), *La musica del Novecento: una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, Franco Angeli, Milano 2019.

25. PAOLO SOMIGLI, *La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi*, in SOMIGLI (a cura di), *La musica del Novecento*, p. 18.

26. RAFFAELE POZZI, *Educare alla complessità. Il ruolo della musica d'arte contemporanea*, «Musica Docta. Rivista di Pedagogia e didattica della musica», IV/1 2013, pp. 63–69.

27. DANIELE VINEIS, *Spartito perso: giochi di animazione con le musiche del Novecento*, Franco Angeli, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Milano 2006.

28. ANTONIO GRANDE, *Tracce di suono. Un'introduzione*, in NICOLA DE GIORGI, MAURIZIO VITALI, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, Franco Angeli, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Milano 2013, p. 13.

lessico appropriato una possibilità di approccio e avvicinamento a questo genere di repertorio.²⁹

Le composizioni pianistiche del Novecento per l'infanzia

Nella letteratura pianistica del Novecento diverse sono le opere rivolte al mondo dell'infanzia che propongono un approccio non convenzionale allo strumento e ai linguaggi compositivi. Béla Bartók, con i ben noti volumi di *Mikrokosmos*,³⁰ costruisce un percorso di difficoltà progressive che avvicina i giovani pianisti a strutture compositive asimmetriche, ritmi irregolari, alla scala pentatonica e alla politonalità. György Kurtág nei suoi *Játékok* (Giochi),³¹ suddivisi in nove volumi, pubblicati tra il 1979 e il 2021, di cui i primi possono essere adatti ad allievi principianti, propone un utilizzo non convenzionale della tastiera. Tramite l'uso di cluster, partiture grafiche, valzer cromatici, viene riproposto quell'approccio istintivo del bambino allo strumento, per il quale «lo strumento è ancora un giocattolo».³² La spinta innovativa di queste opere dal punto di vista compositivo si è però scontrata con la tendenza conservativa dell'insegnamento strumentale: gli aspetti sperimentali del materiale musicale non sempre hanno implicato un significativo cambiamento nelle modalità didattiche e anche questi testi hanno subito il processo di canonizzazione tipico del repertorio classico-romantico. I contributi di Boris Porena e Harald Bojé sembrano in parte affrontare questo problema, proponendo delle attività con un approccio didattico diverso da quello tradizionale. Porena, nel suo *Nuova Didattica per la Musica* propone un quaderno che sia «qualcosa di diverso da un libro di esercizi per pianoforte»;³³ un insieme di attività che non siano solo manuali e ripetitive, ma rendano l'allievo attivo all'interno dell'esperienza sonora e musicale, attraverso progetti compositivi, improvvisazioni, scrittura individuale e collettiva.³⁴ Anche Bojé, in *Nuovo metodo per principianti alla scoperta della musica*, propone un metodo che sfrutti le potenzialità educative del far musica, con una particolare attenzione al repertorio moderno e contemporaneo, partendo da una visione globale del ruolo dell'esecutore, che comprenda l'intervento creativo, la consapevolezza della pratica armonica e la familiarità con sistemi di notazione non convenzionale.³⁵ Mi sembra importante riportare l'attenzione su alcune attività esplorative qui proposte che prevedono l'utilizzo dell'interno del pianoforte: toccare i materiali con cui è costruito, suonare le corde pizzicandole con le mani o utilizzare degli oggetti come spazzole, palline di plastica, bacchette di legno e metallo. Per quanto riguarda la notazione non convenzionale, interessante

29. INGRID PUSTIJANAC, *Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso*, in SOMIGLI (a cura di), *La musica del Novecento*, p. 50.

30. BÉLA BARTÓK, *Mikrokosmos*, Boosey & Hawkes, Londra 1940.

31. GYÖRGY KURTÁG, *Játékok* (voll. I–X), Editio Musica Budapest, Budapest 1979–2021.

32. GYÖRGY KURTÁG, *Giochi* (vol. I), Ricordi, Milano 1991, Introduzione.

33. BORIS PORENA, *Nuova didattica per la musica*, Ricordi, Milano 1981, p. 5.

34. PORENA, *Nuova didattica per la musica*, p. 5

35. HARALD BOJÉ, *Nuovo metodo per principianti alla scoperta della musica*, Ricordi, Milano 1994.

è la proposta della raccolta intitolata *70 Avventure sulla tastiera con il piccolo mostro*, i cui brani contengono elementi aleatori e lasciano spazio a momenti di esplorazione per i piccoli esecutori, con notazioni grafiche che fuoriescono dal pentagramma, accompagnati da ricche illustrazioni.³⁶

A fronte di queste proposte mi sembra importante riflettere anche sulla scelta del repertorio utilizzato nella didattica strumentale. Se da una parte l'insegnamento musicale a indirizzo professionale prevede un percorso fortemente ancorato al repertorio classico-romantico, il rischio che questo possa risultare poco stimolante nell'ambito di una formazione musicale elementare è elevato. Nei primi anni di studio dello strumento la centralità del repertorio tradizionale e di un'estetica rigida, ripetitiva e autoreferenziale può rivelarsi un ostacolo allo sviluppo musicale degli allievi. La conoscenza e la sperimentazione di linguaggi contemporanei e tecniche non convenzionali possono invece fornire ai bambini strumenti per crescere ed esplorare il mondo della musica in modo curioso e vivace, attraverso una proposta ricca, varia e coinvolgente. È dunque possibile oggi adottare nuove prospettive nell'insegnamento strumentale, che attingano dagli spunti che gli studi sull'educazione sensoriale offrono dopo anni di ricerche? Credo sia necessario scardinare le abitudini educative alle quali il mondo musicale di oggi è ancora affezionato e ripartire con una proposta radicale basata sulla sperimentazione creativa e su un rapporto didattico interattivo. Oggetti, suoni e rumori diventano il punto di partenza di un percorso che conduce i bambini in un'esperienza educativa a tutto tondo, in cui le competenze musicali si affiancano a quelle personali e sociali, fornendo gli strumenti per crescere non solo come musicisti, ma anche come persone.

Proposta didattica

Lo studio e l'interesse nei confronti di questa letteratura mi hanno portato a ideare una proposta didattica che integrasse l'educazione tattile con il gesto musicale, l'esplorazione sensoriale con l'immaginario sonoro e lo sviluppo creativo del bambino. Sono partita dall'impostazione laboratoriale di Bruno Munari creando poi un legame tra l'esplorazione tattile e quella sonora, cercando di formulare delle attività di tipo multisensoriale e sinestetico che potessero guidare il bambino alla scoperta del mondo dei suoni. Per fare questo ho deciso di utilizzare la tecnica del pianoforte preparato, in quanto mi ha permesso di costruire un percorso tattile e musicale tra materiali e suoni, che stimolasse la fantasia e l'immaginazione e che allo stesso tempo mirasse a una proposta coinvolgente nell'apprendimento strumentale.

36. KARIN DAXBÖCK, ELISABETH HAAS, MARTINA SCHNEIDER, ROSEMARIE TRZEJA, VERONIKA WEINHANDL, *70 Avventure sulla tastiera con il piccolo mostro*, Breitkopf & Härtel, Lipsia 2000.

Gli allievi

L'intervento didattico è stato proposto a quattro miei allievi di pianoforte, di età compresa tra i 7 e i 10 anni, con cui svolgo lezioni individuali di strumento a cadenza settimanale.

