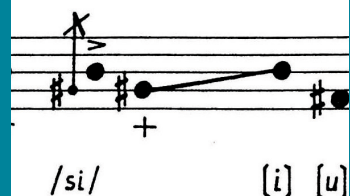


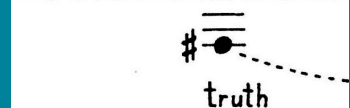
# Didattica musicale e ricerca – 2022

A cura di Massimo Zicari

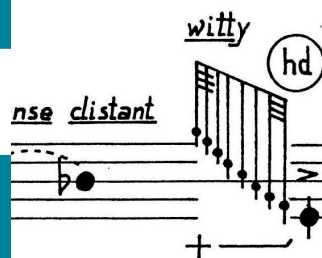
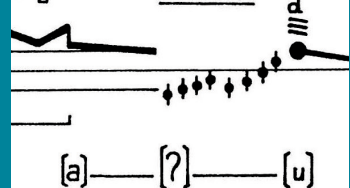
*under tense wistful*



*le*



*ing tense L. d*



# 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](http://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](http://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](http://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](http://academia.edu) or other similar portals, even in draft.



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

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

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

Comitato scientifico

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

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

[www.conservatorio.ch](http://www.conservatorio.ch)

[massimo.zicari@conservatorio.ch](mailto:massimo.zicari@conservatorio.ch)

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Cecilia Malatesta, Ugo Gianì

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

[lim@lim.it](mailto:lim@lim.it) [www.lim.it](http://www.lim.it)

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

ISBN 978-88-5543-342-6



# **DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2022**



## SOMMARIO

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



## INTRODUZIONE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Massimo Zicari  
Lugano, 15 settembre 2023

# SEQUENZA III di LUCIANO BERIO: PRASSI ESECUTIVA E AUTORITÀ DEL COMPOSITORE UN'INTERVISTA DI MASSIMO ZICARI A LUISA CASTELLANI

Nel corso di un convegno sulle prassi vocali operistiche ottocentesche che si è svolto nel luglio del 2019<sup>1</sup> Luisa Castellani interveniva con una riflessione rivetrice: la questione poteva e doveva essere estesa al repertorio del Novecento. Si apriva, quantomeno ai miei occhi, una prospettiva nuova nella discussione sul recupero delle prassi esecutive, oramai ampiamente diffusa e per certi versi abusata: in un convegno dedicato all'Ottocento e alla controversa relazione tra intenzioni compositive, fedeltà al testo, convenzioni (o meglio *convenienze*) e libertà interpretativa, si segnalava la necessità di guardare al secolo ventesimo con la stessa attenzione critica riservata a quelli passati. Ovviamente, le condizioni e i contesti che caratterizzano la musica del Novecento sono lontani da quelli ottocenteschi, che erano in quel momento oggetto di discussione; tuttavia, l'opportunità di considerare come passato un secolo al quale tendiamo a riferirci nei termini di una interminabile, illusoria, e quindi fallace contemporaneità, ha fornito un ulteriore e quanto mai fertile spunto di discussione. Laddove l'Ottocento canalizzava i comportamenti compositivi ed interpretativi in un sistema di coordinate stilistiche e di codici linguistici ampiamente condivisi e per lo più comprensibili al pubblico (relazioni tonali, funzioni armoniche, forma), il Novecento, con i suoi idioletti, i suoi molteplici indirizzi estetici e l'ansia costante di innovazione, pone l'interprete di fronte a numerosi interrogativi.

A chiarire molti dei possibili dubbi interpretativi che circondano i repertori del Novecento interviene spesso il compositore, offrendo indicazioni scritte che vanno dalle indispensabili e spesso complesse *legende* che accompagnano la partitura, ai testi programmatici e alle dichiarazioni di natura estetica.<sup>2</sup> Il lavoro di familiarizzazione con il compositore beneficia anche della testimonianza di quei musicisti che lo hanno affiancato nel processo creativo e sulle cui caratteristiche strumentali o vocali, magari, il brano in questione potrebbe essere stato modellato. Non da ultimo, a documentare le prassi del passato più prossimo si offrono, quale strumento formidabile di ricostruzione, le registrazioni discografiche, a maggior

---

1. *L'opera italiana dell'Ottocento in laboratorio: musicologia e prassi*. Convegno internazionale tenutosi al Conservatorio della Svizzera italiana, Scuola universitaria di Musica, Lugano, 12-14 luglio 2019.

2. Il caso di Berio è esemplare, dal momento che i suoi scritti sulla musica, raccolti e pubblicati insieme a numerose interviste, offrono una serie di strumenti fondamentali per accedere al suo immaginario musicale.

ragione se realizzate alla presenza del compositore e con la sua approvazione.<sup>3</sup> Le registrazioni costituiscono un patrimonio pressoché inesauribile, che ha recentemente raggiunto la condizione di ubiquità grazie a piattaforme come YouTube e Spotify. Malgrado gli studiosi si siano chinati soltanto occasionalmente su questa nuova dimensione del consumo musicale e sulle sue implicazioni didattiche ed estetiche, è sotto gli occhi di tutti come il fenomeno della massificazione dell'accesso alla musica (e non soltanto) abbia sollevato non pochi interrogativi sulla legittimità dei modelli che inevitabilmente propone e, soprattutto, sulla maniera in cui questi intervengono nei processi formativi plasmando il gusto musicale.<sup>4</sup> A questo si aggiunga il fatto che, fino a qualche decennio fa, la cosiddetta musica contemporanea non poteva contare su un corpus adeguato di registrazioni e che per lo studio di una nuova partitura, in assenza del compositore, si doveva fare affidamento sul proprio intuito e su una scrupolosa lettura del testo.

A distanza di quasi tre anni da quel convegno, il primo scambio di idee con Luisa Castellani si è concretizzato in un'intervista, realizzata a marzo del 2022 negli studi della Radiotelevisione della Svizzera italiana (RSI).<sup>5</sup> Lo scopo voleva essere proprio quello di ripercorrere alcuni dei cambiamenti intervenuti negli scorsi decenni nell'interpretazione di un brano che è centrale nel repertorio di molti cantanti: *Sequenza III* di Luciano Berio. In un certo senso, si trattava di fare con Luisa Castellani quello che molti vorrebbero poter fare con Johann Joachim Quantz o Giuseppe Tartini: interrogare i testimoni del tempo allo scopo di raccogliere informazioni di prima mano sulla giusta maniera di eseguire la musica. L'ambizione era quella di completare il quadro storico relativo alla musica di Luciano Berio scrivendo, nel vero senso della parola, il capitolo relativo alla prassi esecutiva della *Sequenza III* insieme a colei che, fatta salva la figura iconica di Cathy Berberian (1925–1983), forse più di tutti può dirsi testimone delle intenzioni e degli

---

3. Malgrado l'idea che una registrazione discografica possa essere chiarificatrice delle intenzioni del compositore sia tutt'altro che condivisa, è possibile quantomeno sostenere che essa documenti il gusto del compositore e la prassi del tempo in cui è essa stata realizzata.

4. Si vedano in proposito TÂNIA LISBOA, AARON WILLIAMON, MASSIMO ZICARI E HUBERT EIHOLZER, *Mastery through Imitation: A Preliminary Study*, «Musicae Scientiae», ix/1 2005, pp. 75–110, GEORGIA VOLIOTTI E AARON WILLIAMON, *Recordings as Learning and Practising Resources for Performance: Exploring Attitudes and Behaviours of Music Students and Professionals*, «Musicae Scientiae», xxi/4 2017, pp. 499–523, GEORGIA VOLIOTTI E AARON WILLIAMON, *Performers' Discourses on Listening to Recordings*, «Research Studies in Music Education», Aprile 2020, pp. 1–17. Di prossima uscita è il volume curato da Giorgia Voliotti e Daniel Barolsky *Recorded Music in Creative Practices: Mediation, Performance, Pedagogy* (SEMPRE) Routledge Series. Una ricca letteratura accademica studia ed analizza le caratteristiche stilistiche e tecniche delle interpretazioni registrate in oramai oltre un secolo di storia del supporto sonoro. Sorprendentemente, ben poco di quanto emerso da questi studi è entrato nelle classi di insegnamento strumentale dei moderni conservatori.

5. Un sentito ringraziamento va a Davide Fersini non soltanto per aver accolto questa proposta mettendo a nostra disposizione il suo tempo e gli studi della RSI a Besso, ma soprattutto per avervi contribuito con numerosi stimoli, con la sagacia di numerose osservazioni e non da ultimo con un buon numero di ascolti, individuati setacciando tra le registrazioni discografiche disponibili in commercio o conservate presso gli archivi della RSI.

orientamenti del compositore.<sup>6</sup> Nel corso della sua carriera Luisa Castellani ha lavorato a lungo con Luciano Berio, di cui nel 1998 ha registrato *Sequenza III* in una storica pubblicazione della Deutsche Grammophon.

### *Sequenza III (1966)*

Le circostanze che condussero alla composizione di *Sequenza III* sono note. Nel 1965 Berio aveva ricevuto dal comitato del festival di Brema la richiesta di scrivere un brano per voce sola da far eseguire a Cathy Berberian l'anno successivo. Berio si mise al lavoro a partire da un testo preparato per lui da Markus Kutter, il compagno della clavicembalista svizzera Antoinette Vischer, per la quale Berio aveva appena completato *Rounds* (1965).<sup>7</sup> Kutter fornì a Berio un testo dalla struttura modulare, frammentata: «Give me / a few words / for a woman / to sing / a truth / allowing us / to build a house / without worrying / before night comes». Contrariamente a quello che si potrebbe immaginare, in queste prime fasi il compositore non lavorò avendo Cathy Berberian al suo fianco. I due avevano divorziato e mentre Berio si era trasferito negli Stati Uniti per seguire la seconda moglie, Susan Oyama, Cathy Berberian viveva a Milano. Berio spedì la partitura alla ex moglie sei giorni prima della sua partenza per Brema. Berberian giudicò la musica «assolutamente impossibile: ci sono sei differenti tipi di risata in una sola riga». <sup>8</sup> I due si incontrarono poi a Londra nel mese di giugno ed il lavoro svolto per preparare una registrazione per la BBC condusse alla stesura della versione definitiva.<sup>9</sup>

In verità, Cathy Berberian portava in dote una maturazione vocale avvenuta all'insegna di quella sperimentazione che aveva avuto nel lavoro di John Cage (*Aria*, 1959), Silvano Bussotti (*Pièces de chair II*, 1958–60) e Bruno Maderna (*Dimensioni II o Invenzione su una voce*, 1960) tre pietre angolari. Proprio in funzione delle opere di questi tre autori Berberian aveva sviluppato la capacità di esplorare i confini della vocalità attraverso una disciplinata tecnica di decomposizione e ricomposizione degli effetti vocali.<sup>10</sup> In quegli stessi anni Berio aveva scritto *Circles* (1960) e *Visage* (1960–61), l'ultimo dei quali prevede una serie di improvvisazioni monologanti, ognuna basata su un repertorio di gesti vocali e materiali fonetici provenienti da una lingua o da un modello linguistico diversi.

Il lavoro di quegli anni fu caratterizzato da una svolta che condusse Berio dall'esplorazione delle tecniche combinatorie mutate dall'esperienza del serialismo vissuta negli ambienti di Darmstadt, alla maturazione di una poetica del gesto sonoro. La scelta del gesto sonoro doveva essere funzionale alle sue qualità e non

---

6. Paradossalmente, le storiche registrazioni di Cathy Berberian, che di *Sequenza* fu vera e propria coautrice, potrebbero dirsi viziate da quelle particolari condizioni di vicinanza biografica, di familiarità, che ne determinarono la nascita.

7. DAVID OSMOND-SMITH E CATHY BERBERIAN, *The Tenth Oscillator: The Work of Cathy Berberian 1958–1966*, «Tempo», LVIII/227 2004, pp. 2–13 (p. 11).

8. OSMOND-SMITH, *Ivi*, p. 12.

9. OSMOND-SMITH, *Ivi*, pp. 12–13.

10. *Ibidem*.

conseguente all'uso di procedimenti sistematici: si trattava del «superamento della sensazione di serie di altezze focali e di intervallo a favore di una sensazione di qualità sonore e di registro, considerando questi ultimi gli elementi attivi e determinanti della struttura formale».<sup>11</sup>

*Sequenza III* per voce sola può essere considerata come il manifesto di quella che Berio stesso definì «la nuova vocalità». Come dichiarato dal compositore, in *Sequenza III* non si trova soltanto l'idea di riunire la voce nobile (il canto) e quella quotidiana (parlato, gesti vocali ecc.), ma anche quella di ripercorrere i diversi stadi dell'espressione vocale, seguendo lo sviluppo dell'individuo dai primi gemiti, dalle grida, al canto stilizzato.<sup>12</sup> Fu il compositore a fornire, nel 1967, una dettagliata descrizione del brano e delle sue intenzioni:

Come nelle mie altre *Sequenze*, lavori scritti per strumenti solisti, in *Sequenza III* mi sono cimentato con la simultaneità di azioni differenti, cioè con lo sviluppo, simultaneo ma indipendente, di diverse caratteristiche esecutive, che dà luogo a un teatro di azioni strumentali (un teatro, in questo caso, soprattutto per le orecchie) e che permette all'ascoltatore di percepire polifonicamente ciò che, per la sua specifica natura fisica, sarebbe costretto ad essere monodico.

Di nuovo, come ho accennato la settimana scorsa discutendo di teatro musicale, ci sono sei classi d'interazione da prendere in considerazione:

1. Carattere vocale convenzionale (ma non gestuale) e uso convenzionale della voce legata a una articolazione verbale convenzionale. Un esempio potrebbe essere una linea vocale data che presenta una convenzionale distribuzione delle sillabe (è il caso della maggior parte della musica vocale della nostra cultura).
2. Modificazioni dei suoni della classe precedente (vocalizzando, mormorando, bisbigliando, nasalizzando, ecc.).
3. Suoni prodotti senza implicare canali vocali (battito delle mani, schiocco delle dita ecc.).
4. "Gesti vocali" in genere e suoni associati a modelli o fonti esterne (ridere, ansimare, tossire, imitare un uccello o un sassofono, cantare in stile jazz ecc.).
5. Movimenti del corpo che simulano il suono così come viene prodotto nelle classi precedenti: in particolare, azione della mano sulla bocca.
6. Movimenti del corpo che non simulano né producono suono, come passeggiare qua e là o portare il tempo con le mani o un piede.

Queste sei classi sono combinate a loro volta con sottoclassi di caratterizzazione psicologica, quali "impassive", "wistful", "joyful", "desperate", "whimpering", "urgent", "witty", "distant and dreamy", "ecstatic" ecc., che suggeriscono tutte chiaramente stati emozionali. E talvolta al gesto vocale principale – ridere – è attribuito un'ulteriore caratterizzazione: "tense laughter", "open laughter" e così via.

L'esecutore non deve prendere queste indicazioni come suggerimenti ritmici, non deve rappresentare la disperazione o lo stato di sogno. Deve considerarle piuttosto come indicazioni di tempo e dinamiche, e, inoltre, come descrizione della

11. LUCIANO BERIO, *Aspetti di artigianato formale*, «Incontri Musicali», I (1956), pp. 55–69 (62). Per una disamina di questa svolta si veda MARCO UVIETTA, *Gesto, intenzionalità, indeterminazione nella poetica di Berio fra il 1956 e il 1966*, «Rivista Italiana di Musicologia», 46 2011, pp. 196–243.

12. PHILIPPE ALBÈRA, *Neuf Sequenzas de Luciano Berio*, in *Le Son et le sens : Essais sur la musique de notre temps*, Éditions Contrechamps, Genève 2007, pp. 475–506. Si veda anche Luciana Galliano (a cura di), *Le "Sequenze" per strumento solo*, in Enzo Restagno (a cura di), *Berio*, EDT, Torino 1995, p. 155.

sequenza di quelle emozioni in cui ogni essere umano è costantemente immerso. Questa sequenza di emozioni è così sovrapposta alla ripresa continuamente variata del testo che è, per così dire, costantemente assorbito in differenti processi di articolazione ed “emozioni”.

Di nuovo, il numero e la complessità di queste sei classi e delle loro possibili caratterizzazioni può facilmente dare un’idea del numero delle combinazioni possibili. Esse sono tutte in relazione tra loro e la modificazione dell’una provoca la modificazione o la limitazione degli usi dell’altra. Uno degli esempi più ovvi di ciò si verifica sul livello della percepibilità del testo, cosicché l’intelligibilità (o la non intelligibilità) di una parola, il riconoscimento di una frase, diventa uno stadio o un aspetto, tra altri, dell’elaborazione musicale del lavoro.<sup>13</sup>

Berio stesso, nel descrivere le sei classi di gesti vocali utilizzati, dal canto convenzionale alle sue alterazioni, enfatizza l’importanza del gesto vocale quale entità significativa qualificata dalle consuetudini che la accompagnano: «La parola “gesto” può essere applicata a quasi tutto quello che ha a che fare con il nostro corpo, a ogni espressione formalizzata di significato... Il significato di un gesto è sempre il risultato di qualche convenzione sociale... e quindi è sempre parte di un processo più vasto».<sup>14</sup>

### **La testimonianza di Luisa Castellani**

MZ: In occasione del convegno del 2019 avevi lanciato un segnale sul quale adesso vorrei ritornare chiedendoti cosa è cambiato nell’interpretazione del repertorio del Novecento.

LC: In quella occasione mi aveva colpito il discorso sulla libertà nell’uso dei registri vocali (di petto, di testa e di passaggio): ciò mi confermava la bella sensazione liberatoria di cui avevo sempre “goduto” nell’affrontare i diversi registri della voce femminile nella musica contemporanea. Ora, per rispondere alla tua domanda, se andiamo a ritroso cercando di ritrovare le intenzioni del compositore nelle registrazioni discografiche fatte sotto la sua diretta supervisione (cosa che per i secoli precedenti è impossibile) andrei al *Pierrot Lunaire* di Arnold Schoenberg. Questo è un ottimo esempio di ciò di cui andremo a parlare, dal momento che esiste una registrazione degli anni quaranta con Erika Stiedry-Wagner sotto la direzione di Schoenberg stesso.<sup>15</sup> Ci troviamo di fronte ad una cosa che, dal punto di vista storico è ineccepibile. Eppure, all’ascolto, contraddice quello che l’autore scrive nel *Vorwort*: l’interprete a momenti segue le indicazioni e a momenti

---

13. LUCIANO BERIO, *Del Gesto vocale* (1967), in LUCIANO BERIO, *Scritti sulla musica*, a cura di Angela De Benedictis, Einaudi, Torino 2013, pp. 58–70 (66–67). Si tratta del testo che Berio preparò per la seconda di due conferenze tenute presso la Harvard University (Cambridge, Massachusetts) l’11 e il 18 gennaio 1967: da qui il riferimento alla discussione della settimana precedente sul teatro musicale.

14. BERIO, *Ivi*, p. 60. Per comprendere meglio questa svolta vale riprendere quanto raccontato da Berio nell’intervista curata da Rossana Dalmonte: Luciano Berio, *Intervista sulla musica*, a cura di Rossana Dalmonte, Laterza, Bari 2007, pp. 100–106.

15. Si tratta di un disco 78 giri della Columbia (MM-461 – XH 23 – 30) registrato nel 1940.

La versione digitale si trova anche su <[https://www.youtube.com/watch?v=C34\\_qrc4g54&list=OLAK5uy\\_k9fCncvug8R-jjhkpQQfE0o96rjhr90qg](https://www.youtube.com/watch?v=C34_qrc4g54&list=OLAK5uy_k9fCncvug8R-jjhkpQQfE0o96rjhr90qg)>.



>se ne distanzia totalmente. Se poi guardiamo la prassi esecutiva della tecnica dello *Sprechgesang* che ne è derivata nel corso del Novecento fino ad oggi, ci troviamo di fronte ad una varietà infinita di approcci, tra i quali le contrastanti interpretazioni di Boulez e, più recentemente, l'audace registrazione del *Pierrot* ad opera della violinista Patricia Kopatchinskaja.<sup>16</sup> Da qui la grande questione: Schoenberg ha scritto delle cose un po' contraddittorie, confuse, oppure era precisissimo e siamo invece noi che non riusciamo ad arrivare alle altezze della sua scrittura? La stessa domanda possiamo porcela con la musica di Luciano Berio.

MZ: Intorno alla scrittura ruotano due questioni: da una parte le sfide che questa impone all'interprete, dal momento che si tratta di un sistema convenzionale che consegna al cantante o allo strumentista informazioni codificate la cui lettura si presta inevitabilmente a spazi interpretativi a volte più grandi di quanto siamo disposti a concedere. Più inquietante è la questione della maniera in cui le intenzioni del compositore si ritrovano espresse nella scrittura: sono molti i casi che si prestano allo stesso dubbio, come insegna quello di Stravinsky, che esegue le sue musiche in maniera diversa da quanto lui stesso ha scritto.

LC: Tra questi, appunto, i famosi metronomi di Stravinsky, non sempre rispettati nelle sue registrazioni. Lo stesso vale a volte per Berio: le sue registrazioni mostrano talvolta una scelta dei tempi alquanto distante dalle indicazioni metronomiche che scrive; al contrario, molti interpreti di oggi seguono diligentemente quanto scritto in partitura, che però non è sempre quello che lui chiedeva ai suoi interpreti

MZ: Si direbbe che il compositore stesso faccia un passo indietro rispetto alle sue decisioni compositive. Questo ci porta alla prima domanda, ovvero dobbiamo riconoscere un valore statutario, normativo, alle registrazioni di questi interpreti e dei compositori-interpreti, rispetto alla partitura?

LC: È proprio questa la grande domanda: che valore ha lo *Sprechgesang* della Stiedry-Wagner? Che valore ha la registrazione fatta da Cathy Berberian che, obiettivamente, non fu soltanto una esecutrice ma, lo ammette Luciano stesso, coautrice di *Sequenza III*? Io mi sono data un'etica professionale che impone che non si cerchi di imitare altre interpreti ma si parta sempre dalla partitura. È però anche vero che nel caso di brani come questo non si può prescindere dall'ascoltare una registrazione di riferimento come quella di Cathy, riconoscendo tuttavia che in certe cose era molto libera rispetto alla scrittura. Ma ne era, appunto coautrice, venendo da *Thema (Omaggio a Joyce)*,<sup>17</sup> e da *Visage*,<sup>18</sup> lavori nei quali riconosciamo la genesi di *Sequenza*: è tutta voce sua. Quando si parla di universo femminile, quell'universo si concentra in quella voce lì, ha un nome. Se è dunque vero che bisogna partire dalla partitura, è pur vero che dobbiamo farci un'idea di quell'universo ascoltandone le registrazioni.

MZ. Questo conduce ad un paradosso, e quindi ad una questione che si presenta spesso in ambito didattico: se, come in questo caso, esiste una registrazione che

16. Si tratta di una registrazione di Patricia Kopatchinskaja del 2021: <[https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_mQwYuwEhIbKg0mGMgJwmpWJa5du66PaOA](https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_mQwYuwEhIbKg0mGMgJwmpWJa5du66PaOA)>.

17. *Thema (Omaggio a Joyce)*, elaborazione elettroacustica su nastro magnetico della voce di Cathy Berberian (1958). Prima esecuzione, Napoli 1958.

18. *Visage*, per suoni elettronici e la voce di Cathy Berberian, su nastro magnetico (1961)



ha un valore esemplare, ci si deve riferire ad essa come ad un modello da imitare, o si deve piuttosto invitare l'interprete a sviluppare la propria originalità, anche a costo di allontanarsi da quel modello? Il caso di Berio è emblematico, dal momento che il compositore dichiara di aver lavorato su una vocalità ben precisa, di cui abbiamo una traccia udibile nella registrazione di Cathy Berberian. A quel punto l'interprete si preoccuperà di avvicinarsi a quel modello o dovrà ricavarci uno spazio interpretativo originale?

LC: Questo spazio di originalità esiste ed è irrinunciabile: io lo chiedo sempre ai miei allievi, perché studiare *Sequenza* è fondamentale anche per le voci maschili allo scopo di cominciare ad acquisire e sviluppare il vocabolario degli effetti vocali del Novecento. Chiedo a tutti i miei studenti di trovare una loro personale interpretazione, perché *Sequenza* è la voce di ciascuno di noi; ognuno deve cercare la propria voce in questo brano, e non imitare i "gridolini" di Cathy. Tuttavia, ascoltare Cathy è indispensabile; allo stesso tempo credo anche che una registrazione come la mia, realizzata con Berio dall'altra parte del vetro in sala di incisione, sia forse tra le più obiettive: io ero l'esecutrice che l'autore poteva fermare ogni volta che non fosse soddisfatto del risultato.<sup>19</sup> Berio ha approvato quell'esecuzione, in cui non entravano le libertà che Cathy poteva permettersi. Oggi invece vedo in giro delle esecuzioni di *Sequenza* che non rispettano quello che lui chiedeva e puntualizzava.

MZ: Questo ci porta al nocciolo della nostra chiacchierata, e cioè se è possibile identificare e descrivere i cambiamenti avvenuti nei decenni che ci separano dalla composizione di *Sequenza*. Un breve sguardo alla cronologia delle registrazioni accessibili mostra una prima incisione del 1969 con Cathy Berberian alla RSI, poi la tua, effettuata nel 1995 ma pubblicata nel 1998, a quasi trent'anni dalla prima, seguite da molte altre, più recenti, fino ad arrivare a quella di Barbara Hannigan del 2017. Potresti descrivere i cambiamenti che osservi in questa rassegna discografica considerando che, come dicevi, molte cose che si sentono nelle registrazioni dei nostri giorni, per quanto interessanti, non andrebbero fatte?

LC: In generale credo che possiamo vedere un primo cambiamento nella spettacolarizzazione legata all'uso delle piattaforme digitali. La mia *Sequenza*, che è solo audio, è stata visitata finora da 18'000 persone<sup>20</sup> mentre quella con il video di Laura Catrani, con frammenti di partitura che compaiono e scompaiono, ne ha più di 380'000: peccato che non c'entri con quello che è scritto in partitura. Alcuni effetti sono fatti bene mentre altri, forse in funzione del video e della sua valenza didascalica, sono stati ammorbidenti, dilatati. Forse, più che alla cantante, bisognerebbe dare un premio al videomaker! Ad esempio, le durate degli effetti non sono quelle scritte. La durata della battuta è di 10 secondi, da cui si deduce la durata di ogni effetto in partitura, quasi come se si usasse il metronomo. Vedo che questo aspetto è spesso arbitrariamente ignorato.

MZ: Questo mi riporta provocatoriamente a quanto detto prima. Tu stai invocando l'aspetto normativo della scrittura, in maniera simile a quanto avvenuto con i compositori del passato (Beethoven *in primis* sul quale sono stati versati fiumi

---

19. LUCIANO BERIO, *Sequenzas*, Ensemble InterContemporain, Deutsche Grammophon, GMBH LC 0173, 1998.

20. <https://www.youtube.com/watch?v=z6873TGwCXQ>

di inchiostro senza tuttavia giungere ad una conclusione definitiva), laddove la libertà interpretativa può guidare l'interprete a scelte molto diverse.

LC: Però la libertà interpretativa deve rispettare le indicazioni date: lì abbiamo una durata scritta chiaramente, ad eccezione della prima battuta, la cui durata è approssimativa perché va misurata sulla base dell'ingresso sul palco e dipende, diceva Luciano, dalla grandezza della sala e della distanza da percorrere. Se in un brano per voce sola è accettabile un certo grado di libertà, tagliare alcuni effetti per comodità o allargarne altri per farli sentire meglio sconfinava nell'arbitrarietà.

MZ: A tua memoria, Berio avrebbe rivendicato questo rigore?

LC: Sì certo, a mia memoria Luciano prestava attenzione a questo aspetto, ma in primo luogo alla qualità degli effetti; ne è un esempio l'indicazione «increasingly desperate» sulla terza pagina: non andava bene se non era lungo abbastanza da avere un crescendo di disperazione che doveva sconfinare nel grido, con una voce che iniziando dal canto si “guasta” nell'urlo e alla fine cede per sfinimento nel «subsiding» (Figura 1).

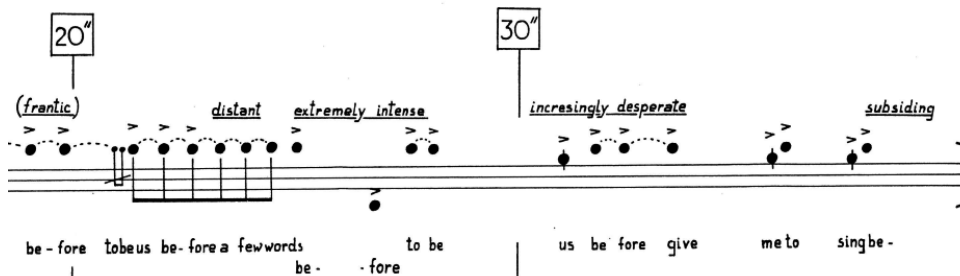


Figura 1. Luciano Berio, *Sequenza III*, p. 3, prima riga

MZ: Mi viene in mente Verdi quando diceva «l'effetto, nient'altro che l'effetto»: alcune scelte sono negoziabili a condizione che l'effetto, scenico, teatrale, vocale che sia, abbia raggiunto la sua più completa realizzazione. Come ci ricorda Davide Fersini, Richard Wagner distingueva tra *Effekt* e *Wirkung* cioè l'effetto senza causa e quello con causa. Ovviamente la domanda a questo punto è se Cathy Berberian rispettasse questa indicazione.

LC: No, non sempre la rispettava, ma era Cathy. Trovo che le libertà che Cathy si prendeva dipendevano dal fatto che era coautrice e poteva fare quello che voleva. Noi no, perché abbiamo una partitura di fronte alla quale quel margine di libertà non è dato; che poi questo sia in parte giustificato dall'autore a favore dell'effetto è un'altra cosa. L'effetto con causa era fondamentale per Berio: guai se si sconfinava in un effetto senza causa, cioè in una *marionettata*; guai se si degenerava in aspetti pagliacceschi. A volte Berio mi redarguiva aspramente: quando io mi lasciavo prendere dai momenti giocosi, per esempio nelle risate, mettendoci un po' del mio, lui reagiva con severità. Ogni effetto deve coincidere con un gesto vocale che nasce da una indicazione scritta precisamente in partitura. Come vedi, i margini di manovra si stringono molto. Prendiamo ad esempio i puntini che a volte collegano vocali, note o effetti. La loro ragion d'essere consiste principalmente nel graduale e inavvertibile passaggio da una

vocale (nota, effetto ecc.) ad un'altra. Allo stesso modo, l'effetto della sordina (ad esempio tra la prima e la seconda riga di pagina 1) è volto a realizzare al meglio questa indicazione dei puntini per rendere più graduale possibile il processo di cambiamento delle vocali, coperto dal passaggio delle mani davanti al volto (Figura 2).

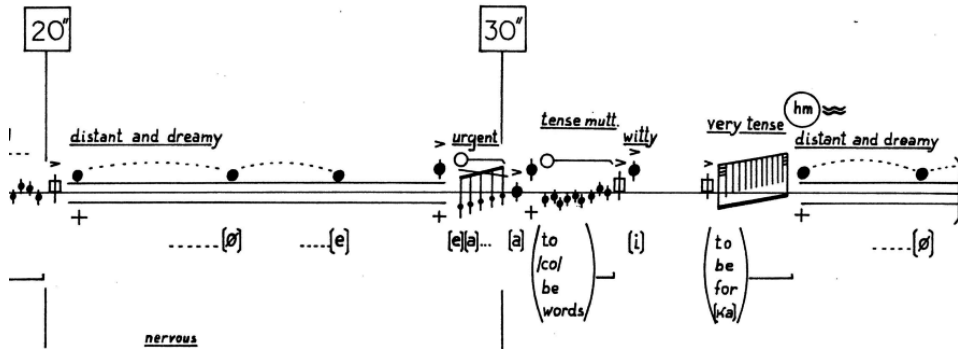


Figura 2. L'ultima misura del primo rigo presenta l'effetto della sordina con l'indicazione hm «hand (or hands) over mouth» seguita dalla doppia linea ondulata: «moving hand cupped over mouth to affect sound (like a mute)».

MZ: quindi, se la scrittura offre una certa libertà interpretativa la questione cruciale è in che modo questa libertà può essere usata, dal momento che alcune scelte sono guidate proprio dalla scrittura mentre altre se ne allontanano, o addirittura la distorcono in maniera arbitraria: siamo di nuovo alla questione dell'arbitrio del cantante, che abusa della partitura piegandola alle proprie vanità?

LC: Penso che il discrimine sia dato dalla buona fede e dalla buona volontà, ovvero dalla volontà di lavorare bene sul testo. Anche se qualcuno in buona fede travisa le intenzioni del compositore perché non le capisce fino in fondo oppure perché la sua sensibilità lo porta in un'altra direzione, alla fine, se dietro c'è una seria buona volontà di ricerca, funzionerà, avrà un suo percorso, che magari inaugurerà vie nuove nell'esecuzione di quel brano. Dico comunque che le esecuzioni che ho visto proporre e che ho vissuto io in prima persona durante i vent'anni della mia collaborazione con Berio erano certamente influenzate dalla sua presenza, dalle sue richieste e dall'ambiente che sapeva creare attorno a sé. Ho iniziato appunto la nostra conversazione con l'esempio di Schoenberg ed Erika Wagner, proprio per mostrare che una registrazione, per quanto autorevole non va intesa come un diktat irremovibile in grado di risolvere una volta per tutte ogni dubbio interpretativo.

MZ: Se una prima criticità riguarda la dimensione del tempo, quali sono gli altri aspetti che si prestano ad una riflessione?

LC: Da quello che sento posso dire che gli effetti vocali relativi al parlato sono un po' trascurati e si tende a sottovalutare l'aspetto relativo alla mescolanza dei registri. Berio scrive tre registri: il grave, il medio e l'acuto ma molto spesso questi sono fraintesi e scambiati per i registri vocali in senso tradizionale. Invece Berio voleva che *Sequenza III* fosse cantata con la stessa voce con cui chiami un taxi, come dice anche nell'intervista rilasciata a Rossana Dalmonte: da qui l'uso della

tosse, dello schiocco di lingua e così via.<sup>21</sup> Questi effetti si devono incarnare nel proprio intimo anche a rischio di alcuni fastidi, perché si deve “sporcare” la voce. Poi bisogna vedere caso per caso il rispetto di tutte quelle indicazioni che in legenda sono abbastanza chiare.

MZ: Andrei proprio alla legenda e alla questione della notazione grafica. Le istruzioni che vi si trovano sono abbastanza dettagliate ma i segni musicali usati da Berio non hanno alle spalle una tradizione consolidata: una codifica, o forse meglio una convenzione, è intervenuta solo negli anni successivi. Rispetto a questo prontuario, quanti spazi sono lasciati alla libertà interpretativa?

LC: Molto pochi! È tutto scritto piuttosto precisamente. Si tratta di un brano che non si può studiare solo in modo astratto e teorico, ma va “incarnato” nella voce. Quando io ho studiato *Sequenza* per la prima volta nel 1982 con Dorothy Dorow, grande interprete di musica contemporanea ma non certo specialista di Berio, abbiamo fatto una lettura attenta del testo, fonema per fonema, effetto per effetto. Per esempio, nelle prime due misure, lì dove troviamo l’indicazione «tense muttering», Berio usa tanti pallini tagliati per indicare note brevi (Figura 3).

The image shows a musical score for Luciano Berio's *Sequenza III*, first two measures. The score is written on a single staff with a treble clef. The first measure is marked with a 10-second time signature and the instruction "tense muttering/walking on stage". The second measure is marked with a 20-second time signature and the instruction "urgent". The score consists of a series of short, vertical stems representing notes, with some stems having small circles above them. Below the staff, there are four groups of lyrics in parentheses: (to/co/ us for be), (sing to me), (tome..) to, and ([uta] be few/co/). The lyrics are aligned with the notes above them. The score is marked with "tense muttering" at the beginning and end of the first measure, and "urgent" above the second measure.

Figura 3 Luciano Berio, *Sequenza III*, prime due misure.

Come Berio stesso indica in legenda, queste sono note brevi («sung and whispered sound as short as possible») sotto le quali mette una sfilza di sillabe che l’interprete deve associare liberamente alle singole note. A partire dalla seconda misura (non la prima perché è libera), Dorothy, che era una campionessa di precisione, me le fece contare dando ad ogni nota scritta la sua sillaba. Quando Berio volle sentirmi cantare la *Sequenza* per la prima volta, la eseguii come l’avevo studiata, con le note contate. Berio mi guardò e mi chiese: «come mai le fa così misurate? È libera la scelta!» Quando gli risposi che non era così chiaro in partitura e che la notazione sembrava suggerire che nei 10 secondi della misura dovesse entrare esattamente il numero di note scritte, replicò che si trattava di un «tense muttering» (un teso borbottare indistinto) e che il numero di note era libero. Il senso di concitazione deve prevalere sulla lettera della scrittura. Si

21. «L’esperienza di *Sequenza III* per me è stata molto importante perché con essa ho cercato, appunto, di assimilare musicalmente molti aspetti della vocalità quotidiana, anche quelli triviali, senza però per questo rinunciare ad alcuni aspetti intermedi e anche “nobili” dell’esperienza vocale». LUCIANO BERIO, *Intervista sulla musica*, a cura di ROSSANA DALMONTE, Laterza, Bari-Roma 1981, p. 102.

trattava di un eccesso di precisione fatto in buona fede. Mi precisò anche che, invece, nelle frasi cantate, il segno composto dal pallino tagliato corrisponde chiaramente ad una sola nota breve (staccato).

MZ: Potremmo immaginare un filologo che fra centocinquant'anni, di fronte a questo segno e in mancanza di registrazioni, si faccia venire l'emicrania nel tentativo di dare ad ognuno di questi puntini un profondo significato, che il compositore stesso non ha inteso. Senza un riferimento uditivo e dei modelli autorevoli un interprete potrebbe facilmente fraintendere la scrittura.

LC: Difatti a quell'epoca io avevo già potuto accedere alla registrazione di Cathy, che era stata effettuata circa un decennio prima, e avevo capito che certe cose erano molto più libere di quanto pensassi, però avevo distinto tra quello che lei poteva permettersi e ciò che io trovavo scritto in partitura e che la mia insegnante mi aveva indicato. Trovo che nella scrittura c'è un'ambiguità che ti può portare in direzioni che si distanziano molto tra loro: per esempio, ho sentito alcune registrazioni in cui l'interprete tenta ostinatamente di scandire e far capire ogni fonema. Ma i fonemi obbediscono ad un progetto di frantumazione del testo che in Berio, a partire da *Thema (omaggio a Joyce)*, va nella direzione opposta.<sup>22</sup> Paradossalmente, meno è comprensibile e meglio è! Invece, per esempio, nella battuta riprodotta in figura 4 abbiamo cinque piccole crome legate tra loro con l'indicazione «urgent» e l'effetto della «fiatosità»: queste cinque note vanno eseguite precisamente come sono scritte, cioè «[e][a][e] [a][e]» (Figura 4).

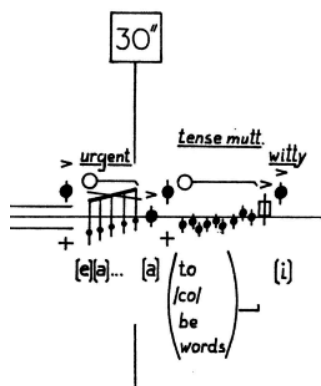


Figura 4 Berio, Sequenza III, ultimo passaggio prima della quarta misura.

Nelle esecuzioni più recenti invece sento spesso una certa confusione tra le note che vanno precisamente contate e quelle che possono essere eseguite in numero approssimativo. Tutto questo non è così ovvio nella scrittura, ma certamente non l'ho sentito rispettato in alcune registrazioni recenti.

22. Come Berio stesso afferma «il testo di Kutter viene setacciato attraverso diversi criteri di segmentazione» Dalmonte, ivi, p. 104.