TABELLA 1: ETÀ E LIVELLI DEGLI ALLIEVI

ALLIEVO	ETÀ	LIVELLO DI SCOLARIZZAZIONE	COMPETENZE D'INGRESSO
Andrea	7 anni	Seconda elementare	Legge ed esegue le note in chiave di violino e in chiave di basso in posizione fissa con il pollice sul do centrale utilizzando mano destra e mano sinistra alternate. Riconosce i valori di semiminima, minima, minima col punto, semibreve.
Leonardo	7 anni	Seconda elementare	Legge ed esegue le note in chiave di violino e in chiave di basso in posizione fissa con il pollice sul do centrale utilizzando mano destra e mano sinistra alternate. Riconosce i valori di semiminima, minima, minima col punto, semibreve.
Pietro	9 anni	Quarta elementare	Legge ed esegue le note in chiave di violino e in chiave di basso su tutta la tastiera a mani unite. Riconosce i valori di semibreve, minima, minima col punto, semiminima, croma, semicroma e le relative pause. Esegue le dinamiche a mani unite e differenzia le sonorità tra mano destra e mano sinistra alternate.
Nicola	10 anni	Quinta elementare	Legge ed esegue le note in chiave di violino e in chiave di basso su tutta la tastiera a mani unite. Riconosce i valori di semibreve, minima, minima col punto, semiminima, croma, semicroma e le relative pause. Esegue le dinamiche a mani unite e differenzia le sonorità tra mano destra e mano sinistra contemporaneamente.

Nel momento in cui ho proposto questo intervento didattico, Andrea e Leonardo suonavano il pianoforte da circa 6 mesi, anche se il loro percorso era stato molto discontinuo a causa della situazione di emergenza sanitaria da Covid-19. Leonardo ha dovuto inoltre interrompere le lezioni dopo circa un mese, senza poter completare il secondo modulo didattico. Pietro e Nicola frequentavano invece il terzo anno di lezioni di strumento. L'intervento si è svolto nell'arco di tre mesi, da

gennaio a marzo 2021, per un totale di 9 lezioni a cadenza settimanale suddivise in 2 moduli didattici. Le attività hanno affiancato la lezione individuale di strumento e hanno avuto una durata di circa 30 minuti, anche a seconda dei tempi che ciascun allievo ha spontaneamente voluto dedicare allo svolgimento delle proposte.

MODULO I: L'esplorazione sensoriale

Obiettivi:

- Sviluppare una percezione sensoriale di tipo tattile e uditivo.
- Verbalizzare l'esperienza tattile e sonora.
- Costruire un lessico personale ed esperienziale.
- Sviluppare la capacità di valutazione soggettiva e il senso critico nei confronti dell'esperienza sonora.

LA DIMENSIONE TATTILE

Allo scopo di avvicinare i bambini a un'esperienza sensoriale, ho inizialmente proposto un'esplorazione dell'interno del pianoforte. Abbiamo provato a toccare i diversi materiali per sentirne le caratteristiche: il freddo della cordiera, la ruvidità delle corde, la morbidezza del feltro. Partendo da un'esperienza tattile, e non solo sonora, lo strumento musicale si è così trasformato in un oggetto da toccare, scoprire e con cui giocare. Abbiamo in seguito provato a capire il funzionamento del pianoforte osservando i movimenti dei pedali e dei martelletti, la forma dei tasti e degli smorzatori, il vibrare delle corde. Esplorare l'interno dello strumento ha infine permesso di introdurre la tecnica del pianoforte preparato, così da poterla utilizzare con maggior consapevolezza nelle lezioni successive.

Nel corso delle lezioni ho presentato diversi tipi di materiali (carta, tessuto, plastica, metallo), preparati mantenendo la stessa forma, dimensione e, dove possibile, lo stesso colore, così da non influenzare visivamente la percezione tattile del bambino. I materiali sono stati presentati in una scatola chiusa, detta 'scatola magica', che permettesse di infilare le mani senza però vederne il contenuto (Figura 1).



Figura 1. La 'scatola magica'

Ho chiesto ai bambini di provare a descrivere a parole la sensazione tattile che stavano provando. In seguito, dopo aver tolto i materiali dalla scatola, li ho invitati a proseguire l'esplorazione, mantenendo gli occhi chiusi, ma utilizzando liberamente tutto il corpo. Le parole e le frasi scelte per descrivere i materiali sono state annotate su una tabella, al fine di memorizzarle (Figura 2).

LA DIMENSIONE SONORA

L'esplorazione tattile è quindi proseguita, all'interno della stessa lezione, con un'esplorazione sonora: i materiali proposti sono stati inseriti all'interno del pianoforte e ho chiesto ai bambini di ascoltare a occhi chiusi i suoni e i rumori che ne nascevano. Dopo un primo momento di esplorazione libera, ho chiesto loro di provare a concentrarsi su una sola nota, così da cercare di cogliere le caratteristiche e le sfumature del singolo suono senza farsi influenzare dagli altri parametri. I bambini hanno così provato a descrivere a parole le sensazioni provate all'ascolto, che sono state annotate sulla tabella (Figura 2). Ho infine invitato i bambini a dare un giudizio soggettivo su ciò che stavano ascoltando: ho chiesto se il suono piacesse o meno, quanto fosse simile o diverso dal materiale toccato, quali le sensazioni provate, le immagini, i luoghi e le persone affiorate alla mente (Figura 2).

MATERIALE	COM'E' ?	COME SUONA ?	SECONDO LEONARDO
CARTA VELINA	FA' IL SUONO DI UNA MARACAS, E' MOLLE, RUVIDA	SUONO SCATTANTE, SUONO DI SERPENTE	MI PIACE PERCHE' E' MOLTO CALMO, CAMBIA POCO IL SUONO DEL PIANOFORTE
CARTA STROPICCIATA	SEMBRA COME delle MONTAGNE da PICCOLE, VOLA BENISSIMO	SUONO DI TAMBURO E CHITARRA, SUONO CALMO E ALCUNE VOLTE NON SI SENTE	NON MI PIACE TANTO PERCHE' MI DA' GLI SCHIAFFI, MI RICORDA UN PELUCHE CHE AVEVO DA PICCOLO E CHE ABBRACCIAVO, LO STRIZZAVO FORTE E ALTRE VOLTE PIANO
CARTONCINO	BLOCCA L'ARIA, MOLTO FLESSIBILE, COME UNA BANDIERA CHE SVENTOLA	SUONA COME UNA MARCHIA, COME UNA CHITARRA, COME I QUANTONI MORBIDA DA BOXE, UNA COSA MORBIDA CHE VA INSIEME FORTE!	MI PIACE PERCHE' E' COME SENTIRE UNA COSA MORBIDA SOPRA DI TE, CHE TI FA CALMARE.
CARTA	COME DELLE ALI, SOTTILE	SUONA COME UN ROBOT CHE SI MUOVE A SCATTI, COME UNA CHITARRA	MI PIACE PERCHE' E' COME SENTIRE UNA COSA MORBIDA SOPRA DI TE, CHE TI FA CALMARE.
VELLUTO	CALMANTE, CALDO, SOFFICE	COME UNA TROMBA, SUONO SOFFICE E BELLO	MI PIACE PERCHE' MI CALMA
COTONE	E' BELLO, SEMBRA UN CUSCINO, RUVIDO, UN PO' FREDDO	SUONO AGUZZO, CHE TREMOLA	MI PIACE TANTISSIMO, PERCHE'... E' BELLISSIMO
JEANS	CALDO, RUVIDO, SIMILE AL COTONE	SUONA CALMO, CHE MI FA ADDORMENTARE	MI PIACE PERCHE' MI SENTO IN CAMPAGNA
FELTRO	UN PO' DURETTO MA FLESSIBILE, PELUCCHIOSO, MI RICORDA UNA <small>COSSA</small>	SUONA COME UNA CHITARRA BASSA, COME DELLE RIGHE	MI PIACE PERCHE' MI PIACONO LE RIGHE.

Figura 2. Esempio di tabella

MODULO II: Composizione delle storie sonore

Il secondo modulo è stato dedicato ad attività di tipo creativo e compositivo, proposte nell'ottica di uno sviluppo attivo dei giochi esplorativi presentati nel primo modulo.

Obiettivi:

- Sviluppare capacità di improvvisazione e composizione sullo strumento.
- Acquisire consapevolezza nella scelta del suono attraverso un ascolto critico.
- Familiarizzare con partiture musicali in notazione non convenzionale.
- Verbalizzare l'esperienza creativa e acquisire consapevolezza delle proprie scelte compositive.

COMPOSIZIONE DELLE STORIE SONORE

In seguito all'esplorazione sensoriale, ho proposto ai bambini di immaginare delle storie la cui trama fosse accompagnata anche da una narrazione di tipo musicale: le cosiddette *storie sonore*. Ho chiesto loro di inventare liberamente dei racconti in cui fossero presenti personaggi e luoghi differenti, per poi scegliere, per ciascuno di essi, un tipo di suono. Partendo dunque da un'idea di suono, ciascun bambino ha sperimentato diversi timbri e rumori con il pianoforte preparato per poter infine

scegliere i materiali che gli sembrassero più adatti. Una volta scelto il suono di ciascun personaggio, ho chiesto ai bambini di inventare anche una sequenza di note che lo caratterizzasse. Le note non sono state fissate in modo definitivo su un pentagramma, ma hanno mantenuto un carattere improvvisativo, seppur all'interno di una struttura scelta dai bambini stessi (ad esempio utilizzando solo alcune note, o un certo ritmo in un determinato registro del pianoforte).

LE TAVOLE TATTILI

Al fine di memorizzare le idee sonore sorte nelle composizioni, prendendo spunto dai *Laboratori Tattili* di Munari, abbiamo realizzato delle *tavole tattili*: tavolette di legno su cui sono stati incollati pezzi di materiale, nell'ordine di comparsa dei personaggi nella trama della storia, con un breve sottotitolo che ne ricordasse il significato. Abbiamo dunque creato una sorta di 'partitura tattile' che, partendo dall'esperienza sensoriale, potesse richiamare alla memoria del bambino, anche in un secondo momento, le improvvisazioni e i suoni precedentemente stabiliti.

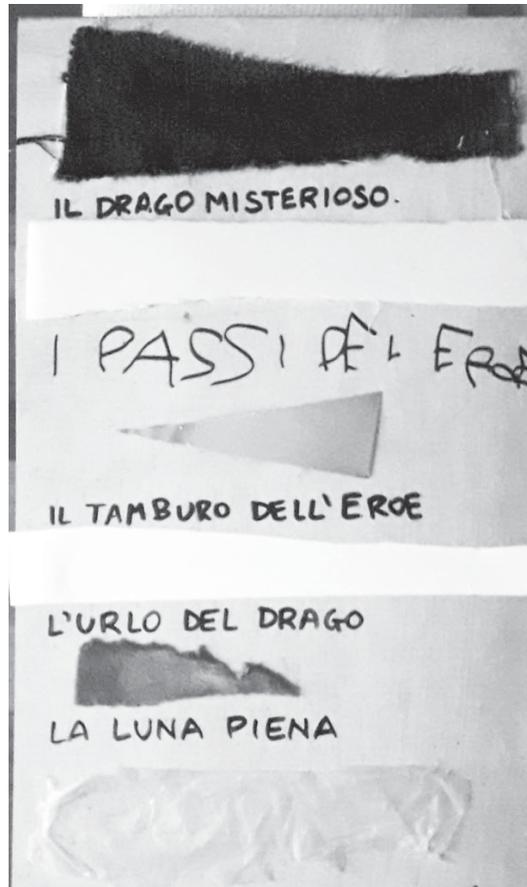


Figura 3. Esempio di tavola tattile

Verbalizzazione e interiorizzazione dell'esperienza creativa

Nelle ultime lezioni ho invitato i bambini a riflettere sulla propria esperienza esplorativa e creativa. Al fine di acquisire una maggior consapevolezza nelle proprie scelte, così come attivare un tipo di ascolto critico, ho chiesto a ciascun bambino di raccontare la propria *storia sonora*, mostrando la tavola tattile e motivando la scelta del suono e del carattere di ogni personaggio. Ho infine sottoposto una breve intervista relativa alle attività svolte, con lo scopo di cogliere alcuni aspetti più personali e soggettivi, e allo stesso tempo invitare i bambini a riflettere in modo critico sulla propria esperienza. Allo scopo di indagare sulla personale valutazione di ciascun bambino e raccogliere ulteriori spunti e suggerimenti, ho posto le seguenti domande:

1. Hai preferito suonare con o senza i materiali?
2. Quali materiali ti sono piaciuti di più e perché? Quali meno e perché?
3. Quali suoni ti sono piaciuti di più e perché? Quali meno e perché?
4. Come ti è sembrato il pianoforte mentre lo suonavi con dentro i materiali?

Altre domande sono state invece poste per raccogliere informazioni sulla dimensione compositiva, così come sul coinvolgimento emotivo e personale nel corso dell'esecuzione.

5. Ti è piaciuto comporre la storia sonora?
6. Cosa pensi abbia di diverso rispetto a una storia "normale"?
7. Hai immaginato qualcosa mentre suonavi?

I risultati

Attraverso la videoregistrazione delle lezioni svolte ho potuto raccogliere e in seguito analizzare i dati utili a valutare il mio intervento didattico. Le tabelle, compilate insieme ai bambini, hanno invece permesso un'approfondita riflessione sulla scelta del lessico durante la fase esplorativa. I dati relativi alla sfera più soggettiva e personale sono stati raccolti nelle interviste relative alle *storie sonore* e nelle domande poste a conclusione della proposta. Altre considerazioni e idee nate spontaneamente dai bambini nel corso delle lezioni, sono state registrate in maniera informale. Dopo ogni lezione ho infine appuntato alcune osservazioni che mi hanno permesso non solo di prender nota di impressioni e valutazioni personali, ma anche di riflettere sulle mie scelte didattiche in corso d'opera.

L'intervento didattico ha avuto in generale un impatto positivo su tutti i partecipanti: ciascun bambino ha infatti mostrato interesse e curiosità, insieme alla voglia di mettersi in gioco con entusiasmo anche davanti a proposte molto differenti da quelle abituali. Ho inoltre notato che, prendendo spunto dalle attività svolte a lezione, i bambini mi hanno proposto moltissime sperimentazioni e giochi non previsti ma dettati dalla loro fantasia: chi voleva percuotere i materiali e fare una composizione di rumori, chi desiderava inserire nel pianoforte qualsiasi

oggetto per registrarne il suono, chi invece voleva incollare i materiali insieme così da creare delle piccole opere d'arte. Tutto questo mi ha fatto ancora una volta riflettere sull'importanza di cercare proposte sempre nuove e diverse, che possano stimolare la creatività di ciascun bambino e dar libero spazio al desiderio di sperimentare.

Vista la varietà delle attività proposte, sarebbe stato necessario più tempo per ampliarle e approfondirle adeguatamente, ma ho comunque potuto raccogliere preziose osservazioni e riflessioni, da considerarsi come punto di partenza per lo sviluppo di un percorso di ricerca didattica.