Vi è poi l'aspetto relativo alle emozioni, alla libertà emozionale, che sono le dinamiche (in *Sequenza III* non abbiamo dinamiche ma emozioni).<sup>23</sup> Teoricamente, ciascuno potrebbe interpretarle con una scelta personale della dinamica: per esempio, «distant and dreaming» (distante e sognante) potrebbe persino essere cantato forte e straziante, se così viene percepito, mentre al «very tense» potrebbero essere assegnate sia dinamiche in piano che forte. L'emozione non deve essere per forza legata alla dinamica, ma deve essere quella indicata e deve trasparire in modo chiaro. Per rendere la tensione, si deve provocare necessariamente un'accelerazione, cosa che non trovo in molte registrazioni che ho sentito, forse perché prevale la volontà di far sentire molto bene le sillabe. Ognuno interpreta un po' a modo suo ma, quando scrive «tense» Luciano vuole davvero una tensione; e quando scrive «urgent» questa tensione va manifestata con urgenza aggiungendo un senso di necessità. L'affrettarsi è caratteristico della tensione, ma questo non è così ovvio per tutti. Alcuni interpreti nella tensione si bloccano e rallentano per esprimerla attraverso una sorta di irrigidimento. È qui che torno alla serietà dell'interprete ed è qui che giustifico anche interpretazioni lontane dalle intenzioni di Luciano, se sento che sono sostenute da una volontà di ricerca precisa. Invece non giustifico esecuzioni di *Sequenza* che arbitrariamente accorciano o allungano le durate indicate precisamente da Berio

Nell'avvicinarsi a quest'opera, la cosa a cui bisogna aggrapparsi con tutte le proprie forze è il rispetto della partitura, che deve essere tradotta nella propria vocalità non in modo che diventi un brano di musica, ma un pezzo di sé stessi; deve diventare una *tranche de vie*. Questa indicazione è più concreta di quello che sembra, perché la parola *effetto* non va intesa con superficialità; bisogna partire dall'emozione indicata, che ognuno può tradurre a modo suo, anche perché Berio si è concentrato su emozioni particolarmente ambigue. Quando parliamo di «wistful», cosa dobbiamo intendere? È un termine vago che suggerisce una certa nostalgica tensione, con un po' di ansia. O anche «bewildered», questo essere stupiti, ma di cosa? Ed anche un po' impauriti: non è quasi mai una indicazione univoca, come happy, sad ecc. Sono sempre delle emozioni sfumate, conflittuali, che ci danno un ampio margine di investigazione su noi stessi: in fondo *Sequenza* è anche un pezzo di psicanalisi e non un semplice brano musicale.

Ora parliamo delle risate, che in genere vengono considerate poco attentamente, ed io stessa inizialmente le avevo sottovalutate. Berio, quando ero andata a lavorare con lui, mi aveva chiesto di fare attenzione, proprio alla risata, perché non è un effetto che, impostato una volta, si può ripetere sempre uguale all'interno del brano e neppure un seguito di vezzose moine. Ogni risata, con la sua differente caratterizzazione emotiva, nasce da una situazione precisa, che la genera,

---

23. Berio riconosce il terzo livello di segmentazione del brano nelle indicazioni espressive che devono accompagnare e guidare (anche drammaturgicamente) l'esecuzione: «Si tratta di una quarantina di suggerimenti emotivi (*tense, serene, frantic, coy, desperate, joyful*, ecc.) cui fanno da perno diverse forme di risata le quali, con la loro velocità e regolarità di articolazione, si collegano con diversi caratteri vocali della segmentazione precedente». Dei due livelli di segmentazione precedenti il primo si riferisce alle unità linguistiche presenti nel testo (parola, frammento di parola, sillaba e fonema) e il secondo riguarda l'alternanza di «parlato» (gesti del parlare quotidiano) e di «canto», con tutte le caratterizzazioni proprie di ognuna di queste due classi di produzione vocale, in un gradiente ininterrotto di trasformazioni. Si veda ancora DALMONTE, pp. 104–105.

e l'interprete deve entrare in quella situazione emotiva. Non sono mai dei manierismi, bensì l'opposto. Un brano fortemente manierista, giusto per citare un autore scomparso da poco e al quale sono molto legata, è *Lachrimae* di Sylvano Bussotti, per altro bellissimo e generatore di infinite varianti e di grandi ricerche vocali, ma dove effettivamente l'esteriorizzazione del sentimento è la matrice fondamentale. Lì si può giocare, si deve esagerare, ci si può tuffare in questo mare di segni splendidi anche dal punto di vista grafico. *Sequenza* è l'opposto del manierismo: è di una crudezza, di una verità (ma non nel senso di realismo) tale, da invitare proprio ad andare dentro sé stessi per cercare il senso di quell'effetto.

MZ: Quello che dici è estremamente interessante ma tornerei allo studente, magari un po' disarmato, e al problema della decifrazione del testo e alla comprensione della notazione. Ci sono aspetti che hanno bisogno di essere chiariti?

LC: Una volta colta questa chiave di lettura, da un punto di vista tecnico il testo è molto chiaro, a parte qualche ambiguità all'inizio del brano, come dicevo prima, quando abbiamo il «tense muttering» e, volendo, questo discorso sulle emozioni. Ma già la questione delle risate è descritta molto bene. Tutto dipende dall'accuratezza dello studio e per questo parlavo della serietà e della buona volontà di chi si confronta con questa pagina.

MZ: Vorrei tornare alla notazione che definisce i tre registri vocali e che è spiegata in legenda. Come scrive Berio, le azioni vocali scritte su una linea sono «parlate» mentre quelle scritte su tre o cinque linee sono «cantate» (le virgolette sono sue). Sulle tre linee sono date soltanto posizioni relative di registro e solo quando abbiamo cinque linee sono indicati degli intervalli precisi, la cui altezza però non è assoluta.

LC: Si tratta di una indicazione operativa importante ed i registri possono essere anche di più, il cantante potrà estenderli: per esempio una voce maschile potrà usare tranquillamente il falsetto, generalmente poco usato, un registro medio del parlato, ed uno grave, che potrebbe comprendere degli effetti rauchi. È per questo che dico che bisogna incarnarlo nella propria vocalità, anche quotidiana. Per esempio, la voce che si ha quando si è arrabbiati, con il «tense», deve preludere allo scoppio di rabbia vero e proprio, che però nella prima pagina ancora non c'è, e che potrebbe essere realizzato con una voce stridula. Lavorando su queste emozioni si cerca di capire il tipo di vocalità che ne deriva e che invece va «purificata» quando entra in gioco il pentagramma. In questo senso Berio pensa con grande intelligenza anche al cantante che non ha l'orecchio assoluto, in primis Cathy Berberian, e indica con due frecce sopra e sotto la chiave di violino che bisogna rispettare la relazione intervallare mentre l'altezza delle note non è assoluta (Figura 5).

Figura 5. Berio, *Sequenza III*, pagina 1, secondo rigo.



Questi effetti devono entrare nella vocalità quotidiana, cosa che Berio indica inserendo i colpi di tosse, i singulti, ma che alcuni interpreti risolvono in una maniera che definirei didascalica, esteriore, come se eseguissero un compito. Non è questo che voleva Luciano.

MZ: Tra gli effetti che mi sembra abbiano bisogno di essere spiegati c'è il tremolo dentale («dental tremolo or Jaw quivering»). Di cosa si tratta?

LC: Effettivamente il tremolo dentale non è di immediata comprensione. Lo troviamo anche in *O King* e lo userà anche in *Sinfonia*: è un effetto tipico di Berio. L'idea è che sia un tremolo prodotto con una tensione della mandibola, quindi non un "battere i denti" bensì un tremolio della mandibola che si ripercuote sulle labbra. Ho spesso visto le cantanti trascurare questo effetto; invece è molto importante perché è legato ad «apprehensive», con la sua connotazione. Anche le righe dell'isteria («frantic, gasping, subsiding»), sono passaggi da vivere con grande intensità e non esercizi di stile o di maniera. Dietro questi effetti c'è un enorme lavoro: io li collego ad un uso anti vocale del diaframma e del fiato, per cui, anziché aprire il diaframma, quando arrivano questi momenti di tensione devi letteralmente combattere con il diaframma, andare contro il tuo corpo.

MZ: Questo aiuta a capire le parole di Berio stesso quando, rispondendo a Rossana Dalmonte, parla non solo di destrutturazione della vocalità ma anche di distruzione di un materiale che poi viene riorganizzato nella prospettiva di infinite connotazioni e quindi di generatori di senso. Il cantante dovrà destrutturare la voce, e non "impostarla"?

LC: C'è una impostazione nelle frasi cantate anche quando sono associate alle diverse emozioni, che sia la tenerezza o altro. Ci sono dei momenti in cui la voce è bellissima, quasi lirica, come nella prima riga della seconda pagina, seguita da tre righe di effetti estremi, che ti scuotono come un albero nella tempesta. In questi momenti bisogna dimenticare la vocalità e ritornare un essere umano in preda ad emozioni fortissime.<sup>24</sup>

MZ: Tornando alla questione relativa alle indicazioni che metteresti in un apparato critico da aggiungere alla legenda, cos'altro suggeriresti?

LC: Oltre ai differenti tipi di risata, farei molta attenzione a come la notazione indica suoni e durate diverse. Ne abbiamo un esempio nella seconda riga di pagina 3 (*Figura 6*), dove abbiamo le note separate (pallini) in corrispondenza di «anxious», che durano poco più di un secondo, con l'effetto di "fiatosità" che si estingue verso la fine del frammento. Ad «anxious» seguono le quattro rapide note di «urgent», ancora fiatose («be-co-be-co») mentre l'ultimo «be» è accentato e libero dall'effetto della fiatosità. A questo segue il «very excited» dove le sillabe non sono distinguibili. La risata che si mescola tra la [r] e la [l] è ancora molto concitata e non misurata. Bisogna fare molta attenzione a distinguere le note unite da una riga inferiore da quelle che non lo sono, cosa che viene molto trascurata.

24. L'importanza di questa distinzione è sottolineata ancora una volta da Berio quando parla dell'estrema mobilità dei caratteri vocali e la velocità di transizione da un carattere all'altro come dell'aspetto virtuosistico di *Sequenza III*, al punto di essere tentato di riscrivere il pezzo per due voci (DALMONTE, *Ivi*, p. 105).



The image shows a musical score for the second staff of Sequenza III. The vocal line is written on a single staff with various dynamic markings: *calm*, *anxious*, *urgent*, *very excited and frantic*, *whimpering*, and *whining*. Below the staff, there are phonetic transcriptions for different parts of the piece: *-fore (k)*, *(t) be . fore [ʔ]*, *[bɛtə] [a] [dɔləbɔ] (r) [l]*, *(a) [a] [a] (a) (a)*, *(a) [a] (t) [ʔ]*, *[ʔ] [a] [dɔləbɔ] (a) [l]*, *(r) (r) [a] [dɔləbɔ] (a) [l]*, *(t) (a) [tə]*, and *[ʔ] [ʔ] [m] [m]*. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 6. Berio, Sequenza III, pagina n. 3, seconda riga.

Un'altra cosa è l'uso delle mani, che non sempre ho visto gestire in modo corretto. *Sequenza* è teatrale, il performer è solo in scena e rappresenta il proprio universo emotivo ma, allo stesso tempo, non si tratta di una pièce da rappresentare. A questo proposito ricordo che diversi anni fa un bravo regista dell'Aterforum di Ferrara volle mettere in scena, appunto, *Sequenza* come prologo alla *Voix humaine* di Poulenc. Per l'occasione io ero vestita da donna delle pulizie che, col suo bravo carrello, si aggirava per la scena riassetandola ed eseguendo *Sequenza*. Il video che fu realizzato allora suscitò l'indignazione di Luciano, che mi proibì simili iniziative per l'avvenire.

MZ: Un'ultima domanda riguarda la voce che più si presta ad eseguire *Sequenza III*, dal momento che Berio scrive semplicemente «per voce femminile». Considerato il campionario di definizioni che distinguono, per esempio, un soprano leggero da uno drammatico, ognuno con una impostazione ed un'estetica della voce sua propria, e a fronte del fatto che nell'universo sconfinato di Internet si trovano anche alcune registrazioni per voce maschile, c'è una voce, una vocalità che Berio aveva in mente, a parte quel laboratorio vivente che fu Cathy Berberian?

LC: Cathy Berberian aveva una voce di mezzosoprano leggero, duttile, acuto. In questo senso la voce di riferimento è quella di mezzosoprano leggero: tuttavia, non avendo indicato un registro ed avendo usato quelle freccette di cui abbiamo già parlato, ad indicare che le note possono essere trasportate a condizione che si rispettino le relazioni intervallari, qualunque voce femminile può cantare *Sequenza*. Berio ha provato più volte a farla cantare anche a delle voci maschili, ma senza mai dirsi davvero soddisfatto, proprio perché si tratta di un'esplorazione dell'universo vocale femminile. Io la faccio studiare anche agli uomini soprattutto per una questione tecnica e per acquisire un primo vocabolario della vocalità del Novecento. Berio aveva provato anche con dei controtenori, ma non funzionava: essendo un brano così poco manierista esclude la possibilità di usare una voce che deve costruire i propri effetti in maniera lontana dalla propria naturale vocalità. Il tentativo di inseguire questi effetti con una voce che non li produrrebbe spontaneamente scadrebbe nel manierismo.

MZ: Torniamo alla questione dei registri: Berio a questo proposito dice che su queste tre linee sono date le posizioni di registro relativo. Come deve comportarsi l'interprete?

LC: Per me si dà per scontato, anche Berio lo fa, il collegamento con *Aria*, che Cage pubblicò nel 1950 per Cathy, e che segnò l'inizio di questa ricerca vocale. Cage arrivò in Italia per partecipare a *Lascia o raddoppia* e guadagnò un sacco di soldi come esperto di micologia, ma era interessato a capire cosa stava succedendo con la musica e andò allo studio di fonologia di Milano dove conobbe Maderna, Berio e la Berberian. Quindi scrisse per Cathy, che doveva essere una ragazza strepitosa all'età di 25 anni, *Aria*, che è il fondamento sia della scrittura per voce

del periodo dell'alea che delle ricerche sulla vocalità. *Sequenza* prende avvio da quelle esperienze, anche se non parlerei di un punto di arrivo. Tutto parte da Cage che, nella legenda di *Aria*, scrive che la verticalità dell'intonazione è «roughly suggested» cioè sommariamente indicata come registro basso, medio e alto relativamente alla posizione nella pagina. Al momento della composizione di *Sequenza* si dava un po' per scontata questa suddivisione, forse era sottintesa. Berio si riferisce, credo, a questo primo esempio ma non lo esplicita: infatti parla di un registro parlato «spoken» al quale si contrappone quello cantato «sung» con le cinque righe, che si può posizionare a seconda della propria tessitura. Le tre linee, per logica deduzione, si muovono dal parlato iniziale in alto o in basso verso gli altri due registri.

MZ: A questo punto è opportuno avvicinarci alla ricostruzione della prassi esecutiva di *Sequenza III* attraverso le registrazioni, partendo proprio da colei che è la prima testimone delle volontà musicali di Luciano Berio, non solo musa ispiratrice ma, come afferma egli stesso, anche laboratorio vocale vivente delle sue esplorazioni compositive. Delle due registrazioni che abbiamo preso in considerazione, 1969 e 1979, la prima fu realizzata a ridosso della composizione, mentre la seconda, realizzata a distanza di un decennio, presenta una diversa maturità: allontanandosi da quel primo laboratorio vivente, ci si potrebbe aspettare che Cathy abbia adottato un approccio più attento alla scrittura<sup>25</sup>

LC: Ascoltando la prima pagina di *Sequenza* nella registrazione della Berberian del 1969 notiamo che le durate in secondi indicate per le varie battute non sono rispettate e che tutti questi effetti bellissimi di vera emozione, molto forti, durano però più a lungo del dovuto.

MZ: Tuttavia, ad un ascolto non educato a cogliere le sfumature della partitura, si riceve l'impressione di una grande omogeneità di voce, piuttosto che quella di caratterizzazioni diverse con connotazioni affettive a volte estreme.

LC: Effettivamente queste emozioni non sono così nettamente differenziate come è scritto, per esempio la differenza tra il «tense muttering» ed il «very tense» o il riso nervoso; penso che però sia soprattutto una questione di rispetto dei tempi, anche per dare all'ascoltatore il tempo materiale per recepire il testo. Cathy in quel momento può permettersi di essere completamente sé stessa perché è parte di quel processo creativo, noi possiamo essere noi stessi attraverso lo studio consapevole ed il rispetto rigoroso delle indicazioni che leggiamo in partitura. Se ascoltiamo la versione del 1979 ci accorgiamo della distanza; anche qui troviamo una certa flessibilità interpretativa ma c'è un rapporto con il testo completamente diverso: la vicinanza al laboratorio vivente da cui tutto era scaturito le permetteva una irruenza nell'approccio al testo che si è mitigato nel tempo e che non troviamo nella registrazione di dieci anni dopo.

---

25. Una prima registrazione discografica in LP è del 1967, per l'etichetta Wergo (WER 60021) e comprende anche *Circles*, con Cathy Berberian (voce), Francis Pierre (arpa), Jean Pierre Drouet e Jean Claude Casadesus (percussioni), *Sequenza I* eseguita da Aurèle Nicolet, e *Sequenza V* eseguita da Vinko Globokar (<https://www.discogs.com/master/260003-Luciano-Berio-Circles-Sequenza-I-III-V>). Nell'intervista si fa riferimento ad una registrazione effettuata dalla RTSI a Lugano il 21 gennaio 1969 e pubblicata da Ermitage nel 1993 in un'antologia dal titolo *Nel labirinto della voce*. Dello stesso anno è una registrazione effettuata a Londra per la Philips (6500 631) e pubblicata nel 1970.

MZ. In effetti nella seconda registrazione si avverte una attenzione per gli effetti che è resa possibile dalla giusta misura dei tempi, e soprattutto una attenzione per le caratterizzazioni vocali che Berio con tanta generosità ha indicato nella sua musica.

LC: Questo è il livello di attenzione che ci si aspetta oggi da una buona interprete e una registrazione come quella di Barbara Hannigan del 2017 ci tranquillizza in questo senso perché mostra non soltanto una elevatissima qualità interpretativa, ma anche una assoluta godibilità del risultato musicale.

MZ: Mi sembra di sentire nell'interpretazione della Hannigan un effetto che non ho notato in quelle della Berberian: all'inizio del secondo rigo si sente una specie di vibrato con la mano.

LC: È una soluzione che lei produce per rendere meglio l'effetto di sordina richiesto in partitura ed indicato dai puntini che precedono le vocali dell'alfabeto fonetico. Come Berio scrive, si deve arrivare gradualmente all'effetto indicato, cosa che produce questo effetto di sordina.<sup>26</sup> La riga di sopra non viene interrotta, cosa che implica che non si può respirare per una decina di secondi e bisogna fare il cambio di vocali con gradualità, usando le mani che salgono alla bocca (hm = hand or hands over mouth) e che scendono (hd = hands down) per ottenere un effetto sordina (Figura 7).

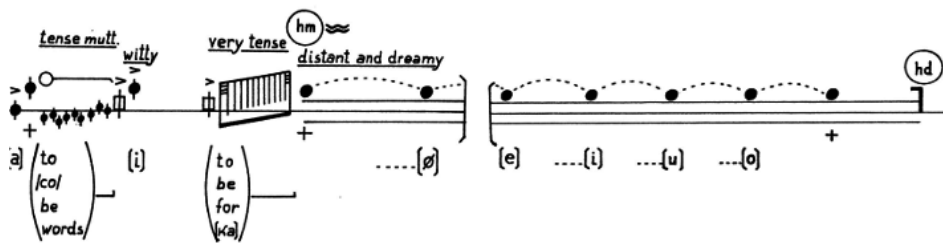


Figura 7. Berio, Sequenza III, misure 4 e 5.

Secondo Berio, l'effetto sordina delle mani che salgono davanti alla bocca poteva anche essere soltanto visivo, cosa che a me sembrava insufficiente, ragion per cui ho proposto che la mano si apra davanti alla bocca. A questo la Hannigan aggiunge del vibrato, ottenendo che la vocale vibri un po' e rendendo l'effetto sordina più chiaro acusticamente, oltre che visivamente.

MZ. Mi sembra che vi sia una interessante evoluzione: sgranando il testo vengono fuori spunti sempre nuovi. Se la registrazione della Hannigan è esemplare per la qualità della interpretazione, come questi dettagli evidenziano, la popolarità mediatica su YouTube ci porta a considerare nuovamente la figura di Laura Catrani.<sup>27</sup> Ad un primo ascolto si nota come alcune indicazioni che sono in partitura manchino e come, al contrario, effetti non indicati siano stati aggiunti dall'interprete.

26. La legenda recita che «dotted lines indicate that the change of vocal colors on the same pitch must occur smoothly and without accents» BERIO, *Sequenza III*, Universal Edition.

27. La registrazione alla quale si fa riferimento è disponibile su You Tube all'indirizzo: <<https://www.youtube.com/watch?v=E0TTd2roL6s>>.