La percezione sensoriale e le scelte lessicali

Come illustrato a proposito dell'esplorazione sensoriale, ciascun allievo ha operato delle scelte lessicali ed espresso valutazioni personali nel descrivere i materiali proposti e i relativi suoni (Figura 2): riporto qui, ordinati in base al materiale esplorato, i dati raccolti nelle tabelle:

TABELLA 2: ESPLORAZIONE DI MATERIALI E SUONI

MATERIALE: FOGLIO DI CARTA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Un'onda volante, rumorosa, leggera, sembra uno schiaffo fortissimo, molto piegabile, liscia	Uguale alla carta stropicciata, come accarezzare una roccia con la carta, il foglio si muove sempre, fa il suono della carta	Non mi piace, mi sento schiaffeggiato
Leonardo	Come delle ali, sottile	Suona come un robot che si muove a scatti, come una chitarra	Mi piace perché è come sentire una cosa morbida sopra di te, che ti fa calmare
Pietro	Leggero, sottile, concreto, liscio	Come dei piatti (strumento musicale), come una percussione, suono attivo	Mi è piaciuto, il suono si sentiva di più, è un suono maschile
Nicola	Liscio, pieghevole	Mette un suono in più al pianoforte, è come uno sparo, maschile, non è per niente delizioso	Mi piace perché è come dei soldatini, cambia poco il suono del pianoforte, ma è come se ci fosse una nota in più

MATERIALE: CARTONCINO

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Molle, ondulato, come le onde, odore di carta, liscio	Suono dello "sbatto", duro, suono del silenzio	Mi piace perché sbatte, mi piace perché suona diverso rispetto alle altre note
Leonardo	Blocca l'aria, molto flessibile, come una bandiera che sventola	Suona come una marcia, come una chitarra, come i guantoni morbidi da boxe, una cosa morbida che va insieme forte!	Mi piace perché è come i popcorn che scoppiano
Pietro	Un po' ruvido, pesante, flessibile	Duro, non si sente il pianoforte! Non fa arrivare i martelletti alle corde	Mi piace un po', è come battere le mani
Nicola	Liscio, appuntito, fluido	Fa passare di poco il suono, sembra un banjo, ha un suono distruttivo	Quando sento il suono sento lo scoppietto del fuoco

MATERIALE: CARTA VETRATA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Grattugia, rumorosa, senza colori	Come la chitarra, con la lettera z, come un laser, una zanzara	Come se cadesse qualcosa, mi piace, è silenzioso, è un suono veloce, se ne va via subito!
Leonardo ³⁷	---	---	---
Pietro	Ruvida, pesante, concreta	Come uno strumento ruvido, un battito di mani, suono forte	Il suono è cambiato di più, mi piace, è compatto
Nicola	Ruvida, appuntita, flessibile	Maschile, sparatorio, irremovibile, suono degli zoccoli, di un soldatino	Irregolare, mi piace perché cambia tanto il suono

37. L'interruzione delle lezioni da parte di Leonardo non ha permesso l'esplorazione di questo materiale.

MATERIALE: CARTA STROPICCIATA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Come una montagna, qualcosa che scoppia, come un cartone, non fa rumore quando si muove	Ci sono due suoni, il tasto è più duro, come una chitarra, può essere sia dolce che forte	Mi piace "nì": mi piace perché sembra una chitarra ma non mi piace perché sembra una zanzara che infastidisce
Leonardo	Sembra come delle montagne da piccole, vola benissimo	Suono di tamburo e chitarra, suono calmo e alcune volte non si sente	Non mi piace tanto perché mi dà gli schiaffi, mi ricorda un peluche che avevo da piccolo e che abbracciavo, lo strizzavo forte e altre volte piano
Pietro	Angolosa, leggera, dura, non compatta	Come una stampante, suono molto piano, ruvido	Non mi piace molto, non è compatto. È uno stropiccio riccio
Nicola	Stropicciata, leggera, facile da accartocciare	Suono brutto, scoccante	Non mi piace proprio per niente

MATERIALE: CARTA VELINA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Scricchiolante, è più lenta a cadere, trasparente	Suona come una corda, fa zzz..., una pistola col silenziatore, una frusta	Non mi piace che è come una zanzara, cambia tanto il suono, aggiunge il suono della zanzara, sembra che si spacca la neve, assomiglia alla carta stropicciata
Leonardo	Fa il suono di una maracas, è molle, ruvida	Suono scattante, suono di serpente	Mi piace perché è molto calmo, cambia poco il suono del pianoforte
Pietro	Liscia, leggera, sottile	Come un tamburo, suono duro, suono medio	Bello, il suono del pianoforte è cambiato "medio": si sentivano tutte le note
Nicola	Trasparente, sembra un tamburo	Come un sassofono, tiepido, femminile	Non mi piace quando suono due note contemporaneamente

MATERIALE: VELLUTO

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Liscio, come un'onda, cade velocemente, molto morbido, sembra un cuscino	Suono silenzioso, molle, rilassante	Mi piace perché sembra una ninna nanna
Leonardo	Calmante, caldo, soffice	Come una tromba, suono soffice e bello	Mi piace perché mi calma
Pietro	Liscio, morbido, medio pesante	Molto piano, suono dolce, maschile, una cosa dolce	Mi piace, suono liscio, l'impatto dolce, mi ricorda un abbraccio
Nicola	Peloso, ruvido, scivoloso, leggero, strano	Lieve, nevosio, suono modificato	È bello da toccare, è il più bello, cambia tanto il suono, mi ricorda mio nonno

MATERIALE: COTONE

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Grattoso, onduloso, duro da strappare	Suono dolce e piano, sembra una canzone	Sembra una frittella. Non mi piace perché è troppo piano. Mi piace come è fatto ma non come suona
Leonardo	È bello, sembra un cuscino, ruvido, un po' freddo	Suono aguzzo, che tremola	Mi piace tantissimo, perché... è bellissimo
Pietro	Vola, ruvido, grande, compatto, di tanti colori	Piano, suona piano ma anche forte, compatto, suono liscio	Mi piace perché il suono che fa è meglio degli altri suoni. Mi ricorda una tromba
Nicola	Ruvido, pesante, spesso, strano	Strano, suono dolce, suono buono, sembra una canzone cinese	Mi piace, mi ricorda mio zio

MATERIALE: FELTRO

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Peloso, duro, grande, spesso, non si muove tanto	Sembra che si ripeta la parola <i>nove</i> , suono pianissimo, senza volume	Mi piace perché è come suonare piano-forte e chitarra insieme

L'educazione sensoriale nella didattica pianistica

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Leonardo	Un po' duretto ma flessibile, pelucchioso, mi ricorda una corda	Suona come una chitarra bassa, come delle righe	Mi piace perché mi piacciono le righe
Pietro	Ruvido, duro, elastico, pesante, di tanti colori	Non fa passare il suono! Impatto duro	Mi ricorda un battito di mani, mi piace, il pianoforte ha un suono duro
Nicola	Duro, però non potrebbe parare un proiettile, spigoloso, strano	Non si sente niente!	Non mi piace, non mi ricorda nessuno

MATERIALE: JEANS

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Veloce, rigido, come strappare un filo, sembra un suono forte, sottile	Suona pianissimo, un suono che scompare piano piano	Non mi piace perché suona troppo piano
Leonardo	Caldo, ruvido, simile al cotone	Suona calmo, che fa addormentare	Mi piace perché mi sento in campagna
Pietro	Leggerissimo, ruvido, un po' strappato	Fa passare il suono, suono del tamburo, suono che filtra, suono ruvido ma non compatto	Non mi piace, però mi piace che non fa passare del tutto il suono, mi ricorda una parata con tantissime persone
Nicola	Strano, invariabile, pesantissimo, né ruvido né morbido	Suono soft, strano	Non mi piace, mi ricorda il deserto, cambia poco il suono del pianoforte

MATERIALE: POLISTIROLO

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Rumoroso, liscio, cade lentamente come un fiocco di neve, caldo	Suona piano, sbatte un pochino, sembra che suoni una canzone	Mi piace perché il suono è mischiato con il rumore, cambia tanto il suono del pianoforte
Leonardo	Come un tamburo, liscio, flessibile, caldo	Suona come un tamburo, suono rigido	Mi piace perché è come la carta con le bolle che scoppiano

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Pietro	Scompatto, vola, largo, non sottile, ha un po' di strati	Suona come delle maracas, suono duro	Mi piace perché mi piacciono le maracas
Nicola	Consistente, spigoloso, non aerodinamico, si sgretola, si distrugge nell'acqua, è caldo	Picchiettante, come una batteria, abbastanza maschile	Non mi piace perché è simile agli altri. Però possiamo suonare di tutto, anche la canzone "We Will Rock You!"