LC: Un problema è l'uso delle pause, che la signora Catrani aggiunge in funzione delle sue esigenze, come avviene nell'ultima battuta della prima riga, in cui troviamo un blocco che andrebbe eseguito senza interruzioni, seguito da una pausa, e non il contrario. A ciò si aggiunga che i registri sono molto fluttuanti, le emozioni assenti, come la tensione iniziale del «tense muttering» in contrapposizione con il «distant and dreaming». Suona come una vezzosa ricerca di piccoli effetti molto *affascinanti*, edulcorati. Siamo esattamente nella situazione descritta da Wagner quando distingue tra *Effeckt* e *Wirkung*: qui abbiamo gli effetti senza nessuna causa. Si osserva anche una strana attenzione verso l'intelligibilità delle parole, che non era un obiettivo del compositore, anziché verso l'effetto da raggiungere, anche a prescindere dalla comprensibilità delle parole. Mancano anche molti passaggi. È come se, anziché leggere il testo questa interprete abbia elaborato delle idee sue: è un esempio di infedeltà alla scrittura. Sembra che l'aspetto visivo abbia prevalso sull'attenzione musicale. Questo ci porta ad un altro problema tipico della nostra civiltà dell'immagine. La necessità di far prevalere l'immagine sul testo porta interpreti come questa in vetta alle classifiche di ascolti di YouTube, al contrario di quanto vediamo nel caso della Hannigan o della mia, che hanno molto meno ascolti.

MZ: Questa osservazione apre un discorso importante. Come si fa a spiegare ad uno studente che una registrazione è "sbagliata" e l'altra è "giusta"? E come si fa a distinguere la diversa qualità di tutte le registrazioni che sono disponibili su piattaforme come YouTube?

LC: Credo che non ci sia una soluzione al momento. Malgrado qualunque buon insegnante insista sul pericolo rappresentato da un ascolto non sufficientemente critico di tutto ciò che è accessibile su internet, obiettivamente la tentazione è troppo forte. È una scorciatoia che è troppo difficile evitare. Fortunatamente, la Hannigan costituisce un esempio virtuoso.

Altre interpretazioni, come quella di Magdalena Kožená, moglie di Simon Rattle, non rispettano il testo e difettano di tutte le caratterizzazioni che Berio indica. Mancano del tutto effetti come lo schiocco di lingua. La Kožená indugia sulla qualità pastosa della sua voce, che però diventa il registro unico di questa interpretazione. I tempi sono dilatati indebitamente. Sono anche da evitare quelle forme di complicità con il pubblico che passano dalla dimensione ludica: aspetti ironici e caricaturali sono da evitare e la mimica non deve sfociare in una serie di vezzosi ammiccamenti al pubblico.

Concluderei con una riflessione sul valore che un'etichetta discografica e una casa editrice hanno a garanzia e a difesa della qualità del lavoro che propongono, a fronte di tanto ciarpame che si trova facilmente su internet. D'altra parte, spezzerei una lancia a favore di YouTube e di internet in virtù di quel processo di democratizzazione della cultura al quale abbiamo assistito negli ultimi decenni e che ha garantito di condividere qualsiasi proposta di ascolto, qualunque sia la sua provenienza. Le registrazioni prodotte nella dimensione domestica hanno piuttosto un valore etnografico e sono spesso finalizzate all'autopromozione; tuttavia, anche nella prospettiva dell'autopromozione, la qualità del prodotto che si condivide con la collettività digitale diventa decisiva e rispecchia l'intelligenza di chi si sottopone al giudizio del web.

## Riferimenti bibliografici

- ALBERA, PHILIPPE, *Neuf Sequenzas de Luciano Berio*, in *Le Son et le sens : Essais sur la musique de notre temps*, Éditions Contrechamps, Genève 2007.
- BERIO, LUCIANO, *Aspetti di artigianato formale*, «Incontri Musicali», I, 1956, pp. 55–69.
- BERIO, LUCIANO, *Intervista sulla musica*, a cura di ROSSANA DALMONTE, Laterza, Bari-Roma, 2007.
- BERIO, LUCIANO, *Scritti sulla musica*, a cura di ANGELA DE BENEDICTIS, Einaudi, Torino 2013.
- GALLIANO, LUCIANA (a cura di), *Le "Sequenze" per strumento solo*, in ENZO RESTAGNO (a cura di), *Berio*, EDT, Torino 1995.
- LISBOA, TÂNIA et al., *Mastery through Imitation: A Preliminary Study*, «Musicae Scientiae», IX/1, 2005, pp. 75–110.
- OSMOND-SMITH, DAVID e BERBERIAN, CATHY, *The Tenth Oscillator: The Work of Cathy Berberian 1958–1966*, «Tempo», LVIII/227 2004, pp. 2–13.
- UVETTA, MARCO, *Gesto, intenzionalità, indeterminazione nella poetica di Berio fra il 1956 e il 1966*, «Rivista Italiana di Musicologia», 46 2011, pp. 196–243.
- VOLIOTI, GEORGIA, WILLIAMON, AARON, *Recordings as Learning and Practising Resources for performance: Exploring Attitudes and Behaviours of Music Students and Professionals*, «Musicae Scientiae», XXI/4 2017, pp. 499–523.
- VOLIOTI, GEORGIA, WILLIAMON, AARON, *Performers' Discourses on Listening to Recordings*, «Research Studies in Music Education», Aprile 2020, pp. 1–17.

## Discografia di riferimento

- Luciano Berio, *Circles, Sequenza I, III, V*, Wergo, WER 60021, 1967 (Cathy Berberian).
- Luciano Berio, *Berio*, Philips 6500 631, 1970 (Cathy Berberian).
- Cathy Berberian, *Nel labirinto della voce*, Ermitage, ERM 136, 1993 (Cathy Berberian).
- Luciano Berio, *Sequenzas*, Ensemble InterContemporain, Deutsche Grammophon, GMBH LC 0173, 1998 (Luisa Castellani).
- Barbara Hannigan, *Crazy Girl Crazy*, Alpha Classics, ALPHA293, 2017

\* \* \*

L'autrice. Luisa Castellani, soprano, è particolarmente apprezzata per l'estrema duttilità della sua voce, unisce temperamento appassionato, ironia e vis comica al rigore e al gusto dell'approfondimento musicale, qualità che mette al servizio del suo lavoro didattico, valorizzando le caratteristiche personali di ogni singolo allievo.

Molti compositori come Kurtág, Ligeti, Morricone e Sciarrino ne hanno fatto un'interprete d'elezione. Berio l'ha voluta per dar voce al suo *Calmo* e per lei ha creato il ruolo di Ada in *Outis*. Luisa Castellani ha cantato nel repertorio cameristico e in ruoli operistici, presso Teatro alla Scala, Teatro La Fenice, Teatro Real di Madrid, Maggio Musicale Fiorentino, Accademia di Santa Cecilia, Barbican Centre di Londra, Konzerthaus di Vienna, Philharmonie di

Berlino, Opéra Bastille e Châtelet di Parigi e Carnegie Hall di New York, dove è stata invitata da Maurizio Pollini.

Si è inoltre esibita sotto la conduzione di importanti direttori d'orchestra, fra i quali Berio, Boulez, Gelmetti, Sinopoli, Tate, Thielemann e con orchestre come Filarmonica della Scala, London Sinfonietta, Radio France, Israel Symphony Orchestra.

Invitata dal Wien Modern, dal Festival di Salisburgo, dalle Biennali di Helsinki, Venezia e Berlino, dal Settembre Musica di Torino e dall'Automne Musical di Parigi, ha cantato il *Marteau sans Maître* di Pierre Boulez con l'Ensemble intercontemporain di Parigi e l'Ensemble Modern di Francoforte, ha collaborato con il Quartetto Arditti, il gruppo Contrechamps di Ginevra e con solisti quali Ballista, Canino, Gaslini e Lucchesini. Ha inciso più di 40 LP e CD per le più importanti case discografiche tra cui Teldec e Deutsche Grammophon. Si segnalano in particolare l'integrale dei *Lieder* di Mozart, il monografico sulle cantate di Telemann, il *Pierrot Lunaire* di Schoenberg con Sinopoli, *Sequenza III* di Berio e la *Sinfonia n. 3* di Gorecki. Dal 2001 Luisa Castellani è docente principale di canto alla Scuola Universitaria di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana.

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

Cristina Bellu

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

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

## Introduzione

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

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

---

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

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



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

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

Questo contributo è organizzato in quattro parti. Nella prima discuto tre brani emblematici del repertorio del Novecento, allo scopo di identificare alcune criticità: *Les mots sont allés...* di Luciano Berio,<sup>3</sup> il *Capriccio per Siegfried Palm* di Krzysztof Penderecki<sup>4</sup> ed infine *Pression* di Helmut Lachenmann.<sup>5</sup> Nella seconda discuto una selezione rappresentativa del materiale didattico che dovrebbe preparare il giovane violoncellista alla musica del Novecento. Nella terza descrivo l'intervento didattico messo in atto per individuare le strategie usate da quattro insegnanti, ognuno con un allievo principiante, per attribuire un senso ad un brano del Novecento. Infine, illustro e discuto i risultati ottenuti.

### *L'interpretazione o l'arte della spiegazione*

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

10. NATTIEZ, *Ivi*, p. 34. Questa traduzione appare in JEAN-JACQUES NATTIEZ, *Il discorso musicale, Per una semiologia della musica*, Einaudi, Torino 1977<sup>1</sup>, p. 4.



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

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

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

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

*Les mots sont allés...* ("recitativo" pour cello seul) di Luciano Berio<sup>11</sup> fa parte dei *12 Hommages à Paul Sacher*, una pietra miliare del repertorio per violoncello del Novecento.<sup>12</sup> Tutti composti fra il 1975 e il 1981 su commissione di Mstislav Rostropovitch per celebrare il 70° compleanno del direttore e mecenate musicale svizzero Paul Sacher, questi brani sono basati su una serie di note ricavate dal nome Sacher: *mi*, *la*, *do* *si*, *mi*, *re* (Figura 1).

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

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



Figura 2. Serie Sacher

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PRESSION

für einen Cellisten / for one Cellist

Helmut Lachenmann, 1969

Scordatura:  
IV III II I

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

Steg

Griffbrett

V I. Saite

II

I. Saite

arco stop

sim. + II. Saite

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le *violoncelle contemporain* di Jacques Wiedercker,<sup>21</sup> è in realtà una sorta di compendio di tecniche nuove, che contiene esempi tratti dal repertorio e studi originali scritti da Wiedercker stesso. Fra i brani che possono essere usati a scopo didattico cito i *Drei kleine Stücke* di Webern,<sup>22</sup> *Signs, Games and Messages* di György Kurtág<sup>23</sup> e i *10 Preludes for violoncello solo* di Sofia Gubaidulina,<sup>24</sup> mentre il repertorio esplicitamente didattico è soprattutto di origine francese. Infatti, il Ministero della Cultura di questo paese ha condotto un'importante campagna per la promozione della musica contemporanea già a partire dagli anni '60, raccomandando ai conservatori di includere brani contemporanei nei programmi di esame e producendo una grande effervescenza di pubblicazioni.

Nascono così, per esempio, i due volumi della *Collection Panorama*,<sup>25</sup> destinati ad allievi di livello intermedio, mentre la *Suite aquatique* di Thierry Pécou<sup>26</sup> e *Idée obstinée pour deux violoncelles* di Robert Pascal<sup>27</sup> sono brani destinati al violoncellista alle prime armi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Intervento didattico**

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

#### **– Partecipanti**

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

---

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

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

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

#### – Procedura

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

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

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

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

---

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

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

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



– Materiali e metodi

I tre brani assegnati agli insegnanti sono «Ann & Dan», tratto da *Right from the Start* di Sheila Nelson,<sup>34</sup> «Mélancolie» di Piotr Moss, tratto dal metodo *Je commence le violoncelle* di Barbara Marcinkowska<sup>35</sup> e «Full Moon», tratto da *Waggon Wheels* di Katherine e Hugh Colledge.<sup>36</sup> Il brano prescelto per questo contributo è «Mélancolie». Questo brano presenta molti dei parametri interpretativi prescelti. Ricchissimo in dinamiche, il carattere è palesato dal titolo e il tempo è *Andantino* con indicazione metronomica di 72 alla semiminima. Anche se privo di accenti scritti, questo brano indica delle articolazioni chiare grazie alle legature delle coppie di semiminime (Figura 4) e al trattino sui tre do# finali (Figura 5).

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

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

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

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

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

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

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

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

## Risultati

### P1 E A1: IL TITOLO COME INDICATORE PRINCIPALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

A1: triste

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

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

#### *P1 E A1: ASCOLTARE E IMMAGINARE UNA SCENA*

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

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

A1: triste.

P1: è triste, è un po' lugubre, no?

A1: sì.

P1: sai cosa vuol dire lugubre?

A1: no.

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

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

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

A1: sì.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A2: no.

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

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

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

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

(P2ML2 08'03")

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

---

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

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

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

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

#### *P2 E A2: UN CORPO ESPRESSIVO*

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

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

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

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

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

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

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

### *P3 E A3: LA LOGICA DELLE DINAMICHE*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A3: e basta.

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

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

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

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

Pianista: questo? (indica lo spartito)

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



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

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

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

#### *P4 E A4: IL MESSAGGIO DEL COMPOSITORE*

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

P4: allora, all'inizio cosa guardo?

A4: mmm...

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

A4: Malinconia.

---

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

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

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

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

A4: Malinconia.

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

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

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

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

Allora, adesso, qual è il titolo del pezzo?

A4: Malinconia.

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

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

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

## Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Ringraziamenti**

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

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

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

Grazie anche a James Holzwarth per l'aiuto tecnico.

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

## **Riferimenti bibliografici**

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

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

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

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

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

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

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

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

- MORGAN, ROBERT P., *Twentieth-century Music: A History of Musical Style in Modern Europe and America*, W. W. Norton & Company, New York 1991.
- NATTIEZ, JEAN-JACQUES, *Musicologie générale et sémiologie*, Christian Bourgois Editeur, Mayenne 1987.
- NATTIEZ, JEAN-JACQUES, *Il discorso musicale, Per una semiologia della musica*, Einaudi, Torino 1977<sup>1</sup>.
- ORNIG, TANJA, *Pression – a performance study*, «Music Performance Research», V 2012, <<https://www.scribd.com/doc/249053578/Pression-for-Cello-Lachenman-Analysis#>>.
- PROKOFIEV, SERGEI, *Autobiography Articles Reminiscences*, University Press of the Pacific, Honolulu 2000.
- QUIVY, RAYMOND e VAN CAPENHOUDT, LUC, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Oubod, Paris 1995.
- RACHMANINOV, SERGEI, *Rachmaninov par lui-même*, Buchet/Chastel, Paris 2022.
- SCHMIDT, MICHAEL, *Capriccio für Siegfried Palm*, ConBrio, Regensburg 2005.
- VERMERSCH, PIERRE, , *L'entretien d'explicitation*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2011.
- WALKER, LUCY, *Benjamin Britten: new perspectives of his life and work*, Boydell press, University of California 2009.
- WIEDERCKER, JACQUES, *Le violoncelle contemporain*, L'oiseau d'or, Paris 1993.

## **Brani musicali**

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

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

### Riferimenti multimediali

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

\* \* \*

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





# I 24 CAPRICHOS DE GOYA DI MARIO CASTELNUOVO-TEDESCO: IDIOSINCRASIE STRUMENTALI E SOLUZIONI INTERPRETATIVE

Sofia Silvestrini

**Abstract:** Il ciclo dei 24 *Caprichos de Goya* di Mario Castelnuovo-Tedesco, opera centrale del repertorio della chitarra classica, è costellato di passaggi ostici e spesso persino insuonabili. Quando furono pubblicati dalla casa editrice Bèrben nel 1970, i *Caprichos* vennero presentati in una revisione ad opera del chitarrista Angelo Gilardino, il quale proponeva, per tutti quei passaggi impossibili sullo strumento, un'alternativa eseguibile. Nonostante le proposte di Gilardino siano preziose e in molti casi efficaci, nell'affrontare questi pezzi ho reputato utile proporre in alcuni punti una mia personale versione, intervenendo sul testo e rielaborando le modifiche apportate dal revisore. Questo contributo mostra come, attraverso alcuni interventi sulla trama polifonica, sulla condotta delle voci e su alcuni aspetti timbrici nei passaggi più complessi sia possibile raggiungere un efficace compromesso tra la fedeltà alle intenzioni che la scrittura del compositore rivela e le effettive possibilità tecniche ed espressive della chitarra.

**Parole chiave:** chitarra, scrittura non idiomatica, Mario Castelnuovo-Tedesco, Capricci di Goya, Novecento.

## *L'“epoca d'oro” della chitarra e il contributo di Mario Castelnuovo-Tedesco*

Fu nei primi anni del Novecento che la chitarra visse una nuova epoca d'oro in cui iniziò a essere ritenuta, alla pari di altri strumenti, degna delle sale da concerto. Figura chiave per questa fondamentale svolta fu il virtuoso spagnolo Andrés Segovia (1893–1987), che per tutta la vita si dedicò alacremente alla commissione di nuovi pezzi. Il suo intento era quello di ampliare il repertorio con opere originali scritte da compositori non chitarristi, nella speranza di superare gli stereotipi legati al diffuso folklore spagnoleggiante tipicamente associato alla musica per questo strumento.<sup>1</sup> Questo portò alla rapida comparsa di un grandissimo numero di composizioni dedicate al chitarrista andaluso per mano di autori che accolsero di buon grado le sue richieste e che furono entusiasti di lavorare per lui: tra

---

1. Cfr. GRAHAM WADE, *Traditions of the classical guitar*, Alma Books, Londra 2012<sup>2</sup>, pp. 149–151.

questi Alexandre Tansman, Manuel Maria Ponce, Joaquín Turina, Federico Mompou, Federico Moreno-Torroba e Mario Castelnuovo-Tedesco. Si tratta di una svolta decisiva rispetto a quanto era accaduto in passato: i compositori che fino ad allora avevano scritto i brani più significativi del repertorio (Sor, Giuliani, Coste, Mertz, Regondi, Tárrega) erano quasi esclusivamente chitarristi essi stessi. A differenza di altri strumenti, nella storia della chitarra precedente al Ventesimo secolo mancava completamente una tradizione compositiva di autori che, pur scrivendo per lo strumento, non fossero loro stessi chitarristi.<sup>2</sup> La ragione principale, seppur non l'unica, è da ricercare nei percorsi di apprendistato compositivo, nei quali non vi era l'occasione di confrontarsi con la chitarra. Per gli allievi di composizione lo strumento polifonico per eccellenza per esercitarsi nella scrittura e nello studio dell'armonia era (ed è tutt'ora) il pianoforte. Inoltre, negli studi di orchestrazione, il caso della chitarra non veniva affrontato per via del suo scarso utilizzo in orchestra e della sua natura prettamente solistica.<sup>3</sup> Per di più, lo strumento aveva un profondo legame con la musica popolare e nei secoli precedenti aveva partecipato con discontinuità e sempre in maniera marginale alla vita musicale "colta".

Uno degli apporti più consistenti al repertorio segoviano fu indubbiamente offerto da Mario Castelnuovo-Tedesco. Nato a Firenze nel 1895 da un'agiata famiglia ebrea, egli si avvicinò alla musica in tenera età con lo studio del pianoforte, proseguendo poi con quello della composizione sotto la guida di Ildebrando Pizzetti. Quest'ultimo fu una figura di spicco della Generazione dell'Ottanta, un sodalizio artistico che si prefiggeva di riportare in auge la grande tradizione musicale italiana recuperando gli stilemi strumentali e vocali di Palestrina, Monteverdi e Vivaldi. Castelnuovo-Tedesco conobbe e fece suo il linguaggio della Generazione dell'Ottanta grazie all'insegnamento di Pizzetti, avvicinandosi così a un'estetica di stampo conservatore e a una prassi compositiva in linea con la tradizione e le convenzioni tonali.<sup>4</sup> Molti altri compositori attivi negli stessi anni, invece, erano impegnati sul fronte di un rinnovamento radicale del linguaggio musicale guidato dall'esplorazione della scrittura e delle tecniche di produzione del suono avviate ad inizio secolo. Mentre Castelnuovo-Tedesco, tra gli anni '30 e '60, si dedicava assiduamente alle sei corde scrivendo nel pieno rispetto della tonalità e delle forme del passato, a partire dal 1946 i corsi estivi di Darmstadt diventavano una delle principali fucine europee di nuove idee. I corsi accoglievano quei giovani compositori provenienti da ogni parte d'Europa che sarebbero poi diventati i

---

2. Cfr. MARCO RIBONI, *La nascita degli Appunti nel carteggio fra Chiesa e Castelnuovo-Tedesco – parte prima*, «Il Fronimo», xc 1995, p. 12.