MATERIALE: METALLO

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Duro, rumoroso, liscio, freddo	Non fa il suono della nota, sbatte tantissimo, suona forte e grave, i tasti non arrivano fino in fondo, il suono è sempre lo stesso	Non mi piace perché non sento le note, mi ricorda una chitarra con le note che non suonano
Leonardo	Rigido, freddo, come uno specchio, non è flessibile	Suona rigido, come il materiale, come una chitarra	Non mi piace perché è un suono duro
Pietro	Duro, liscio, sottile, freddo, fa rumore	Suona come dei piatti, suono duro, non fa passare il suono	Non mi piace perché non fa passare il suono. Mi ricorda qualcosa di forte
Nicola	Ventaglio duro, difficile da distruggere, spigoloso, abbastanza freddo, riflette il sole	Suona come il piatto della batteria, come un piatto che cade e si rompe	Bello, mi piace! Suona distruttivamente. Mi piace perché mi ricorda il rumore di una palla lanciata giù da un aereo

MATERIALE: PLASTICA SPESSA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Sembra rallentata dal vento, liscia, angoli sempre uguali, sembra l'impasto morbido della pizza	Il suono arriva dopo, suono liscio, suono dolce	Cambia tanto il suono, mi piace perché rallenta le note e sembra che non stia suonando
Leonardo ³⁸	---	---	---

38. L'interruzione delle lezioni da parte di Leonardo non ha permesso l'esplorazione di questo materiale.

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Pietro	È pesante ma vola, ruvido, con uno strato solo. Caldo come non so cosa!	Fa passare poco il suono. Soldatini in marcia. Suono duro, più maschile perché il suono passa di meno, suono leggero	Secondo me è bello, è bello il ritmo che fa, più che il suono
Nicola	Leggero, morbido, abbastanza aerodinamico, non è flessibile	Suona come un tamburo, una marcia di soldatini, come un elicottero. Ha un suono duro, maschile	Non mi piace, ma è un suono molto strano. Non ha valore, non varia tanto, mi ricorda i cavalli che galoppiano

MATERIALE: SACCHETTO DI PLASTICA

ALLIEVO	COM'È	COME SUONA	SECONDO ME
Andrea	Trasparente, come se ti grattasse, onde, montagne e sassi, è morbido, fa starnutire	Suona tanto dolce, sembra una zanzara	Mi piace perché alcune volte è freddo, quando fa freddo, come la notte
Leonardo	Morbida, ogni tanto è un po' spinosa, è come una spugna	Suona come le mani che si sfregano mischiato al suono del pianoforte, è rilassante	Mi piace perché mi rilassa
Pietro	Leggero, stropicciato, trasparente, sottile, che vola	Suona come un ticchettio, suono morbido	Mi ricorda un orologio. Non mi piace perché il suono è meglio senza ticchettio
Nicola	Leggera, aerodinamica, plastificata, si può ridurre in poltiglia	Leggero ticchettio, molto femminile e strano	Non mi piace perché il suono è seguito da un ticchettio. Non mi ricorda nessuno

Dalla lettura dei dati raccolti in queste tabelle, uno degli aspetti più interessanti che emerge riguarda il lessico che ciascun bambino ha scelto nel momento dell'esplorazione. Quasi tutti, per descrivere i materiali e i suoni, hanno utilizzato spontaneamente termini appartenenti a più sfere sensoriali: ad esempio un materiale «che odora di carta, rumoroso, caldo, freddo, trasparente, che suona come un tamburo», oppure un suono «molle, duro, liscio, ruvido, compatto, tiepido, dolce, soffice, rigido, come una cosa morbida, come una carta stropicciata, come una carezza». Certamente la diversa età dei partecipanti e la relativa proprietà di linguaggio hanno influito sulla scelta del lessico: per Andrea e Leonardo, i più piccoli, descrivere a parole un materiale o un suono è stata una vera e propria sfida, e questo li ha portati a sperimentare e a giocare con parole e sensazioni fino a trovare i termini che sembrassero

loro più adatti. Allo stesso tempo anche la personalità di ciascun partecipante ha influito su questo aspetto: Nicola, nonostante fosse il più grande, ha utilizzato un lessico simile a quello dei più piccoli, mescolando più sfere sensoriali e trovando immagini molto fantasiose. Pietro, più piccolo, ma con un'indole più razionale, ha invece scelto di descrivere i suoni in modo piuttosto analitico: «piano, non fa arrivare i martelletti alle corde, suono medio, suono forte». In generale ho osservato che tutti, ma soprattutto i più piccoli rispetto ai più grandi, hanno vissuto l'ascolto in modo molto emotivo e personale, utilizzando fantasiose suggestioni: «mi sento schiaffeggiato, sembra una ninna nanna, suono del silenzio, suona come i guantoni morbidi da boxe, come i popcorn che scoppiano, come accarezzare una roccia con la carta, come un robot che si muove a scatti, come dei soldatini, mi ricorda un abbraccio, come sentire lo scoppietto del fuoco, mi ricorda mio nonno, è come sentire una cosa morbida sopra di te che ti fa calmare, suona distruttivamente, un suono freddo come la notte, suono di serpente, sembra una frittella, un suono scoccante, mi ricorda il deserto, mi ricorda un peluche che avevo da piccolo e che abbracciavo, lo strizzavo forte e altre volte piano, mi ricorda mio zio, mi sento in campagna».

Ho infine osservato alcune ricorrenze nelle scelte lessicali nell'arco di più lezioni: Pietro e Nicola nel descrivere i suoni hanno utilizzato moltissimo i termini «maschile» e «femminile», oppure «aerodinamico». Tutti hanno spesso paragonato il suono del pianoforte preparato a quello di altri strumenti musicali (chitarra, piatti della batteria, sassofono, tamburo, tromba, maracas, banjo, percussioni).

Per quanto riguarda l'esplorazione tattile, uno dei primi aspetti che ho notato, e che avevo in parte previsto in partenza, è stato il cambiamento di approccio sensoriale nelle diverse età. Andrea e Leonardo, i più piccoli, hanno esplorato i materiali utilizzando tutto il corpo: dopo averli toccati con le mani, passavano a sfregarli sulla faccia e sulla pancia, si sdraiavano sopra, li annusavano, proseguendo liberamente l'esplorazione anche lontano dal pianoforte. Pietro e Nicola, i più grandi, si sono limitati a toccare i materiali con le mani, talvolta a percuoterli o a lasciarli cadere dall'alto per osservarne il movimento: in generale hanno dedicato molto meno tempo al momento esplorativo. Ho potuto quindi notare il passaggio da un'esplorazione molto concentrata su di sé e sul proprio corpo, a un tipo di osservazione più esterna e oggettiva. In generale, sia nel corso dell'esplorazione tattile che di quella sonora, ho notato una sorta di evoluzione dal punto di vista della sensibilità della percezione e dell'ascolto. Durante le prime lezioni, infatti, i bambini avevano una certa difficoltà a indovinare i materiali contenuti nella scatola magica, come se non fossero abituati a esplorare con le mani senza l'aiuto degli occhi. Nel corso delle lezioni questo aspetto è migliorato, come se, attraverso la pratica e l'esercizio, fosse stato possibile riaprire dei canali percettivi e imparare ad ascoltare con tutto il corpo. Anche durante l'esplorazione sonora ho notato un'evoluzione simile: nonostante proponessi ai bambini di provare a suonare una singola nota per descriverne il suono, è risultato inizialmente difficile per loro soffermarsi ad ascoltare. La tendenza era infatti quella di ripetere più volte brani che già conoscevano, identificando

in qualche modo il suono del pianoforte con le melodie che stavano eseguendo. In seguito, nel corso delle lezioni, i bambini hanno iniziato ad ascoltare con maggior attenzione, riuscendo a concentrarsi anche su una singola nota, come se in qualche modo avessero imparato a scindere la percezione del suono da quella del brano eseguito. Nicola è riuscito addirittura a capovolgere la sua modalità di percezione: il suono stesso, prodotto dal pianoforte preparato, gli suggeriva una melodia da inventare, diversa per ogni materiale, oppure un brano che già conosceva. Ho riflettuto quindi sull'importanza di una vera e propria *educazione* alla percezione sensoriale, che riavvicini i bambini a quella loro stessa sensibilità che si sta perdendo in una società dominata dalla cultura visiva e digitale.

Le interviste

Riporto qui le risposte che gli allievi hanno dato alle domande poste loro nel corso dell'intervista finale:³⁹

1. Hai preferito suonare con o senza i materiali?

Andrea	Con i materiali, è più divertente.
Pietro	Senza, perché mi piace sentire di più il suono del pianoforte.
Nicola	Con, perché era più espressivo che senza.

2. Quali materiali ti sono piaciuti di più e perché? Quali meno e perché?

Andrea	Il ferro, perché è un'aggiunta di suono, e a me piace quando c'è tanto suono. Anche il polistirolo perché mi piace toccarlo e sfregarlo sull'orecchio.
Pietro	Il sacchetto, perché si sentiva più il suono del pianoforte ed era come se ci fosse la batteria in sottofondo che teneva il ritmo. Mi è piaciuto meno il metallo perché non lasciava passare il suono del pianoforte.
Nicola	Quelli che mi sono piaciuti di più sono il cartoncino e il feltro perché davano un effetto soft. Di meno invece la carta perché non era soft.

3. Quali suoni ti sono piaciuti di più e perché? Quali meno e perché?

Andrea	Il suono del ferro perché sembrava un tamburo. Il suono del jeans perché ha un suono dolce, oltre al fatto che mi piacciono i jeans.
Pietro	Il suono del jeans mi è piaciuto abbastanza, è sicuramente adatto ad alcune canzoni perché è leggero e dolce. In generale preferisco i suoni dolci.
Nicola	Mi è piaciuto il suono del jeans perché non era né troppo soft né troppo duro. Di meno la carta perché aveva un suono troppo duro.

39. Sono qui riportate solo le risposte di Andrea, Pietro e Nicola, in quanto Leonardo ha dovuto interrompere le lezioni a causa della situazione di emergenza sanitaria da COVID-19 e non ha quindi potuto partecipare all'intervista finale.

4. Come ti è sembrato il pianoforte mentre lo suonavi con dentro i materiali?

Andrea	Mi sono chiesto come fosse possibile che una cosa di legno potesse suonare così tanti suoni diversi.
Pietro	Alcuni materiali hanno reso i tasti più duri e mi è sembrato difficile suonarli, mentre altri mi hanno permesso di suonare benissimo, ma cambiando il suono.
Nicola	Nuovo.

5. Ti è piaciuto comporre la storia sonora?

Andrea	Sì, così potevo inventare.
Pietro	Sì, mi è piaciuto mettere i materiali dentro il pianoforte.
Nicola	Sì, molto, mi sono molto divertito.

6. Cosa pensi abbia di diverso rispetto a una storia "normale"?

Andrea	Si sente di più ed è diverso da raccontarla e basta. La storia è più bella così.
Pietro	Ha qualcosa di diverso, perché in un testo normale non ci sono i materiali, mentre così è più fantasiosa.
Nicola	Ha la musica e l'espressività con cui la senti.

7. Hai immaginato qualcosa mentre suonavi?

Andrea	No. Ero concentrato sulle note.
Pietro	Sì, ho immaginato delle cose leggere e delle cose molto dure. Anche delle cose belle da pensare, altre più scure perché erano suoni forti, e a pensarci non era una cosa molto bella. Qualche volta, quando suono le canzoni, se guardo i disegni penso a quello che c'è. Ad esempio in questa canzone (mi indica un brano che stiamo studiando) ho pensato proprio a un cavaliere su un cavallo che andava.
Nicola	Mentre suonavo i brani no, perché mi concentro troppo sulle note. ⁴⁰ Invece mentre suonavo la storia sonora ho pensato a tante cose, perché le ho inventate io. Mentre suonavo pensavo anche ai personaggi.

I dati raccolti nelle interviste finali mettono in luce alcuni aspetti interessanti relativi all'esperienza sonora e a quella compositiva. È emerso, da parte di alcuni, un particolare interesse nel percepire il pianoforte in modo differente dal solito: il pianoforte preparato è risultato agli occhi dei bambini «nuovo», oppure qualcuno si è chiesto «come fosse possibile che una cosa di legno potesse suonare così tanti suoni diversi». Per alcuni suonare con i materiali è risultato «più divertente ed espressivo», mentre meno per chi era già più abituato al suono tradizionale dello

40. Qui Nicola si riferisce ad alcuni brani di repertorio che sono stati studiati nello stesso periodo in cui ho svolto la proposta didattica.

strumento («mi piace sentire di più il suono del pianoforte»). Ho in generale notato un approccio all'ascolto molto differente tra chi aveva più familiarità con lo strumento e chi invece muoveva i primi passi nello studio della musica. In riferimento anche alle tabelle relative all'esplorazione sensoriale, si può notare come Andrea e Leonardo abbiano quasi sempre descritto il suono in modo molto personale e fantasioso, mentre Pietro e Nicola abbiano molto più spesso descritto quanto il suono cambiasse rispetto al pianoforte senza preparazione che già conoscevano bene («il suono si sentiva di più, cambia poco il suono del pianoforte, non si sente il pianoforte, fa passare poco il suono, mette un suono in più al pianoforte»). Ho riflettuto dunque sull'importanza di ideare un percorso di educazione all'ascolto di sonorità non convenzionali, anche nel contesto della lezione di strumento, fin dai primi mesi di studio.

Durante la composizione delle *storie sonore* ho invece notato un grande coinvolgimento da parte degli allievi, anche per chi si era sempre mostrato più restio alle attività compositive e improvvisative proposte in precedenza. Dalle interviste finali è infatti emerso il piacere di poter «inventare» e non eseguire brani già scritti, così come la possibilità di rendere una storia più «bella, espressiva e fantasiosa» attraverso una narrazione anche di tipo musicale. Per tutti i bambini l'assenza di uno spartito da seguire ha reso possibile un coinvolgimento del tutto diverso da quello abituale: anche gli allievi che studiavano pianoforte da meno tempo hanno eseguito le proprie storie sonore immergendosi completamente nell'esecuzione e ascoltando con attenzione ogni sfumatura di suono, senza quel distacco tipico dei primi mesi di studio di uno strumento. La lettura dello spartito risulta spesso un ostacolo che intimorisce i bambini nel momento in cui si avvicinano allo studio della musica: Pietro, nell'intervista relativa alla composizione della *storia sonora*, dice infatti di «essersi stupito di aver potuto inventare una musica senza spartito ma solo con il pianoforte». Anche Nicola ha messo in luce un aspetto interessante per quando riguarda il coinvolgimento emotivo nell'esecuzione, che porta ancora una volta a riflettere sull'importanza di una proposta che preveda il momento creativo e non solo quello esecutivo: «mentre suonavo ho immaginato tante cose perché le ho inventate io».

L'attività compositiva

Al fine di commentare le scelte compositive degli allievi, riporto qui i dati relativi alle *storie sonore*: il nome del personaggio inventato, il tipo di suono scelto e infine il materiale utilizzato per ottenerlo.