3. È interessante notare che uno dei testi di riferimento per l'orchestrazione sia il *Grand traité d'instrumentation et d'orchestration moderne* di Hector Berlioz, a sua volta chitarrista, e che egli stesso parli della chitarra come di uno strumento dal volume troppo basso e per il quale è il caso di scrivere nuova musica solo se si ha con esso un adeguato livello di familiarità. Si veda LUIZ CARLOS MANTOVANI, *Ferdinand Rebay and the Reinvention of Guitar Chamber Music*, tesi di dottorato presso il Royal College of Music, Londra 2019, p. 1.

4. Cfr. ANGELO GILARDINO, *Mario Castelnuovo-Tedesco: un fiorentino a Beverly Hills*, Edizioni Curci, Milano 2018, pp. 16–21.

principali innovatori della musica del secondo dopoguerra: Pierre Schaeffer, Olivier Messiaen, Pierre Boulez, John Cage, Karlheinz Stockhausen, e alcuni connazionali dello stesso Castelnuovo-Tedesco come Bruno Maderna, Luciano Berio e Luigi Nono. L'ambiente offriva loro l'occasione di distaccarsi dalle tendenze nazional-popolari promosse negli anni dei due conflitti mondiali in favore di una totale libertà creativa e della possibilità di impiegare per la prima volta l'elettronica in ambito musicale. Da questo fertile terreno nacquero esperienze rivoluzionarie come la *musique concrète*, la musica aleatoria e la *live electronics*, a dimostrazione che le modalità di creazione (e di consumo) della musica stavano rapidamente mutando.<sup>5</sup>

A un primo impatto, quindi, mettere a confronto Castelnuovo-Tedesco, che non sperimentò mai nuove forme e nuovi linguaggi, con i suoi contemporanei gli conferisce lo status di compositore anacronistico e conservatore, legato a un passato artistico che i suoi colleghi si stavano invece ampiamente lasciando alle spalle. Questo anacronismo è tuttavia solo apparente: le scelte stilistiche di Castelnuovo-Tedesco si allineano con quelle di una serie di altre esperienze artistiche (ad esempio il Neoclassicismo) contrapposte a quelle delle avanguardie, che nel secondo dopoguerra cercano di esprimere il sentimento della modernità senza però rinunciare alle convenzioni formali della musica tonale. In questo caso non avviene una rottura con il passato ma una sovrapposizione: i legami con la tradizione vengono mantenuti nell'ambito tonale e formale ma vengono implementate delle novità nel processo compositivo.<sup>6</sup>

Dal punto di vista estetico Castelnuovo-Tedesco rappresenta un caso a sé stante, che non ha mai aderito volontariamente a nessuna corrente particolare: la sua musica, dalla forte potenza evocativa, è sempre pervasa da un lirismo prettamente italiano sostenuto da un ineludibile rigore formale e contrappuntistico, e viene spesso affiancata da rimandi extramusicali che rivelano una cultura e una sensibilità umanistica tutte fiorentine. Legato alla tradizione e assolutamente contrario alla possibilità di abbandonare l'ambito tonale e le forme classiche,<sup>7</sup> il suo disinteresse nei confronti di tutto ciò che veniva considerato innovativo e rivoluzionario nella musica coeva è probabilmente giustificato dal fatto che per lui la musica era un elemento intrinsecamente legato alle sue esperienze di vita, e

---

5. Cfr. ALEX ROSS, *The rest is noise* (2007), edizione italiana a cura di A. Silvestri, *Il resto è rumore: ascoltando il XX secolo*, Bompiani, Milano 2009, pp. 619–620.

6. Bisogna aspettare Leo Brouwer (\*1939) perché un autore adotti in modo sistematico grafie e tecniche non convenzionali nella sua opera per chitarra. Dopo una prima fase di composizioni tradizionali dal punto di vista della tecnica e dell'armonia impiegate, intorno al 1970 con brani quali *La Espiral Eterna* (1971), *Parabola* (1973) e *Tarantos* (1974) egli apre le porte alla scrittura chitarristica d'avanguardia, ben più tardi rispetto a quant'era stato fatto per tutti gli altri strumenti. Questo ritardo nella sperimentazione dei linguaggi in ambito chitarristico è proprio dovuto al fatto che, negli anni in cui per gli altri strumenti si stavano già impiegando tecniche estese e partiture grafiche, le sei corde avevano appena iniziato a guadagnarsi un repertorio solistico di un certo calibro e si stavano finalmente e lentamente riscattando dalla loro dimensione di stereotipizzazione folkloristica.

7. Cfr. GILARDINO, *Ivi*, p. 31.

viceversa la sua vita si riversava nella sua musica, facendo sempre riferimento a un passato che corrispondeva a un ideale luogo del cuore.<sup>8</sup>

Nonostante le coordinate stilistiche di Castelnuovo-Tedesco siano lontanissime da quelle di molti suoi contemporanei, il punto di incontro tra questi mondi si trova nella complessità della scrittura e nella conseguente sfida con cui l'interprete si trova confrontato. Nel caso del repertorio d'avanguardia l'esecutore spesso si ritrova a fronteggiare simboli grafici e tecniche mai viste né usate prima, che gli richiedono di produrre suoni attraverso metodi inusuali; in autori come Castelnuovo-Tedesco i problemi insorgono quando la scrittura, seppur tonale e in questo senso convenzionale, va a superare quelli che sono i limiti dello strumento e le sue caratteristiche idiomatiche. Questo contributo intende dunque individuare le situazioni problematiche in un caso esemplare, quello rappresentato dai *Caprichos de Goya*, e proporre delle alternative che riavvicinino la scrittura alle reali possibilità della chitarra senza compromettere l'idea compositiva rivelata dalla scrittura stessa.

### ***Peculiarità e problemi del repertorio segoviano***

#### **– Una “difficile eredità”: la scrittura non idiomatica e l'importanza delle revisioni**

Nel caso delle commissioni di Segovia la distinzione tra i ruoli di compositore e di interprete fu caratterizzata dalla stretta collaborazione necessaria per la messa a punto dei brani. Se, da una parte, l'interesse dei compositori per la chitarra suscitato da Segovia rappresenta un prezioso arricchimento per il repertorio chitarristico, dall'altra tutta questa musica presenta una serie di problemi legati ai limiti tecnici e alle peculiarità dello strumento. I compositori come Castelnuovo-Tedesco scrivevano avendo un'idea chiara del timbro e degli effetti che intendevano realizzare (strettamente legati anche e soprattutto al “suono” di Segovia, l'interprete di riferimento), senza possedere una conoscenza adeguata della chitarra in termini di diteggiature, distribuzione delle voci, uso della tessitura. Questa mancanza di conoscenze pratiche riguardanti l'idioma chitarristico si manifesta in passaggi impossibili da eseguire, che si scontrano con le possibilità dello strumento e che devono necessariamente essere modificati. Segovia stesso intraprese per primo, infatti, un lavoro di correzione che prevedeva la revisione e l'aggiunta delle diteggiature nei pezzi da lui commissionati, in modo da conciliare ciò che i compositori desideravano con i limiti e le caratteristiche della chitarra. Tuttavia, all'intensificarsi della sua attività concertistica, questo suo contributo fondamentale venne portato avanti in maniera sempre più saltuaria, fino a interrompersi del tutto. Di conseguenza, molti brani scritti per lui non vennero mai pubblicati con la sua revisione: è il caso, ad esempio, del *Rondò op. 129* di

---

8. Cfr. MARIO CASTELNUOVO-TEDESCO, *Una vita di musica*, Cadmo, Fiesole 2005, pp. 43–44.

Castelnuovo-Tedesco e degli stessi *Caprichos de Goya* (dei quali tuttavia Segovia non è il dedicatario).<sup>9</sup>

Un altro problema delle revisioni segoviane risiede nel metodo con cui il chitarrista collaborava con i compositori: egli spesso si limitava ad apportare le sue modifiche una volta che i pezzi erano già completi. Diversi brani dell'epoca composti con la collaborazione di altri chitarristi contemporanei a Segovia, invece, lasciano supporre che il procedimento di scrittura prevedesse una supervisione costante dell'interprete, in modo da correggere eventuali incongruenze e problemi *in itinere* e pubblicare infine una versione del testo già perfettamente eseguibile. Le revisioni di Segovia, viceversa, effettuate sul testo finito e sempre più sporadiche nel corso degli anni, non di rado lasciano irrisolti dei passaggi complessi, che potrebbero beneficiare di semplificazioni o di diteggiature più coerenti.

I chitarristi di oggi si scontrano quindi con una difficile eredità: non potendosi interamente affidare alla revisione di Segovia (perché totalmente assente o perché pesantemente condizionata dall'estetica e dalla tecnica distintiva del dedicatario) sono quindi chiamati a risolvere in maniera autonoma problemi di natura tecnica e musicale, per dare un senso a quanto presente sullo spartito. L'interprete, analogamente a quello che aveva fatto Segovia a suo tempo, deve dunque elaborare delle soluzioni eseguibili sulla chitarra, che siano allo stesso tempo fedeli all'intenzione compositiva e alla propria sensibilità interpretativa.

#### – La musica per chitarra di Castelnuovo-Tedesco e i rapporti con Segovia

Come con molti altri autori, fu sempre Segovia il fautore dell'avvicinamento di Castelnuovo-Tedesco alla chitarra, per la quale egli scrisse quelli che poi sarebbero stati i lavori più eseguiti e conosciuti della sua vasta produzione. Il primo, intitolato *Variazioni attraverso i secoli*, venne composto su sollecitazione di Segovia che, a Venezia nel 1932, espresse a Clara, moglie del compositore fiorentino, il desiderio di un brano per chitarra. A quella prima commissione ne seguirono molte altre, che sancirono l'inizio di un sodalizio destinato a durare tutta la vita.

Anche la scrittura di Castelnuovo-Tedesco presenta quelle difficoltà comuni alla produzione dei compositori non chitarristi che già Segovia aveva incontrato, nonostante quest'ultimo lodasse in un primo momento la velocità con cui l'autore aveva compreso la composizione per lo strumento. La concezione pianistica della polifonia, la densità accordale e la mancata conoscenza dei limiti effettivi della chitarra sono le ragioni principali che rendono molti passaggi della musica di Castelnuovo-Tedesco difficili, se non addirittura impossibili. Pertanto, ancora una volta si rese necessario l'intervento di correzione e revisione di Segovia, attività che altri chitarristi portarono avanti per le composizioni di Castelnuovo-Tedesco quando il virtuoso spagnolo non ebbe più tempo da dedicare loro. In una lettera

---

9. Cfr. GRAHAM WADE, GERARD GARNO, *A new look at Segovia, his life, his music*, vol. I, Mel Bay Publications, Pacific 1997, p. 125.

datata 4 marzo 1964 fu proprio Segovia a far presente al compositore fiorentino la necessità di avere al suo fianco un interprete esperto che potesse verificare la fattibilità delle sue opere:

Tu avrai bisogno SEMPRE dell'aiuto di un chitarrista affinché le tue composizioni SUONINO nella chitarra. E più completa e raffinata sarà la conoscenza che costui avrà del suo strumento, meglio esse suoneranno, PERCHE' CI SONO MOLTI MODI DI DITEGGIARE UNA FRASE.<sup>10</sup>

Castelnuovo-Tedesco, in realtà, ne era già ben consapevole e, anzi, cercava di approfittare il più possibile delle competenze dei chitarristi che aveva a disposizione. Egli stesso ammetteva candidamente di comporre in astratto per le sei corde, giustificando in questo modo il suo totale disinteresse per le caratteristiche tecniche e i limiti dello strumento. La risoluzione dei problemi che puntualmente sorgevano nelle sue composizioni veniva quindi interamente affidata agli interpreti, nei quali l'autore riponeva totale fiducia.<sup>11</sup> Una testimonianza di ciò è presente nella corrispondenza epistolare tra il compositore e il chitarrista e didatta milanese Ruggero Chiesa, nella quale Castelnuovo-Tedesco, riferendosi ai suoi tre cicli chitarristici più ambiziosi (*Les guitares bien tempérées*, *Platero y yo* e i *24 Caprichos de Goya*) si dichiara alieno dallo strumento per cui scrive. Così facendo il compositore conferma la necessità di un revisore in grado di adattare le sue composizioni alla chitarra.<sup>12</sup> Fu appunto questo il caso dei *Caprichos*, la cui revisione e pubblicazione venne affidata al chitarrista, compositore e musicologo italiano Angelo Gilardino, con il quale Castelnuovo-Tedesco intrattenne una fitta corrispondenza epistolare negli ultimi anni della sua vita.

### *I 24 Caprichos de Goya op. 195: l'opera e la revisione di Gilardino*

I *Caprichos de Goya*, composti nel 1961, consistono in 24 miniature musicali divise in quattro gruppi, 23 delle quali ispirate a una delle 80 incisioni omonime dell'artista spagnolo Francisco Goya y Lucientes.<sup>13</sup> Le stampe hanno lo scopo di ridicolizzare e denunciare attraverso la satira i malcostumi, la superstizione, le ipocrisie e la crudeltà della corrotta società spagnola del XVIII secolo. I soggetti delle incisioni sono infatti maschere grottesche, situazioni tragiche e macabre, che vengono completate e commentate dai titoli che le accompagnano. Castelnuovo-Tedesco, che nella sua autobiografia non motiva le ragioni per cui sceglie i *Caprichos* come elemento d'ispirazione extramusicale, scrive dei brani svincolati dall'idea di

10. ANDRÉS SEGOVIA, *Caro Mario: lettere a Castelnuovo-Tedesco*, Michelangeli Editore, Milano 2018 (Enciclopedia della chitarra, 7, in allegato al periodico *Seicorde* n. 137), p. 244.

11. RIBONI, *Ivi*, p. 16.

12. RIBONI, *Ivi*, p. 14.

13. Fa eccezione il Capriccio XXIV, intitolato "*Sueño de la mentira y inconstancia*". Quest'ultimo trae ispirazione da un'incisione della serie *Los Sueños*, utilizzata come base per la realizzazione dei *Caprichos*.

tradurre in musica ciò che le incisioni rappresentano. Raramente, quindi, il carattere della musica si riflette in quello dell'incisione dalla quale il Capriccio trae ispirazione. Piuttosto, nella scelta di basare molti dei Capricci su ritmi di danze in voga all'epoca, si riconosce l'adesione della musica alla dimensione culturale e alle atmosfere del tardo Settecento spagnolo.<sup>14</sup>

I *Caprichos*, nonostante la breve durata di ogni singolo pezzo, presentano un notevole numero di problemi. Segovia stesso, che avrebbe dovuto studiarli e apportare le sue revisioni prima della pubblicazione, non ebbe mai modo di dedicarsi, malgrado le ripetute promesse contenute nelle sue missive al compositore.<sup>15</sup> Nell'estate del 1967 la revisione dell'opera venne quindi affidata ad Angelo Gilardino e i *Caprichos* vennero pubblicati dalla casa editrice Bèrben nel 1970, due anni dopo la morte dell'autore.<sup>16</sup>

Il lavoro svolto da Gilardino si prefigge in prima battuta di risolvere i passaggi non interamente eseguibili sullo strumento ed assecondare il desiderio del compositore di realizzare un'opera «in forma strumentisticamente completa».<sup>17</sup> Questi passaggi erano già stati individuati dal chitarrista con una prima e sommaria lettura dell'opera alla fine del 1967, sottoposta anche all'attenzione di Castelnuovo-Tedesco e successivamente approvata. Tuttavia, la scomparsa del compositore nel marzo 1968 aggravò la responsabilità del revisore riguardo al suo incarico. Gilardino decise quindi, d'accordo con la vedova Clara, di pubblicare il testo originale su un rigo principale e di aggiungere, dove necessario, le sue varianti su un rigo sovrapposto. In questo modo Gilardino dimostra di non voler imporre la sua versione, incoraggiando l'interprete a confrontare la sua revisione con la musica originale, e adottare la soluzione di volta in volta più adeguata.

Compositore e revisore lasciano solo parzialmente risolto il problema della scrittura, invitando l'interprete a fare la propria scelta e a servirsi o meno del lavoro già svolto. Come accennato in precedenza, questa grande libertà offerta ai chitarristi va a loro beneficio soprattutto per quanto riguarda gli aspetti estetici e interpretativi della musica, dai quali dipendono in parte anche quelli tecnici: parametri interpretativi derivanti dalle indicazioni espressive possono giustificare la necessità di apportare modifiche al testo che differiscono tra i vari esecutori perché filtrate da una diversa sensibilità.

---

14. Cfr. CASTELNUOVO-TEDESCO, *Ivi*, pp. 577–578.

15. Cfr. SEGOVIA, *Ivi*, pp. 215–216, 221, 237.

16. ANGELO GILARDINO, *Premessa* in: MARIO CASTELNUOVO-TEDESCO, *24 Caprichos de Goya op. 195 – cuaderno primero*, Bèrben, Ancona 1970, p. 3.

17. *Ibid.*

## Soluzioni possibili alla scrittura non idiomatica

### – Per un approccio generale al testo: i criteri per la revisione<sup>18</sup>

Nei *Caprichos* i problemi tecnici spesso si legano ai problemi interpretativi in due modi diversi: alcuni passaggi sono totalmente ineseguibili e vanno perciò modificati in modo da risultare suonabili, mentre altre sezioni risultano teoricamente fattibili ma devono essere modificate per poter essere eseguite con fluidità all'interno del passaggio in cui sono inserite. In entrambi i casi i criteri fondamentali che giustificano la necessità di alterare il testo sono:

- l'osservanza della continuità melodica e della corretta condotta delle altre voci;
- una chiara distinzione tra armonia e melodia;
- la qualità del suono e una logica scelta timbrica;
- la fedeltà alle intenzioni compositive di Castelnuovo-Tedesco (non sempre compatibili con la sua stessa scrittura).

Per quanto riguarda la condotta delle voci, alla melodia deve sempre essere data la priorità in modo che risulti nitida e scorrevole. La mia proposta prevede quindi di limitare gli spostamenti sulla tastiera, che rischiano di interrompere l'andamento melodico, e le posizioni che impediscono una chiara percezione della voce principale. In secondo luogo, per via della natura intrinsecamente contrappuntistica dello stile castelnoviano, ho cercato di non apportare modifiche al testo che non fossero coerenti con il movimento delle voci interne (come, ad esempio, sensibili e settime non risolte), a meno che non fosse possibile trovare soluzioni alternative.

Con i termini "qualità" e "logica" si intende il mantenimento di una certa coerenza timbrica compatibile con le caratteristiche della chitarra, che riesca a valorizzare ciò che sullo strumento può suonare meglio. Ho quindi cercato di evitare, ad esempio, il ricorso ad ampi slittamenti sulle corde dei bassi, che generano molto rumore poiché rivestite di metallo, o l'impiego frequente dei barré, che tendono a scurire eccessivamente il timbro; lo stesso discorso vale per l'esecuzione della melodia in terza corda, che è invece preferibile suonare sulle due corde più acute, timbricamente più brillanti e dalla sonorità più presente, in modo che possa risaltare maggiormente.

Dietro ad ogni decisione resta comunque l'esigenza di rispettare le idee musicali di Castelnuovo-Tedesco. Questa posizione lascia aperta la possibilità di valutare più alternative ed eventualmente ritornare alla soluzione proposta da Gilardino. Il lavoro del revisore è comunque facilitato dal fatto che il linguaggio compositivo di Castelnuovo-Tedesco è caratterizzato da una certa coerenza interna, da un suo

---

18. Poiché l'edizione pubblicata dalla casa editrice Bèrben dei *Caprichos*, utilizzata ai fini di questa tesi, è ad oggi l'unica completa e corredata dalla revisione di Angelo Gilardino, si farà sempre riferimento ad essa nei seguenti capitoli.



stile basato sul rigore contrappuntistico e allo stesso tempo sulla cantabilità melodica. Di conseguenza, le situazioni che richiedono delle modifiche possono essere risolte seguendo i criteri chiariti dalla scrittura stessa. L'obiettivo è quello di elaborare una versione del testo che, oltre a rendere fattibili i passaggi, consenta all'interprete quella comodità nelle posizioni e negli spostamenti che possa garantirgli il controllo sulla modulazione dei parametri agogici e dinamici, coerentemente con il carattere di ciò che sta suonando.