TABELLA 3: SUONI E MATERIALI DALLE STORIE SONORE

ALLIEVO	PERSONAGGIO	TIPO DI SUONO	MATERIALE
Andrea	Il drago misterioso	Misterioso	Jeans
	I passi dell'eroe	Suono dei passi	Polistirolo
	Il tamburo dell'eroe	Suono di tamburo	Metallo
	L'urlo del drago	Feroce e duro, che urla	Cartoncino
	La luna piena	Leggero, suono di vento	Velluto
	Danza	Festivo, forte e bello	Sacchetto di plastica
Pietro	Bananita	Carino, morbido	Velluto
	Il corvo Prit	Duro, ma non troppo	Metallo
	Gemello Filippo	Dolce	Jeans
	Gemello Pietro	Suono del pianoforte	Nessuno
	I gemelli con Bananita sconfiggono il cattivo ⁴¹	Dolce/suono del pianoforte	Jeans/nessuno
	Tutti iniziano a cantare "Jingle Bells", è Natale!	Canzone con ticchettio delle campanelle natalizie	Sacchetto di plastica
Nicola	Leppe l'intrepido (l'investigatore)	Soft, da felino	Jeans
	Valkio (l'aiutante)	Percussivo	Foglio di carta
	Prete Giano (assassino)	Passi felpati	Plastica spessa
	Achun (aiutante/vittima)	Duro	Carta vetrata
	Prete Giano/Achun ⁴²	Passi lievi/passi pesanti	Plastica/carta vetrata
	Sparo	Duro	Metallo

Per quanto riguarda il tipo di composizioni che i bambini hanno ideato, ho individuato due tendenze diverse. La prima è stata quella di focalizzare l'attenzione su suggestioni sonore astratte o relative a un'atmosfera: «un suono misterioso, duro, suono di vento, suono feroce, che urla, suono morbido, carino, dolce». Dall'altra parte i bambini si sono concentrati su sonorità rumoristiche ed effetti

41. Pietro ha deciso di far incontrare nella stessa scena due personaggi diversi, con i relativi suoni e materiali.

42. Nicola ha deciso di far incontrare nella stessa scena due personaggi diversi, con i relativi suoni e materiali.

che ricreassero un determinato avvenimento, come ad esempio i passi di un determinato personaggio: «suono dei passi, passi felpati, passi lievi, passi pesanti, passi attenti», oppure il suono di un tamburo o di uno sparo. Il materiale musicale che i bambini hanno utilizzato si è basato principalmente su frammenti melodici ripetuti, ricreando talvolta una simmetria sulla tastiera (ad esempio tramite l'utilizzo del moto contrario), così come bicordi, cluster e pattern ritmici eseguiti con e senza preparazione dello strumento, utilizzando tutto il registro del pianoforte.

Per quanto riguarda la ricerca del suono ho notato un'evoluzione nel corso dell'intervento didattico: all'inizio tutti i bambini, nel momento di inventare un nuovo personaggio, tendevano a scegliere subito il materiale a prescindere dal suono che produceva tramite la preparazione del pianoforte. Nel corso delle lezioni si sono invece abituati a partire da un'idea di suono per poi scegliere di conseguenza il materiale da utilizzare per ottenerlo. Mi sembra quindi importante evidenziare il significativo cambiamento che è avvenuto: l'esplorazione sensoriale istintiva si è trasformata in un vero e proprio pensiero progettuale, nel momento in cui i bambini hanno imparato a prefigurarsi in modo astratto un risultato sonoro, in funzione del personaggio che stavano inventando. Per quasi tutti gli allievi è in seguito nata una vera e propria esigenza nella ricerca del suono: più volte infatti i bambini hanno provato numerosi materiali senza trovare quello che li soddisfacesse, oppure hanno deciso di cambiare il materiale o i frammenti melodici da una lezione all'altra perché pensavano che un determinato suono non si adattasse più al loro personaggio. Credo sia fondamentale stimolare fin dall'inizio i bambini a questo tipo di ascolto attivo e di pensiero critico, che possa gettare le basi per un percorso di crescita non solo musicale e artistica, ma anche personale e sociale.

Desidero fare un'ultima considerazione sui cambiamenti che ho notato lungo tutto il percorso e che mi hanno fatto pensare a una sorta di evoluzione sia sotto gli aspetti esplorativi che sotto quelli creativi: mi è infatti sembrato che, a poco a poco, ciascun bambino si fosse in qualche modo riappropriato di un linguaggio o di un canale comunicativo a volte trascurato o dimenticato. Nel corso delle interviste finali i bambini hanno accompagnato la narrazione con suoni e rumori, sia del pianoforte che creati con la propria voce, oppure hanno iniziato a descrivere le melodie utilizzando colori o termini appartenenti ad altre sfere sensoriali, quasi a mostrare una nuova apertura percettiva e una diversa sensibilità multisensoriale.

Conclusioni

In linea generale, la proposta ha influito positivamente su tutti i partecipanti, stimolandone la creatività e il desiderio di sperimentare. Allo stesso tempo l'analisi dei risultati mi ha spinto a riflettere su modalità differenti che la possano rendere più efficace e coinvolgente. La qualità della percezione sensoriale, sia tattile che uditiva, è migliorata nel corso delle lezioni, ma richiederebbe più tempo per essere adeguatamente stimolata, soprattutto per gli allievi più grandi e non più abituati a questa dimensione esplorativa. Ritengo inoltre necessario differenziare

maggiormente le attività in base all'età di ciascuno, soprattutto per quanto riguarda l'esplorazione sensoriale, il cui approccio cambia molto nelle diverse fasi della crescita. Dover verbalizzare l'atto esplorativo, ma anche quello creativo, si è invece rivelato uno strumento prezioso per imparare a dare un giudizio personale e critico sull'esperienza vissuta. La varietà del lessico utilizzato spontaneamente dai bambini fa riflettere sull'importanza che la sfera soggettiva e quella emotiva rivestono anche in questo ambito: spesso la facilità nel giudicare un linguaggio *appropriato* o meno mette in secondo piano il potenziale educativo del costruirsi il proprio modo di fare e quindi di parlare. Un'ulteriore considerazione riguarda le scelte lessicali dei bambini: difficilmente potremmo aspettarci da una persona adulta una simile ricchezza di immagini e di suggestioni fantasiose nel descrivere un materiale o un suono. È dunque possibile valorizzare percorsi educativi che permettano di mantenere un'apertura di prospettive anche in età adulta, senza che la crescita implichi necessariamente un'omologazione di pensiero e l'incasellamento in categorie prestabilite?

Il dover esprimere una valutazione personale rispetto ai suoni esplorati e alle proprie composizioni ha inoltre reso possibile un coinvolgimento emotivo che è spesso sottovalutato in un percorso didattico tradizionale, in cui la priorità data alle competenze tecniche o allo studio del repertorio non lascia abbastanza spazio a un'educazione al pensiero critico. In generale ho notato una risposta maggiormente creativa e divergente nei bambini più piccoli rispetto ai più grandi: ho dunque riflettuto sull'importanza di iniziare a dare il prima possibile stimoli educativi 'contro tendenza', che possano aiutare i bambini a crescere e a formarsi con una personalità libera, creativa e non omologata. La composizione delle *storie sonore* ha infine avuto un ruolo centrale nel coinvolgimento degli allievi, in quanto ha permesso di renderli protagonisti attivi di un sistema performativo ed educativo che solitamente li considera solo esecutori passivi o interpreti. Tutti hanno espresso la gioia di poter *creare*, così come il desiderio di proseguire con la composizione delle proprie *storie sonore*. Poter lavorare con materiali non strutturati ha allo stesso tempo permesso di sviluppare un pensiero progettuale: l'appropriazione di un proprio e personale linguaggio musicale ha trasformato l'esplorazione spontanea in *intenzione* espressiva. Questo aspetto si è rivelato determinante quando sono tornata a proporre agli allievi brani di repertorio: essi si sono infatti mostrati restii ad affrontarli con lo stesso entusiasmo espresso durante il momento compositivo. Ancora una volta credo sia dunque necessario riflettere su quali siano gli obiettivi primari di una formazione musicale di base, e se la chiave per rinnovare le modalità didattiche tradizionali non consista proprio nello scardinare la centralità del repertorio classico-romantico. Utilizzando materiali musicali non strutturati, i bambini si sono sentiti liberi di esplorare e creare, trovando un *sensu* al proprio agire espressivo. Allo stesso tempo credo sia importante iniziare a domandarsi se le estetiche musicali più affini al mondo dei bambini di oggi siano quelle canonizzate nel repertorio del passato, o se invece non sia necessario includere linguaggi

sperimentali e contemporanei. Penso infatti che uno dei principali obiettivi di una formazione di base debba essere quello di fornire al bambino tutti gli strumenti necessari a costruirsi una *propria* dimensione musicale, estetica e artistica.