– **Modalità e strategie messe in atto per la revisione**

Così come nel lavoro di revisione si possono identificare dei criteri comuni a tutti i brani della raccolta, l'interprete ha a disposizione degli espedienti tecnici che possono essere utilizzati in ogni Capriccio che presenti uno o più problemi. Data la complessità delle situazioni che ricorrono nella scrittura di Castelnuovo-Tedesco, tali espedienti possono essere applicati anche contemporaneamente e possono soddisfare, a seconda dei casi, uno o più criteri tra quelli illustrati in precedenza. I più frequenti sono:

- semplificazione dell'armonia;
- spostamento delle voci a un'ottava differente;
- impiego di armonici e corde a vuoto;
- riscrittura di figurazioni arpeggiate inesequibili.

Nella maggior parte dei casi i problemi di esecuzione sono dovuti a una eccessiva densità polifonica oppure a una disposizione delle voci inefficace per la chitarra. Fatta eccezione per alcuni casi particolari, che possono essere valutati singolarmente, il criterio principale sul quale si basa il procedimento della semplificazione degli accordi è quello dell'eliminazione dei raddoppi, in particolar modo quelli di quinta, che suonano "vuoti". Per quanto riguarda invece la condotta "scomoda" delle voci può essere utile spostare di ottava una o più note, senza dover necessariamente semplificare la polifonia.

Un altro modo per riequilibrare la scrittura quando vi sono troppe voci da gestire è l'impiego degli armonici o delle corde a vuoto, che creano il cosiddetto effetto "campanella", ovvero un alternarsi di suoni dati dalle corde tastate e da quelle a vuoto che, se da un lato può intaccare la coerenza timbrica, dall'altro garantisce la fluidità di certi passaggi.

Una situazione diversa si presenta nei punti con figurazioni melodiche accompagnate da accordi o arpeggi che non possono essere suonati come sono scritti. In questo caso i passaggi vanno ripensati a partire da un aspetto principale che non deve essere modificato (come il mantenimento di un ostinato o di una linea melodica, oppure il moto ascendente o discendente dell'arpeggio), attorno al quale si può riorganizzare la scrittura allo scopo di mantenere il senso musicale anche se il testo viene significativamente alterato.

Poiché l'edizione Bèrben dei *Caprichos* presenta già delle proposte formulate da Gilardino per alcuni passaggi, risulta interessante individuare quei punti dove il testo originale può essere messo a confronto con gli "ossia" che Gilardino scrive, osservando quali aspetti sono stati cambiati e quali criteri hanno guidato l'idea del revisore.

### Una proposta operativa

Ho deciso di suddividere la proposta in esempi organizzati a partire dal tipo di modifica al testo, e non dal criterio musicale che si desidera seguire volta per volta; come detto, i parametri possono coesistere, così come possono coesistere i problemi derivanti dalla scrittura. Una catalogazione dei casi sulla base di ciò che è stato cambiato rispetto alla versione originale permette una distinzione più chiara e ordinata dei problemi e delle relative soluzioni. Ciò nonostante, è importante ribadire che si tratta di un'organizzazione dei contenuti a fini prettamente pratici: sono i criteri di interpretazione musicale a stabilire e legittimare le modifiche apportate al testo, e non il contrario.

#### – 1 Semplificazioni degli accordi e spostamenti di voci

Come detto in precedenza, nella maggior parte dei casi le modifiche da apportare al testo riguardano la semplificazione della polifonia, anche più volte nel corso di uno stesso brano. Un caso del genere si presenta all'inizio del Capriccio XX: «Obsequio a el Maestro». Il brano si apre con la citazione dell'accompagnamento pianistico della lirica *I Pastori*, composta da Ildebrando Pizzetti su testo di Gabriele D'Annunzio, alla quale segue un breve episodio accordale a quattro parti (Figura 1). Le quattro battute presentano l'indicazione «devotamente» e due legature d'espressione che uniscono le due semifrasì:



Figura 1: Capriccio XX, «Obsequio a el Maestro», bb. 7–12.

Queste legature lasciano intendere che il carattere dell'inciso, coerentemente con l'indicazione, debba essere scorrevole e quasi processionale. La scrittura a quattro parti, tipicamente pianistica, risulta però scomoda, e impedisce la fluidità del passaggio. La soluzione che propongo è quindi quella di eliminare, ove possibile, i raddoppi nelle parti interne degli accordi (Figura 2); questi ultimi dovrebbero rimanere completi qualora tutte e quattro le voci risultassero indispensabili, come nell'accordo di settima a battuta 8. Questa opzione comporta un assottigliamento



sovracuto. La soluzione da me proposta prevede invece il mantenimento delle triadi fino al Re, dato che si possono suonare senza difficoltà. Ho inoltre preferito tenere il Do basso ed eliminare il Fa a battuta 41, poiché ho trovato che risultasse più coerente con l'eliminazione del Sol basso nella battuta precedente e la salita per toni congiunti che ne deriva (Figura 4).



Figura 4: Capriccio XIV, «Porque fue sensible», proposta alternativa delle bb. 40–41.

Lo spostamento delle voci all'ottava viene spesso applicata contemporaneamente alla semplificazione accordale per rendere gli accordi suonabili, ma a volte è sufficiente senza bisogno di rimuovere le voci. Un caso dove le due modifiche sono usate insieme è il Capriccio I: «Francisco Goya y Lucientes, pintor», nella sezione «Allegramente» (Figura 5):

Allegramente

Figura 5: Capriccio I, «Francisco Goya y Lucientes, pintor», bb. 79–86.

Anche in questo caso ho preferito modificare la soluzione proposta da Gilaridino, poiché nella sua semplificazione viene meno il pedale di tonica (Sol) al basso in favore del mantenimento del cromatismo delle voci interne, realizzato

spostando tutte le voci degli accordi. In più, egli rimuove anche l'accordo in levare sul secondo tempo delle battute, fondamentale, al pari del pedale, per mantenere il carattere ritmico dell'intera sezione dell'Allegretto. La mia proposta prevede quindi l'eliminazione del cromatismo alla voce del contralto (Re – Do diesis – Do bequadro) compensato da quello del tenore (Fa bequadro – Mi – Mi bemolle), per ripristinare il pedale di tonica al basso. Così facendo si può inoltre eseguire, come originariamente previsto, l'accordo in levare sul secondo tempo (Figura 6):



Figura 6: Capriccio I, «Francisco Goya y Lucientes, pintor»,  
proposta alternativa delle bb. 79–86.

## – 2 Utilizzo di armonici naturali

Nel Capriccio XX, sul battere di battuta 39 (Figura 7), il Re tastato al dodicesimo tasto, in teoria possibile, si interrompe però bruscamente per via dello spostamento che deve subito effettuare la mano sinistra:



Figura 7: Capriccio XX, «Obsequio a el Maestro», b. 39.

La soluzione migliore per garantire al suono una maggior durata (rispettando così anche la legatura indicata) è quella di sostituire la nota tastata con l'armonico naturale, che può così vibrare liberando allo stesso tempo il dito medio e consentendo di utilizzare una diteggiatura più comoda per la mano sinistra.

Questa possibilità di impiegare gli armonici naturali, molto utile per alleggerire posizioni scomode, si può però utilizzare solo in casi particolari per via della sonorità degli armonici. Infatti, rispetto a una nota tastata l'armonico è spesso meno sonoro e timbricamente diverso. È pertanto possibile usare gli armonici, ad

esempio, nelle risoluzioni che comportano un calo di tensione e un conseguente diminuendo; nel caso contrario, ovvero in situazioni in cui la tensione aumenta ed è necessario un crescendo, questa opzione non è utilizzabile.

Anche nel Capriccio I a battuta 22 la sostituzione del Si sull'ultimo ottavo con il suo armonico naturale al dodicesimo tasto consente alla nota di risuonare mentre la mano sinistra si sposta in prima posizione, evitando altrimenti una brusca interruzione e un "vuoto" durante il movimento della mano sulla tastiera (Figura 8).



Figura 8: Capriccio I, «Francisco Goya y Lucientes, pintor», b. 22.

### – 3 Riscrittura di passaggi melodici o arpeggiati

In certi casi intere sezioni arpeggiate vanno riscritte e ripensate perché impossibili da eseguire per intero senza compromettere l'omogeneità della figurazione. Un caso emblematico si trova nel Capriccio XXIV, «Sueño de la mentira y inconstancia», nella sezione «Più mosso e appassionato» (Figura 9).

L'arpeggio, che inizialmente non risulta problematico, deve essere poi modificato a battuta 91 così come successivamente a battuta 93 per via della sua estensione, che supera quella possibile per la mano sulla tastiera. Nonostante anche in questo caso sia già presente la proposta alternativa di Gilardino che prevede l'inversione dell'arpeggio e la riorganizzazione della triade allo stato fondamentale, ho preferito optare per una soluzione che mantenesse l'originario stato della triade di Do maggiore a battuta 91 in secondo rivolto. In questo modo il profilo armonico resta inalterato e l'arpeggio risulta suonabile (Figura 10).

Nello stesso Capriccio, inoltre, ho preferito semplificare i bicordi a battuta 96 (Figura 11) mantenendo solo le note della linea melodica, in modo da alleggerire il carico di tensione per la mano destra che l'esecuzione del bicordo comporterebbe (Figura 12).

**Più mosso e appassionato**  
*f espr.*

Figura 9: Capriccio XXIV, «Sueño de la mentira y inconstancia», bb. 90–93.

*f espressivo*

Figura 10: Capriccio XXIV, «Sueño de la mentira y inconstancia», proposta alternativa alle bb. 90–93.

*mf espr.*

Figura 11: Capriccio XXIV, «Sueño de la mentira y inconstancia», bb. 96–97.



Figura 12: Capriccio XXIV, «Sueño de la mentira y inconstancia», proposta alternativa alle bb. 96–97.

Gli esempi illustrati mostrano dunque come il lavoro di revisione proposto sia in grado di semplificare le complessità tecniche, conferire continuità alla musica e metterne in risalto gli aspetti caratterizzanti. Cruciale, in tal senso, è proprio l'identificazione degli elementi caratterizzanti della scrittura compositiva, sui quali intervenire in maniera coerente allo scopo di restituire una lettura che sia rispettosa delle intenzioni del compositore.

## Conclusioni

Nel repertorio per chitarra del Novecento, composizioni dalle difficoltà tecnico-musicali analoghe a quelle scritte da autori non chitarristi – come i *Caprichos de Goya* – costituiscono una categoria significativa, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Spesso, per l'originalità del linguaggio e delle forme, queste opere rappresentano una novità rispetto al repertorio precedente, anche nei casi in cui gli autori si siano mostrati disinteressati ai linguaggi dell'avanguardia e si siano mossi nel solco della tradizione. Ispirati per lo più dalle esecuzioni di Andrés Segovia, tali autori, pur non rinnegando l'armonia convenzionale, sono comunque lontani dai clichés tipici dei chitarristi-compositori e mostrano un'inventiva maggiore per quanto riguarda, ad esempio, la scelta delle tonalità, la condotta e la distribuzione delle voci, le modulazioni, l'impiego di procedimenti contrappuntistici. Paradossalmente, è possibile che una maggiore creatività sia offerta loro proprio dall'inadeguata conoscenza della tecnica della chitarra, condizione che rende questi compositori immuni da aprioristiche auto-limitazioni, liberandoli al contempo dalle cautele che sarebbero tipiche di un compositore consapevole delle possibilità dello strumento.

C'è tuttavia una peculiarità che differenzia Castelnuovo-Tedesco dai suoi contemporanei: mentre i cosiddetti autori "segoviani" ripudiano simbolicamente tutte le opere che per qualche ragione non sono eseguite e pubblicate dal dedicatario, rinunciando a promuoverle presso la comunità degli interpreti e cancellandole di fatto dal catalogo delle proprie opere (si pensi a quasi tutta la musica per chitarra di Alexandre Tansman, alla *Canción y danza* di Federico Mompou, alle opere di Gaspar Cassadó o alla *Sonata-Fantasia* di Federico Moreno-Torroba), il compositore fiorentino capisce presto l'importanza di moltiplicare i propri interlocutori e di ampliare la platea dei propri interpreti, svincolandosi in parte dalla figura



ingombrante di Segovia e ricercando altri collaboratori (concertisti, editori, didatti) nel mondo delle sei corde: Siegfried Behrend, Christopher Parkening, Ronald Purcell, Ruggero Chiesa e Angelo Gilardino.

Oggi, tutta la musica di Castelnuovo-Tedesco è a disposizione dei chitarristi, insieme alla quasi totalità della letteratura segoviana non eseguita (e non pubblicata) dal maestro andaluso. L'approccio a questo repertorio, al di là delle affinità estetiche e stilistiche, offre un duplice beneficio all'interprete: egli, infatti, acquisisce un ruolo più attivo sia nello studio che nell'esecuzione dei brani, perché inizialmente deve comprendere e identificare le insidie che la musica presenta, per poi modificare il testo prendendo decisioni tecniche e stilistiche personali, e proseguendo così quel lavoro di revisione che Segovia per primo aveva intrapreso. In più, una volta acquisita dimestichezza con quegli espedienti grazie ai quali risolvere i passaggi non idiomati dei *Caprichos*, l'esecutore ottiene un campionario di tecniche riutilizzabili nella quasi totalità dei passaggi ineseguibili sulla chitarra, presenti in molta della letteratura per lo strumento. L'assimilazione di queste competenze consente la diffusione di un repertorio già esistente che sarebbe altrimenti trascurato o dimenticato e preserva anche nella "nuova" musica quella dimensione di collaborazione tra compositore ed interprete che attraversa i confini dei secoli passati.

## Bibliografia

- CASTELNUOVO-TEDESCO, MARIO, *24 Caprichos de Goya op. 195*, Bèrben, Ancona 1970.
- CASTELNUOVO-TEDESCO, MARIO, *Una vita di musica*, Cadmo, Fiesole 2005.
- GILARDINO, ANGELO, *Mario Castelnuovo-Tedesco: un fiorentino a Beverly Hills*, Edizioni Curci, Milano 2018.
- MANTOVANI, LUIZ CARLOS, *Ferdinand Rebay and the Reinvention of Guitar Chamber Music*, tesi di dottorato presso il Royal College of Music, Londra 2019.
- RIBONI, MARCO, *La nascita degli Appunti nel carteggio fra Chiesa e Castelnuovo-Tedesco – parte prima*, «Il Fronimo», XC 1995, pp. 12–21.
- ROSS, ALEX, *The rest is noise* (2007), edizione italiana a cura di A. Silvestri, *Il resto è rumore: ascoltando il XX secolo*, Bompiani, Milano 2009.
- SEGOVIA, ANDRÉS, *Caro Mario: lettere a Castelnuovo-Tedesco*, Michelangeli Editore, Milano 2018 (Enciclopedia della chitarra, 7, in allegato al periodico *Seicorde* n. 137).
- WADE, GRAHAM E GARNO, GERARD, *A new look at Segovia, his life, his music*, vol. I, Mel Bay Publications, Pacific 1997.
- WADE, GRAHAM, *Traditions of the classical guitar*, Alma Books, Londra 2012<sup>2</sup>.

\* \* \*

**L'autrice.** Nata a Padova nel 2000, Sofia Silvestrini si avvicina allo studio della chitarra classica all'età di dieci anni. Nel 2019 viene ammessa al Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano nella classe del M° Lorenzo Micheli e consegue il Bachelor of Arts in Music nel 2022. Attualmente frequenta il Master of Arts in Music Performance presso lo stesso istituto, sotto la guida dei M° Lorenzo Micheli e M° Matteo Mela. A partire dal 2016 partecipa a masterclass e lezioni tenute da importanti chitarristi, tra cui Aniello Desiderio, Carlo Domeniconi, Alberto Mesirca, Zoran Dukić e Marcin Dylla. Nel 2021 forma, con la collega chitarrista Eni Lulja, il "Duo Miroir" che debutta alla XII edizione del Livorno Music Festival e che è attualmente attivo in Italia e in Svizzera.

# DANZAR SULL'ARCO, SUONAR NEI PASSI. L'UTILIZZO DELLA DANZA PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE RITMICHE E INTERPRETATIVE NEL VIOLINO

Enrico Osti

**Abstract:** Numerosi studi mostrano i vantaggi della pratica corporea nell'apprendimento musicale, sia a livello propedeutico che nelle lezioni di strumento. Con particolare riferimento alle applicazioni del metodo Dalcroze nel campo della didattica strumentale, ho pianificato un percorso didattico volto all'immersione storico-culturale grazie allo studio di alcuni minuetti con due allieve ai primi anni di studio del violino. Mi sono quindi posto l'obiettivo di verificare se l'inserimento di momenti di danza barocca all'interno della lezione strumentale potesse essere utile allo sviluppo delle competenze ritmiche ed interpretative delle allieve. A tale scopo ho adoperato fonti storiche, brani musicali e altri accessori quali scarpette, costumi, clavicembalo e arco barocco. I risultati mostrano che le partecipanti hanno sviluppato competenze motorie e ritmiche, acquisendo i colpi d'arco appropriati e migliorando la precisione ritmica delle loro esecuzioni. L'immersione storico-culturale ha anche alimentato la loro curiosità accrescendo il livello di motivazione.

**Parole chiave:** danza barocca, violino, didattica strumentale, ritmo, minuetto

## **Introduzione**

Le riflessioni che hanno ispirato il progetto didattico alla base di questo contributo sono frutto della mia personale esperienza nell'ambito della musica tradizionale norvegese, con cui venni a contatto per la prima volta più di dieci anni fa in occasione di un corso estivo di musica popolare nella parte centromeridionale del paese, nella valle del Valdres. Ebbi l'occasione di approfondire le mie conoscenze in questo campo facendovi ritorno ogni estate fino alla pandemia, frequentando corsi, workshop e lezioni private, seguendo diversi *kappleik*, i concorsi locali, e poi gareggiandovi in prima persona. Per un intero anno accademico ho anche avuto l'opportunità di frequentare la Griegakademiet di Bergen, studiandovi parallelamente viola e musica tradizionale norvegese. Imparare a suonare l'*hardingfele*, il violino d'amore tradizionale locale, rappresentava una notevole sfida per uno studente italiano proveniente dagli ambienti accademici della musica eurocolta.

Confrontarsi con il repertorio di danze tradizionali comportava infatti fare i conti con diverse problematiche, in primo luogo di natura ritmica. Il tempo ternario asimmetrico dello *springar* norvegese (singolare fenomeno per il quale la distanza temporale tra le pulsazioni della battuta non è uguale, ma caratterizzata da una pulsazione di durata lunga, una breve ed una intermedia all'interno della stessa battuta) rappresenta un problema non da poco anche per ottimi musicisti di formazione classica che decidano di cimentarsi. Solo una totale immersione nel contesto socio-culturale del folclore norvegese mi permise di assimilare ed eseguire correttamente quella tanto peculiare asimmetria ritmica. A giocare un ruolo decisivo furono in particolare le lezioni di danza. Imparando a ballare lo *springar* infatti, riuscii ad interiorizzare il tactus e riprodurlo fedelmente sull'*hardingfele*. Iniziai inoltre a capire meglio come utilizzare l'arco: i passi di danza resero ben chiaro quali fossero gli appoggi musicali corretti nell'esecuzione strumentale. Questa esperienza mi portò a riflettere sulle teorie socioculturali dell'apprendimento elaborate da Lev Semënovič Vygotskij.<sup>1</sup> L'interazione con i norvegesi e l'immersione nel loro contesto socio-culturale hanno rappresentato una vera e propria *conditio sine qua non* per imparare ad eseguire correttamente il loro repertorio tradizionale.

In virtù di questa esperienza, nel corso dei primi anni di insegnamento di violino e viola iniziai quindi a interrogarmi sul rapporto che i nostri allievi hanno con il contesto storico-socio-culturale a cui il repertorio da loro affrontato appartiene. Se è vero che le danze barocche, ad esempio, compaiono assai spesso nel repertorio degli strumentisti ad arco sin dai primissimi anni di studio, altrettanto vero è che quasi mai il triangolo esecuzione – pratica corporea della danza – contesto storico-socio-culturale viene contemplato nella sua interezza nell'aula di strumento, specialmente coi principianti. È doveroso fare un'ultima considerazione: mentre la pratica della danza barocca non è presente nella vita quotidiana dei nostri allievi, nell'ambito della musica popolare norvegese, analogamente ad altre tradizioni folcloriche, il ballo rimane ancora oggi vivissimo grazie alla trasmissione orale, che avviene di generazione in generazione. A maggior ragione quindi, a mio avviso, prendere in considerazione il contesto storico-socio-culturale delle danze antiche, totalmente estraneo agli allievi dei giorni nostri, e tentare di farglielo rivivere, per quanto possibile, può rappresentare un'opportunità didatticamente molto interessante.