Un'ultima riflessione desidero farla sugli ulteriori sviluppi che questo intervento potrebbe avere in un ambito educativo più generale. Si potrebbe infatti pensare a una proposta in forma di laboratori collettivi, rivolti anche a bambini che non studiano musica, in cui si proponessero attività legate a diversi linguaggi artistici e sperimentali, tramite l'utilizzo di materiali non convenzionali, oggetti, giochi non strutturati, rielaborazioni digitali ed elettroniche, nell'ottica di una proposta che sia attuale e inclusiva.

In conclusione, piuttosto che dare delle soluzioni definitive alle problematiche esposte nelle premesse, spero che le mie proposte stimolino anche altri insegnanti a sviluppare un pensiero divergente, mantenendo sempre un occhio critico sulle proprie scelte operative, senza accontentarsi mai dei materiali didattici collaudati e omologati a cui il sistema educativo musicale ci ha negli anni abituati. Nell'ambito di una formazione musicale di base, desideriamo che i bambini coltivino la gioia di suonare, di creare e sperimentare oppure che studino con disciplina un determinato repertorio conformandosi a uno standard esecutivo? Desideriamo crescere degli ascoltatori curiosi che vivano la cultura contemporanea in modo attivo, critico e propositivo oppure trasformare la loro formazione musicale in qualcosa di noioso e ripetitivo, da dimenticare quanto prima? Per quanto non sia affatto facile per un insegnante liberarsi delle modalità didattiche e delle abitudini radicate in un sistema educativo di cui, bene o male, facciamo parte, non è giunto il momento di fare tesoro delle ricerche nel settore educativo e trovare il modo per operare un cambiamento radicale anche della didattica strumentale? Continuare a cercare nuove proposte significa dare valore all'enorme potenziale educativo dell'arte nella formazione complessiva di una persona: un bambino che oggi cresce con creatività e fantasia, sarà domani un adulto indipendente e curioso.

Bibliografia

- ALDI, GINO, COCCAGNA, ANTONELLA, LOCATELLI, LORENZO, BELVEDERE, GAIA CAMILLA, PAVONE, SABINO, *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*, Edizioni Enea, Milano 2013.
- ATTALI, JACQUES, *Rumori. Saggio sull'economia politica della musica*, Mazzotta, Milano 1978.
- BARONI, MARIO, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino 1997.
- BARTÓK, BÉLA, *Mikrokosmos*, Boosey & Hawkes, Londra 1940.
- BELLATALLA, LUCIANA, *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Franco Angeli, Milano 2006.
- BOJÉ, HARALD, *Nuovo metodo per principianti alla scoperta della musica*, Ricordi, Milano 1994.
- CEVENINI, CARLA (a cura di), *Viaggio intorno a una Casa dei bambini Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2016.

- COLUCCELLI, SONIA E PIETRANTONIO, SILVIA, *Il metodo Montessori oggi. Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, Erickson, Trento 2017.
- COOKE, JACKIE, *Il laboratorio delle attività sensoriali*, Erickson, Trento 1999.
- DAXBÖCK, KARIN, HAAS, ELISABETH, SCHNEIDER, MARTINA, TRZEJA, ROSEMARIE, WEINHANDL, VERONIKA, *70 Avventure sulla tastiera con il piccolo mostro*, Breitkopf & Härtel, Lipsia 2000.
- GRANDE, ANTONIO, *Tracce di suono. Un'introduzione*, in NICOLA DE GIORGI, MAURIZIO VITALI, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, Franco Angeli, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Milano 2013.
- GUERRA, MONICA (a cura di), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior, Bergamo 2017.
- KURTÁG, GYÖRGY, *Játékok* (voll. I–X), Editio Musica Budapest, Budapest 1979–2021.
- KURTÁG, GYÖRGY, *Giochi* (vol. I), Ricordi, Milano 1991.
- LEECH-WILKINSON, DANIEL, *Classical music as enforced Utopia*, «Arts & Humanities in Higher Education», XV/3–4 2016.
- MERLO, GIORDANA, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'età moderna al Novecento*, Franco Angeli, Milano 2011.
- MONTESSORI, MARIA, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- MONTESSORI, MARIA, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950.
- MUNARI, BRUNO, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.
- MUNARI, BRUNO, *I prelibri*, Danese, Milano 1980.
- MUNARI, BRUNO, *I laboratori tattili*, Edizioni Corraini, Mantova 1985.
- PANIZZA, LAURA, *L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», IV/1 2016.
- PORENA, BORIS, *Nuova didattica per la musica*, Ricordi, Milano 1981.
- POZZI, RAFFAELE, *Educare alla complessità. Il ruolo della musica d'arte contemporanea*, «Musica Docta. Rivista di Pedagogia e didattica della musica», IV/1 2013.
- PUSTIJANAC, INGRID, *Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso*, in SOMIGLI (a cura di), *La musica del Novecento*.
- RESTELLI, BEBA, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002.
- SCHAFER, RAYMOND MURRAY, *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*, Schirmer Books, New York 1976.
- SCHAFER, RAYMOND MURRAY, *A Sound Education – 100 Exercises in Listening and Sound-Making*, Arcana Editions, Indian River, Ontario 1992.
- SOMIGLI, PAOLO (a cura di), *La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Proposte operative, teorie, riflessioni*, Franco Angeli, Milano 2019.
- SOMIGLI, PAOLO, *La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi*, in SOMIGLI (a cura di), *La musica del Novecento*.
- TORNAR, CLARA, *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*, Franco Angeli, Milano 2007.
- VINEIS, DANIELE, *Spartito perso: giochi di animazione con le musiche del Novecento*, Franco Angeli, Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, Milano 2006.

WEYLAND, BEATE, *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini e associati, Milano 2017.

* * *

L'Autrice. Bruna Di Virgilio, pianista e violoncellista milanese, dopo i diplomi presso il Conservatorio "G. Verdi" di Milano, si perfeziona come musicista e didatta all'Accademia di Musica di Pinerolo e al Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano. La sua attività spazia tra la musica contemporanea e l'accompagnamento pianistico, la didattica e la musica da camera. L'interesse per diversi linguaggi artistici l'ha portata negli anni a collaborare con numerosi compositori e performer anche nell'ambito del jazz, della sperimentazione musicale, del pop e della world music. Ha preso parte a progetti educativi, sociali e di musicoterapia, che l'hanno portata ad approfondire un discorso di ricerca didattica sperimentale e inclusiva. Ha partecipato alla realizzazione di numerosi spettacoli teatrali come musicista di scena e assistente musicale in collaborazione con diverse accademie drammatiche e teatri italiani. Dopo gli studi classici ha ottenuto il diploma nel corso di perfezionamento universitario in "Teoria e pratica della cognizione musicale: Didattica, Psicologia, Neuroscienze" presso l'Università degli Studi di Pavia e l'Accademia del Teatro alla Scala di Milano.