Grazie ai corsi tenuti da Letizia Dradi presso il Conservatorio della Svizzera italiana, ho potuto frequentare per tre anni lezioni di danza barocca, divenute un'importante occasione per mettere in relazione corpo, musica e contesto storico-socio-culturale. Se in Norvegia avevo avuto l'opportunità di ballare le danze tradizionali che desideravo imparare a suonare sull'*hardingfele*, non potevo dire lo

---

1. Si vedano LEV SEMËNOVIČ VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990, e FELICE CARRUGATI e PATRIZIA SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001.

stesso per il repertorio di danze barocche della tradizione eurocolta, tanto ricorrente nel corso di studi di uno strumentista ad arco sin dagli inizi.<sup>2</sup> Affiancare all'esecuzione strumentale la danza ha permesso di mettere in luce diversi aspetti che fino ad allora avevo, mio malgrado, ignorato o non sufficientemente considerato. Una di queste scoperte riguarda proprio il minuetto, su cui il mio lavoro si è incentrato. È stato solo nell'aula di danza che ho potuto scoprire come il passo base del minuetto, il *pas de menuet*, annotato in  $\frac{3}{4}$ , sia costituito da sei singoli passi (uno per pulsazione), coprendo quindi non una, ma due battute. Questo mi ha suggerito un nuovo modo di leggere la musica, basato appunto sul *pas de menuet* più che sulla notazione.

Questo contributo nasce da un intervento didattico che, maturato al termine della mia formazione pedagogica presso il Conservatorio della Svizzera italiana, mirava a verificare come avvicinare gli allievi al contesto storico-socio-culturale della danza barocca, arricchendo l'esperienza del ballo con elementi utili a ricreare l'ambiente del tempo (costumi, calzari, arco barocco e clavicembalo), allo scopo di aiutarli nell'apprendimento musicale. In particolare ho deciso di focalizzare l'attenzione sullo sviluppo delle competenze ritmiche ed interpretative di base, come la coscienza delle strutture metriche e fraseologiche.

La letteratura di riferimento relativa all'apprendimento motorio e di educazione al ritmo, con particolare attenzione alle applicazioni del metodo Dalcroze nell'insegnamento degli strumenti ad arco, unita ai fondamenti della danza barocca, mi hanno guidato nell'ideazione della proposta didattica descritta in questo contributo.

### ***Gli studi sull'utilizzo del movimento corporeo nell'apprendimento***

La pedagogia musicale ha chiarito da circa un secolo quanto importante sia il ruolo del corpo nell'apprendimento. Le idee di pionieri come Émile Jaques-Dalcroze<sup>3</sup> sono però state oggetto di verifica empirica solo in tempi recenti, anche per il fatto che solo grazie alle più moderne tecnologie è stato possibile analizzare il movimento in maniera approfondita.<sup>4</sup> Il risultato di queste ricerche ha finito per confermare la grande importanza del coinvolgimento corporeo nei processi di apprendimento. Secondo il concetto dell'*embodied cognition* infatti, l'apprendimento non si basa solo sulla percezione, ma piuttosto sulla sua combinazione con l'azione corporea.<sup>5</sup> Se volessimo descrivere con la terminologia delle moderne

---

2. Si vedano ad esempio i primi volumi del celeberrimo metodo di SHINICHI SUZUKI, *Suzuki Violin School*, Summy Birchard, Miami 1981.

3. ÉMILE JAQUES-DALCROZE, *Le rythme, la musique et l'éducation* (1920), trad. italiana a cura di AVA LOIACONO HUSAIN, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.

4. MARC LEMAN, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, The MIT Press, Cambridge, MA 2007.

5. Si veda a proposito MARC LEMAN, PIETER-JAN MAES, LUC NIJS, EDITH VAN DYCK, *What is Embodied Music Cognition?*, in ROLF BADER (a cura di), *Springer Handbook of Systematic Musicology*, Springer Verlag, Berlin – Heidelberg 2018, pp. 3–6.

neuroscienze quanto intuito da Dalcroze, diremmo che il suo metodo faceva leva sulle associazioni multisensoriali-motorie. L'apprendimento di uno strumento del resto consiste nello sviluppare e raffinare sempre di più processi multisensoriali-motori attraverso la ripetizione di movimenti associati a informazioni uditive.<sup>6</sup>

Diversi studi hanno in particolare indagato l'utilità della danza sul piano dell'apprendimento metrico e ritmico. Per esempio, uno studio incentrato sulla Samba, la cui struttura ritmica risulta ostica agli ascoltatori occidentali, ha dimostrato come una percezione basata sul movimento del ballerino in risposta alla musica ne aiuti a chiarire gli schemi ritmici, altrimenti ambigui per orecchie non esperte.<sup>7</sup> Analogamente, studi condotti in Norvegia sulla musica tradizionale locale hanno indicato come la danza fosse la chiave per comprenderne le complicate strutture metriche, altrimenti indecifrabili sulla base del solo ascolto.<sup>8</sup> Questi studi hanno corroborato le mie esperienze sul campo in Norvegia, incoraggiandomi ad approfondire questi aspetti in ambito didattico.

### *Le applicazioni del metodo Dalcroze alla didattica degli strumenti ad arco*

Nato oramai più di un secolo fa tra le mura del Conservatorio di Ginevra, il metodo Dalcroze<sup>9</sup> ha conosciuto nel corso del tempo una sempre più larga diffusione in tutto il mondo. Il metodo non è rimasto confinato tra le mura delle aule di propedeutica musicale o di ritmica, ma è entrato con notevole successo anche all'interno delle classi di strumento. Nel corso del tempo infatti, i principi dalcroziani, che pongono l'esperienza corporea al primo posto nel processo di apprendimento, sono stati integrati da sempre più insegnanti di strumento nella loro attività didattica. Nel compiere le mie ricerche, ho potuto constatare come il metodo Dalcroze abbia ispirato la didattica degli strumenti ad arco non solo in diverse parti del globo, ma anche in istituzioni di diverso ordine e grado: dalle scuole di musica più o meno grandi su suolo europeo alle *public school* americane, fino ad arrivare ad accademie e conservatori. Il metodo è divenuto quindi parte integrante del percorso di formazione degli allievi dalle prime arcate fino ai virtuosismi degli anni di perfezionamento.

Nola Campbell Stabley, insegnante di violino e responsabile delle orchestre d'archi giovanili presso l'Università del Wisconsin negli Stati Uniti, riporta come lo studio del metodo Dalcroze le abbia permesso di arricchire notevolmente le sue lezioni, rendendole molto più stimolanti e permettendole di sviluppare

---

6. ECKART ALTENMÜLLER, DANIEL S. SCHOLZ, *Émile Jacques-Dalcroze as a visionary pioneer of Neurologic Music Therapy*, «Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy», VIII/2 2016, pp. 112–117.

7. LUIZ NAVEDA, MARC LEMAN, *A Cross-modal Heuristic for Periodic Pattern Analysis of Samba Music and Dance*, «Journal of New Music Research», XXXVIII/3 2009, pp. 255–283.

8. Si vedano in proposito JAN PETTER BLOM, TELLEF KVIFTE, *On the Problem of Inferential Ambivalence in Musical Meter*, «Ethnomusicology», XXX/ 3 1986, pp. 491–517, e TELLEF KVIFTE, *Categories and timing: On the perception of meter*, «Ethnomusicology», LI/1 2007, pp. 64–84.

9. Si veda nota 3.

competenze troppo spesso trascurate dal metodo tradizionale, «a very traditional, presentational approach» da lei stessa appreso ed utilizzato agli inizi della sua carriera. Come afferma lei stessa:

Body movement can be a natural way to begin developing concepts about rhythm. [...] In a Dalcroze-type classroom in which students are marching, sliding their feet, or passing tennis balls, students learn to respond to music with their bodies and to study such specific musical skills and concepts as internalization of tempo, quality of beat, and analysis and differentiation between major and minor modalities. Émile Jaques-Dalcroze was one of the first educators to realize that the development of musical rhythm depends on motor consciousness and that every musical element – accent, phrasing, dynamics, tempo, meter, etc. – can be studied through motion.<sup>10</sup>

Nove anni più tardi, Charlene Dell, professore associato presso l'Università dell'Oklahoma da una ventina d'anni a questa parte e direttrice della Oklahoma Youth Philharmonic dal 2016, dedica un intero articolo alle questioni relative a ritmo, pulsazione e metro nell'ambito dell'insegnamento sia individuale che collettivo di strumenti ad arco, indicando diverse strategie ispirate agli insegnamenti di Dalcroze.<sup>11</sup> La docente americana sostiene che le pratiche cinestetiche siano essenziali per l'acquisizione di un corretto senso della pulsazione, della precisione ritmica e per una comprensione di metro e tempo che si basi sugli appoggi musicali.

Il lavoro della svizzera-svedese Tina Strinning,<sup>12</sup> iniziato oramai più di vent'anni fa, è risultato particolarmente interessante durante le mie ricerche, in quanto prevede l'utilizzo di passi codificati derivati dalla danza.<sup>13</sup> Per la Strinning è di fondamentale importanza il concetto espresso da Dalcroze quando sostiene che «un des meilleurs moyens d'assurer l'indépendance de chaque mouvement isolé nous paraît être d'en provoquer la conscience en l'exerçant simultanément avec

---

10. NOLA CAMPBELL STABLEY, *Creative Activities for String Students*, «Music Educators Journal», LXXXVIII/2 2001, pp. 29–33.

11. CHARLENE DELL, *Strings Got Rhythm: A Guide to Developing Rhythmic Skills in Beginners*, «Music Educators Journal», xcvi/3 2010, pp. 31–34.

12. Fino a non molto tempo fa, Tina Strinning era docente di violino e viola per la sezione preuniversitaria del Conservatorio di Losanna, nonché di didattica dello strumento presso la sezione universitaria della medesima istituzione. Attualmente è attiva come insegnante freelance, tenendo anche workshop e masterclass in tutto il mondo. La Strinning rivoluzionò il proprio metodo di insegnamento dopo un anno di formazione presso l'istituto Jaques-Dalcroze di Ginevra.

13. Personalmente sono venuto a conoscenza del metodo di Tina Strinning grazie a due docenti di didattica strumentale del Conservatorio della Svizzera Italiana: Cristina Bellu, relatrice del mio progetto di fine master e con la quale ho frequentato un interessante seminario sull'apprendimento motorio, e Anna Modesti, che ci ha parlato della docente elvetica nell'ambito delle lezioni di didattica dello strumento e che ha curato la traduzione dell'articolo da cui ho attinto la maggior parte delle informazioni. L'aver potuto applicare in prima persona, ottenendo risultati efficaci e immediati, alcune delle strategie proposte dalla Strinning nell'ambito di alcune lezioni individuali di violino a Lugano ha contribuito notevolmente ad ispirare il mio progetto.

d'autres membres et avec d'autres mouvements contrastants dont il ne doit pas subir l'influence réflexe».<sup>14</sup>

La Strinning capì l'importanza di aggiungere ai già complessi movimenti della parte superiore del corpo richiesti al violinista/violista, movimenti contrastanti negli arti inferiori. Ipotizzò che l'apprendimento dei movimenti richiesti agli arti superiori ne avrebbe quindi giovato e che i movimenti sarebbero stati più fluidi e sciolti. Comprese inoltre che se l'attenzione degli allievi fosse stata focalizzata anche su altre forme di resistenza, le tensioni relative alle difficoltà specifiche dello strumento si sarebbero alleviate. In concreto, il procedimento ideato da Tina Strinning prevede che si richieda ai ragazzi di suonare un brano compiendo contemporaneamente nello spazio circostante dei passi codificati, diversi a seconda del metro del brano, derivati dalla danza.<sup>15</sup> Tra i benefici riscontrati negli allievi in diversi anni di sperimentazione, si possono elencare:

- un apprendimento più veloce dello strumento in generale;
- maggiore facilità nell'uso dell'arco, con conseguente miglior qualità sonora;
- un'introduzione molto precoce del vibrato, grazie a una maggior facoltà di dissociazione dei movimenti;
- molto entusiasmo nel suonare e nel trasmettere questo piacere al pubblico.<sup>16</sup>

Importanti successi sono stati ottenuti dagli allievi anche per quanto riguarda le competenze ritmiche ed interpretative, su cui le mie ricerche si concentravano:

- una notevole diminuzione dei problemi ritmici e un migliore senso della pulsazione;<sup>17</sup>
- una maggior comprensione della struttura metrico-fraseologica del brano.<sup>18</sup>

Dopo anni di applicazione del metodo nelle lezioni individuali di strumento, la Strinning iniziò ad applicarlo anche ai gruppi, dando vita a un'orchestra d'archi chiamata *Ministrings*.<sup>19</sup>

---

14. ÉMILE JAQUES-DALCROZE, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Slatkine, Genève-Paris 1945, p. 112.

15. I video relativi a questi passi sono visibili anche alla pagina curata dalla stessa Tina Strinning: <[http://violons.dansants.jonglor.net/pas\\_de\\_base.html](http://violons.dansants.jonglor.net/pas_de_base.html)>.

16. TINA STRINNING, *I "violini danzanti". Fare musica con il violino attraverso il movimento*, trad. Italiana a cura di A. MODESTI in AA. VV., *Prima la pratica poi la teoria*, EDT, Torino 2012, pp. 72–73.

17. Se quest'ultima viene vissuta fisicamente, risulterà più facile interiorizzarla, proprio come sosteneva Dalcroze. L'utilizzo dei passi permette anche di meglio orientarsi all'interno dei tempi della battuta, di capire quali sono i tempi forti e i tempi deboli, dare meglio gli appoggi e così via.

18. Chiedendo agli allievi di spostarsi nella sala cambiando direzione al termine di ogni frase, essi riescono a costruire un'immagine spaziale del brano musicale. Questo permette molto più facilmente di cogliere le simmetrie metriche all'interno delle singole frasi (l'equilibrio metrico tra le due/quattro/otto battute) e di comprendere la struttura del brano, la sua divisione in frasi, semifrasi e così via. Tina Strinning ha inoltre notato che oltre a migliorare la qualità dell'interpretazione del brano, quest'ultimo viene assimilato e memorizzato più facilmente e velocemente proprio grazie a questa immagine spaziale. L'apprendimento risulta quindi molto più olistico.

19. Le esibizioni dei *Ministrings* sono visibili sul sito [www.tinastinning.ch](http://www.tinastinning.ch).



Il metodo Dalcroze non viene applicato solo nell'insegnamento ai bambini, ma anche agli studenti di livello avanzato, presso istituzioni universitarie. Diane K. Daly, docente di violino presso la Irish World Academy of Music and Dance dell'Università di Limerick in Irlanda, nonché regolarmente spalla della prestigiosa Irish Chamber Orchestra, ha dedicato la propria tesi di dottorato all'influenza del metodo Dalcroze sul proprio lavoro di strumentista.<sup>20</sup> Entusiasta dei risultati, ha introdotto moduli di Creative Embodied String Performance all'interno dell'offerta formativa per gli studenti universitari di strumento ad arco presso l'Università di Limerick. Ogni autunno a partire dal 2018 ha luogo inoltre la Irish Chamber Orchestra Academy, uno stage intensivo di più giorni che richiama studenti di strumento ad arco provenienti da tutto il mondo. I partecipanti possono godere di un'esperienza entusiasmante ed innovativa che prevede l'utilizzo di pratiche dalcroziane durante le prove per la preparazione del concerto finale.<sup>21</sup>

### *Vygotskij e la teoria socioculturale dell'apprendimento*

Le mie esperienze nell'ambito del folclore norvegese mi hanno portato a riflettere sulle teorie socioculturali dell'apprendimento elaborate dal russo Lev Semënovič Vygotskij (1896–1934). Come teorizzato nel suo volume *Pensiero e Linguaggio*<sup>22</sup> (pubblicato in Russia proprio nell'anno della morte dell'autore, ma rimasto sconosciuto in Occidente fino al 1962, anno della pubblicazione della traduzione inglese), lo sviluppo cognitivo degli individui infatti è da mettere in stretta relazione con la cultura stessa in cui essi crescono, oltre che con l'interazione sociale che avviene al suo interno. Per Vygotskij i bambini non iniziano da zero nel costruire la loro conoscenza del mondo, ma si appropriano di ciò che è già stato acquisito dalle generazioni precedenti. Questo patrimonio tramandato è costituito da quelli che lo studioso chiama «strumenti culturali» o «artefatti culturali».<sup>23</sup> Dato che ogni cultura è diversa, diverso sarà anche il patrimonio di artefatti che la caratterizzano. Proprio per questo, infatti, per i bambini norvegesi il *tactus* asimmetrico dello *springar* era, letteralmente, pane quotidiano, cosa che invece non poteva affatto essere per me, italiano. Solo attraverso una vera e propria immersione culturale e l'interazione con i norvegesi sono riuscito ad imparare a suonarlo. In virtù di questa esperienza mi sono interrogato sull'eventuale possibilità di avvicinare in maniera analoga i nostri allievi al mondo della danza barocca. Conoscere l'ambiente storico-socio-culturale in cui il repertorio da loro studiato era inserito avrebbe giovato al loro apprendimento? Per poter ricreare questo contesto e farlo

---

20. DIANE K. DALY, *Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration*, «International Journal of Music Education», XL 2021, pp. 105–117.

21. Al link riportato in seguito è possibile vedere alcuni video che danno un assaggio delle attività proposte nello stage: <<https://www.irishchamberorchestra.com/ma-classical-string-performance/the-irish-chamber-orchestra-academy/>>.

22. LEV SEMËNOVIČ VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990.

23. FELICE CARRUGATI e PATRIZIA SELLERI, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001, p. 48.

rivivere alle allieve che hanno preso parte alle sperimentazioni svolte nell'ambito del mio progetto, ho quindi cercato, nei limiti del possibile, di usufruire di tutto ciò che potesse servire a tale scopo. Non solo ho fatto ricorso all'arco barocco, all'accompagnamento al clavicembalo e alla pratica dei passi di danza, ma anche ad elementi di costume di facile reperibilità da indossare in prima persona, come gonne o calzari/scarpette da ballo; è stato anche utile osservare le immagini tratte dagli antichi trattati o dai video di danzatori professionisti in costumi d'epoca.

### **Proposta didattica**

Lo studio e l'interesse nei confronti di questa letteratura mi hanno spinto a ideare una proposta didattica con cui avvicinare gli allievi alla musica barocca attraverso la danza. In particolare mi sono posto l'obiettivo di capire se strategie didattiche basate sulla danza potessero migliorare le competenze ritmiche di studenti principianti di strumenti ad arco ed aiutarli ad avere una miglior comprensione della struttura metrica-fraseologica di un brano. Questo approccio è a mio avviso fondamentale per iniziare a compiere le prime scelte stilistiche/interpretative, per quanto elementari.

Per diverse ragioni la proposta didattica è stata incentrata sul minuetto: svolgendo l'intervento nell'arco di meno di due mesi e rivolgendomi a principianti, ho ritenuto fosse meglio concentrarsi su una sola danza. Su suggerimento di Letizia Dradi, la scelta è caduta sul minuetto, una danza particolarmente adatta ai principianti in quanto caratterizzata da passi relativamente semplici; è inoltre una delle prime danze barocche generalmente affrontate dagli allievi principianti di strumento ad arco.<sup>24</sup>

#### **– Gli allievi**

L'intervento è stato proposto a due bambine di nove anni che frequentano la terza elementare (qui presentate con nomi fittizi), Olga ed Eleonora, entrambe allieve di violino presso la scuola di musica del Conservatorio della Svizzera italiana, che si sono gentilmente offerte di partecipare al progetto. Nella *Tabella 1* sono riportate schematicamente le competenze d'ingresso delle due allieve.

Nel momento in cui ho proposto questo intervento didattico, Olga aveva iniziato lo studio del violino da circa tre anni, mentre Eleonora, sua cugina, qualche mese dopo di lei. Una parte del loro percorso si è svolta in remoto a causa della pandemia da Covid-19. Oltre alla lezione individuale di strumento, della durata di mezz'ora, entrambe frequentavano i corsi di musica d'insieme per archi offerti dalla Scuola di Musica del Conservatorio. Inoltre, Olga ha sempre frequentato il coro della medesima istituzione, mentre Eleonora lo ha frequentato per il primo anno.

---

24. Se ne possono trovare tre già nel primo volume del metodo SHINICHI SUZUKI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981.

TABELLA 1

Letture	Leggono con sicurezza le note in chiave di sol nell'estensione del violino in prima posizione (dal sol con due tagli in collo sotto al pentagramma al si con un taglio in gola sopra il pentagramma);
Tecniche	Usano e combinano in maniera basilare detaché, staccato e legato nei diversi punti dell'arco; Utilizzano le prime due applicazioni delle dita della mano sinistra (Secondo dito sia lontano che vicino al primo, ossia a distanza di tono e semitono);
Ritmiche	Conoscono i valori ritmici fino alla croma in tempo binario e ternario; Presentano alcune difficoltà ritmiche (in particolare per Olga il ritmo rappresenta un aspetto su cui lavorare con attenzione): non sempre mantengono una pulsazione regolare e a volte la riproduzione di alcuni ritmi è imprecisa;
Motorie	Olga frequenta da un anno e mezzo un corso di danza classica. Nessuna delle due ha esperienza nell'ambito della danza barocca

Come segnalatomi dalla loro docente, entrambe le bimbe avevano difficoltà ritmiche, tuttavia migliorate nell'ultimo anno. Nel proporre questo intervento sul piano socio-storico-culturale, è stato molto importante per me conoscere il bagaglio scolastico delle due ragazzine, entrambe iscritte al terzo anno di scuola elementare, per poter stabilire collegamenti sensati tra le informazioni date nel corso delle sperimentazioni e le conoscenze pregresse delle bimbe. I programmi scolastici svizzeri sono molto diversi da quelli italiani con cui sono cresciuto e a cui, istintivamente, avrei fatto riferimento. La scuola svizzera favorisce infatti il concreto al teorico-nozionistico: l'idea di base è che tutto ciò che viene studiato deve essere verificabile direttamente con la pratica. Per questo, la materia "storia" in senso stretto viene introdotta solo in prima media. La materia "ambiente", proposta alle elementari, include un primo avvicinamento alla storia e alla geografia, chiamato colloquialmente "geo-storia", incentrato solo sul Cantone Ticino e, in certi casi, sul resto della Svizzera.<sup>25</sup> La conoscenza di vari elementi a cui fare riferimento nel descrivere il contesto socio-storico-culturale delle danze barocche è quindi per lo più dipesa dalle esperienze extrascolastiche delle allieve. Fortunatamente, le famiglie avevano portato in più occasioni le bambine a visitare alcuni castelli, tra cui i ben noti castelli di Bellinzona, oppure a mostre in cui avevano potuto ammirare riproduzioni di costumi nobiliari dell'epoca. Sapere tutto questo mi ha aiutato a scegliere con più cura le informazioni di carattere storico da proporre alle bambine.

25. Si veda al riguardo DIVISIONE DELLA SCUOLA, UFFICIO DELLE SCUOLE COMUNALI, *Programmi per la scuola elementare*, 1984, pp. 49-55. <[https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SESCO/documenti/programmi\\_v2.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SESCO/documenti/programmi_v2.pdf)>.

### – I materiali

Per quanto riguarda i materiali ho utilizzato diversi brani scelti ad hoc da due ben noti metodi di violino: il metodo Suzuki<sup>26</sup> (primo volume) e il metodo Doflein.<sup>27</sup> Dal volume *Easy Baroque Duets for Violin*,<sup>28</sup> curato da Betty Barlow, ho invece selezionato un minuetto di G.Ph. Telemann per l'ultima attività di verifica.

Oltre agli spartiti ho fatto uso di registrazioni audio (tutte presenti su YouTube): dai brani del metodo Suzuki alle incisioni dei brani utilizzati nella prova di ascolto. Per quest'ultima ho anche scelto due tracce provenienti dal CD allegato al volume *Tanzen und springen* di Ingrid Engel.<sup>29</sup>

Diversi anche gli elementi utilizzati per ricostruire il contesto storico-culturale della danza barocca: alcuni elementi di costume facilmente reperibili (scarpette da danza, gonne), un arco barocco, clavicembalo, immagini tratte dagli antichi trattati di danza e di video di ballerini professionisti in costume d'epoca consigliati da Letizia Dradi, docente di danza barocca presso il CSI.

### – Procedura

L'intervento si è svolto nell'arco di un mese e mezzo, da inizio marzo a metà aprile 2022, per un totale di 6 incontri con cadenza settimanale. Gli incontri hanno affiancato le lezioni individuali di strumento e hanno avuto una durata di circa 40 minuti ognuno. Al fine di ricreare, per quanto possibile, il contesto sociale delle antiche corti, gli incontri non erano individuali ma collettivi, prevedendo sempre la presenza di entrambe le bambine. Ogni incontro era stato programmato in precedenza, lasciando spazio ad una certa flessibilità ed è stato filmato, rivisto e analizzato al fine di apportare piccole modifiche nella programmazione di quello successivo, a seconda dell'andamento del percorso. I primi cinque incontri avevano una struttura comune, che prevedeva una sequenza di attività mirate ad avvicinare le allieve alla conoscenza del minuetto e del suo contesto storico-socio-culturale:

- accoglienza delle allieve;
- accordatura degli strumenti;
- vestizione: indossare i costumi;
- presentazione di nuovi elementi storici (immagini dai trattati, video di ballerini in costume, clavicembalo, arco barocco, etc.);
- pratica e consolidamento dei passi di minuetto;
- analisi dei brani sulla base dei passi di danza;
- danze di corte, alternandosi a vicenda nel ruolo di musicisti e ballerini;
- riepilogo dell'incontro, assegnazione dei compiti per casa, consegna del materiale necessario.

26. SUZUKI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981

27. ERICH DOFLEIN & ELMA DOFLEIN, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, B. Schott's Söhne, Mainz 1973.

28. BETTY BARLOW, *Easy Baroque Duets for Violin*, Alfred Music Publishing, London 1995.

29. INGRID ENGEL, *Tanzen und springen*, Fidula Verlag, Boppard am Rhein 2006.

Il sesto ed ultimo incontro si è differenziato dai precedenti ed è servito per verificare le competenze maturate nel corso degli incontri precedenti.

– **I primi cinque incontri**

Constatato innanzitutto che entrambe le ragazze avevano studiato tutti e tre i minuetti del primo volume del metodo Suzuki, siamo partiti imparando il passo base del minuetto prima senza musica, contando ad alta voce i passi, poi su registrazioni dei brani del Suzuki (prima lentamente, poi mano a mano più veloci), fino ad arrivare a inscenare i balli di corte, con musicisti e ballerini, alternandoci quindi gli uni nel suonare per gli altri che ballavano. Per favorire la costruzione di un'immagine sonora abbiamo anche cantato e danzato contemporaneamente. Assimilati gradualmente i passi, abbiamo iniziato ad esplorare le relazioni tra passi e musica. Rifacendomi alle pratiche dalcroziane e al lavoro di Tina Strinning, ho inizialmente chiesto loro di iniziare a danzare in linea retta nella stanza, cambiando direzione quando ritenevano fosse opportuno, al fine di iniziare a costruire un'immagine spaziale del brano. Le bimbe hanno istintivamente cambiato direzione al termine di ogni frase. Subito dopo abbiamo potuto riconoscere nella musica quella stessa segmentazione melodica. Nel corso degli incontri abbiamo proseguito in maniera analoga, prima col corpo e solo dopo sulla carta, individuando i singoli *pas de menuet* (sei pulsazioni in due battute). Abbiamo infine deciso di sostituire l'ultimo *pas de menuet* di ogni frase con una semplice figura, il *balancé*, sottolineando quindi maggiormente la fine della frase di 8 battute. Successivamente, al fine di individuare gli appoggi musicali suggeriti dal ballo, abbiamo evidenziato il primo passo di ogni *pas de menuet* (il primo tempo della prima di ogni coppia di battute) e osservato come questo coincidesse sempre con l'arcata in giù. Questa semplice coreografia ci ha permesso di comprendere ancora meglio la relazione tra passi di danza e struttura, costruendo un'immagine spaziale del brano ed evidenziandone la simmetria strutturale.

Per lavorare sulla precisione ritmica delle esecuzioni delle ragazze, memore delle mie prime esperienze come *spelemann* (un suonatore di hardingfele o, in senso più lato, un musicista) in Norvegia, abbiamo inscenato le danze di corte, alternandoci nel ruolo di musicisti che suonano per i ballerini.

Il momento della vestizione all'inizio della lezione rappresentava l'inizio del nostro viaggio nel tempo. Ho ritenuto opportuno arricchire l'esperienza delle violiniste in erba con primissimi assaggi di sapore filologico, proponendo loro ad esempio di vedere e provare l'arco barocco o facendo loro vedere e sentire per la loro prima volta il clavicembalo, sul quale ho potuto accompagnarle in occasione del quinto incontro.

– **Ultimo incontro (prove di verifica)**

L'ultimo incontro si è distinto dai cinque precedenti e prevedeva due diverse prove per verificare le competenze in uscita. La prima prova è stata di ascolto: ho

proposto alle ragazze l'ascolto di cinque brani di provenienza diversa, senza fornir loro alcuna informazione a riguardo. Ho chiesto loro di indicare se ogni brano presentato potesse essere un minuetto. Di volta in volta ho chiesto loro di motivare verbalmente la loro risposta, in modo da capire i criteri alla base della loro scelta. I brani proposti erano i seguenti:<sup>30</sup>

- J.S. Bach, *Gavotte en Rondeau* dalla *III partita per violino solo* (Isabelle Faust)
- D. Shostakovich, *Waltz* dalla *Jazz Suite n. 2*;
- A. Campora (1660–1744), *Sarabande* (Collegium Musica Rara);
- J.P. Krieger (1649–1725), *Minuetto* (Collegium Musica Rara);
- Danza tradizionale bulgara, *Ograjdensko Horo* (Danza tradizionale in 5/8).

La seconda prova è stata di lettura e rielaborazione di quanto appreso nei primi cinque incontri. Ho presentato alle ragazze gli spartiti di quattro brevi brani provenienti dalla letteratura didattica, la cui lettura a prima vista non comportava eccessivi problemi. Nella fotocopia di ognuno di essi avevo volutamente tagliato titolo ed autore. Ho chiesto alle ragazze di leggerli a prima vista assieme a me sullo strumento, di indicare quale fosse un minuetto e motivare le loro risposte. I brani proposti erano i seguenti:<sup>31</sup>

- Trad. dei monti Pirenei, *Wiegenlied* (metro 2/4)
- Trad. tedesca, *Schwungtanz* (metro 3/4)
- G.Ph. Telemann, *Minuet* (metro 3/4)
- Raccolta di duetti del 1740, *Tanzlied* (metro 4/4).

Dopo aver individuato correttamente il minuetto ed aver escluso gli altri brani, ho chiesto loro di analizzarne la struttura e di proporre delle arcate (oltre al titolo avevo infatti provveduto a cancellare le arcate) coerentemente con quanto imparato durante i primi cinque incontri. Le allieve hanno dimostrato di saper rielaborare autonomamente quanto appreso, portando a termine correttamente il compito su un brano assegnato seduta stante. Questo ha permesso di verificare ulteriormente l'efficacia del percorso proposto.

## ***I risultati***

Per una valutazione complessiva dell'esito del mio intervento didattico mi sono basato sulle osservazioni effettuate durante le lezioni e sui risultati delle prove di verifica. Videoregistrando ogni incontro ho potuto raccogliere ed analizzare i dati utili a valutare l'intervento didattico da me effettuato. Come già detto, rivedere

---

30. Tutti i brani per la prova di ascolto sono stati reperiti su <www.youtube.com>, ad eccezione del terzo e quarto brano, contenuti nel CD allegato al volume di INGRID ENGEL, *Tanzen und springen* (vedi nota 29)

31. Tutti i brani utilizzati nella prova di lettura sono contenuti in ERICH DOFLEIN e ELMA DOFLEIN, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, ad eccezione del terzo brano, proveniente da BETTY BARLOW, *Easy Baroque Duets for Violin*.

di volta in volta il video degli incontri mi ha permesso anche di riflettere su ogni momento del mio intervento e pianificare meglio quello successivo, apportando piccole modifiche a quella che era stata la pianificazione iniziale.

#### – Osservazioni

I criteri di osservazione che ho adottato per verificare il raggiungimento degli obiettivi nelle allieve sono stati:

- mantenere una pulsazione regolare ed esattezza ritmica nel suonare i brani
- dividere il brano in sezioni/sottosezioni sulla base dei passi di danza (vertendo quindi sulle competenze motorie);
- riconoscere gli appoggi musicali suggeriti dalla danza;
- scegliere i mezzi tecnici (arcate ed utilizzo dell'arco) per eseguirli coerentemente sullo strumento.

Dopo aver analizzato correttamente lo spartito sulla base dei passi di danza, dovevano essere in grado, attraverso un corretto uso dell'arco, di dare appoggi musicali coerenti con la danza. In un secondo momento hanno poi anche dovuto scegliere autonomamente le arcate più appropriate.

Dopo aver videoregistrato ognuno dei primi cinque incontri, ho proceduto col rivedere le registrazioni, annotando di volta in volta in un diario riflessivo i progressi riscontrati in relazione ai criteri di osservazione sopracitati. Ho così potuto raccogliere i seguenti dati, ordinati in tabella.

TABELLA 2

Competenze	Olga	Eleonora
Ritmiche	<ul style="list-style-type: none"><li>– la pulsazione diventa più stabile e regolare nelle esecuzioni;</li><li>– il ritmo è più preciso e corregge eventuali inesattezze/errori ritmici;</li><li>– corregge un grosso errore ritmico: suonava una nota da tre quarti di una pulsazione più corta, e ha capito che la nota dovesse occupare tutta la metà di un <i>pas de menuet</i>.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– miglioramento della pulsazione nelle esecuzioni, divenuta più stabile e regolare;</li><li>– il ritmo è più preciso e corregge eventuali inesattezze/errori ritmici.</li></ul>

Interpretative di base (relative alla struttura)	Comprendono la relazione danza-struttura nel brano
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analizzano correttamente i brani sulla base dei passi di danza (Figura 1)</li> <li>– creano una semplice coreografia che evidenzia ulteriormente la relazione sopracitata</li> </ul>
	Comprendono gli appoggi musicali suggeriti dai passi di minuetto e dei relativi mezzi tecnici basilari per renderli sullo strumento (arcate). Dopo aver analizzato correttamente (Figura 1) lo spartito sulla base dei passi di danza, le allieve hanno constatato che la prima nota di ogni coppia di battute, corrispondente al primo passo di ogni <i>pas de menuet</i> , ricorreva sempre in giù ed era da eseguire con un maggior appoggio dell'arco. Diversamente, il battere della seconda battuta di ogni coppia, doveva essere più leggero, corrispondendo a un passo in punta di piedi. Seppur in maniera ancora molto rudimentale e sicuramente da ringraziare, nelle esecuzioni delle ragazze si potevano avvertire distintamente questi appoggi tramite un corretto, e conscio, utilizzo dell'arco

Figura 1. Esempio di analisi. In blu sono state segnate le frasi, in verde i singoli *pas de menuet*, il primo tempo dei quali è stato cerchiato in giallo. In verde abbiamo annotato anche la sostituzione del *pas de menuet* in fine di frase con il *balancé*.

– Il sesto incontro (prove di verifica)

Nel corso dell'ultimo incontro, le ragazze hanno dimostrato di aver assimilato quanto appreso e di essere in grado di rielaborarlo in maniera autonoma. Rivedendo la registrazione dell'incontro, ho potuto raccogliere i seguenti dati, ordinati in due tabelle, una per la prova d'ascolto (Tabella 3) e una per la prova di lettura (Tabella 4). Nella prova di ascolto, le bimbe hanno saputo identificare il minuetto tra i diversi brani proposti ed escludere gli altri brani:



TABELLA 3

AUTORE E TITOLO DEL BRANO	COMMENTO DELLE ALLIEVE	CONSIDERAZIONI
J.S. Bach, <i>Gavotte en Rondeau</i> dalla <i>III partita per violino solo</i>	Non funzionano i passi (di minuetto).	
D. Shostakovich, <i>Waltz</i> dalla <i>Jazz Suite n.2</i>	È di un film! Non ci sono minuetti nei film!	Deduco dalla loro affermazione che, più che ragionare sul metro del brano (che in effetti avrebbe potuto trarre in inganno), abbiano escluso che fosse un minuetto per le sonorità molto più moderne, appunto "da film".
A. Campra (1660–1744), <i>Sarabande</i> (Collegium Musica Rara)	Fa venire il mal di pancia!	Si riferivano all'andamento lento, avvertito come lagnoso e insostenibile, appunto "da mal di pancia".
J.P. Krieger (1649–1725), <i>Minuetto</i> (Collegium Musica Rara)	Sì! È un minuetto!	Lo hanno riconosciuto ballando nella stanza il <i>pas de menuet</i> .
Tradizionale bulgara, <i>Ograjdensko Horo</i> (Danza tradizionale in 5/8)	No! È la salsa!	Anche in questo caso, l'esclusione è avvenuta per le sonorità avvertite all'istante come esotiche ("la salsa").

Come si può vedere, in alcuni casi le allieve si sono basate su aspetti motori, verificando se i passi di danza appresi a lezione combaciassero o meno con il brano. In altri casi invece hanno avvertito le sonorità dei brani come estranee al mondo della danza barocca, dimostrando di essersi riuscite ad avvicinare con successo al contesto storico-socio-culturale.

Anche nella prova di lettura, le bimbe hanno indicato con successo quale tra i brani proposti fosse il minuetto, escludendo gli altri.

TABELLA 4

AUTORE E TITOLO DEL BRANO	COMMENTO DELLE ALLIEVE
Trad. dei monti Pirenei, <i>Wiegenlied</i>	«Non può essere un minuetto, è in 2/4» (senza bisogno di leggerlo con lo strumento).
Trad. tedesca, <i>Schwingtanz</i>	«3/4, c'è possibilità che sia un minuetto» «è una ninna nanna».

G.Ph. Telemann, *Minuet*

Riconosciuto dalle ragazze quando l'ho suonato io per loro a tempo e loro danzavano (era stato più difficile quando avevano cercato di leggerlo loro: l'andamento nella lettura a primavista era ancora troppo lento e indeciso).

Raccolta di duetti del 1740,  
Tanzlied

«Non può essere un minuetto, è in 4/4».

Le allieve hanno inoltre saputo mettere arcate coerenti con gli appoggi musicali suggeriti dai passi di minuetto sulla parte che gli era stata presentata "bianca", come si può vedere nelle *Figure 2 e 3*.

**Allegretto**

Figura 2. La parte presentata alle allieve, senza arcate e senza titolo

**Allegretto**

Figura 3. La parte con le arcate proposte dalle allieve

The image shows a musical score for a piece titled "Danzar sull'arco, suonar nei passi". The tempo is marked "Allegretto" and the dynamics are "mf". The score is written for two staves, likely piano and violin. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The score consists of two systems. The first system has four measures. The second system starts with a measure marked with a circled '5', followed by three measures, and ends with a double bar line. There are first and second endings indicated by "1." and "2." above the final measures. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 4. La parte con le arcate stampate

È stato interessante notare come le arcate proposte dalle ragazze (fig. 3) siano state, a mio avviso, anche migliori di quelle proposte dalla curatrice della raccolta di duetti da cui il brano era tratto, in quanto più coerenti con gli appoggi musicali suggeriti dai passi di danza (figure 3 e 4). L'intervento didattico ha avuto un impatto positivo sulle partecipanti. Come mostrano i risultati riportati, gli obiettivi didattici sono stati conseguiti e le bimbe hanno manifestato grandissimo entusiasmo, divertendosi molto.

## Conclusioni

La proposta ha avuto un riscontro molto positivo sulle due allieve, stimolandole e motivandole. L'analisi dei risultati ottenuti mi ha spinto a riflettere su quanto far leva su fattori storico-socio-culturali possa arricchire l'apprendimento, alimentando, a mio avviso, la dimensione olistica più di quanto possa fare l'approccio proposto da altre applicazioni del metodo Dalcroze, che coinvolgono il movimento, ma prendono poco in considerazione il piano storico-socio-culturale. L'immersione storico-culturale rappresenta un prezioso valore aggiunto soprattutto se si considera quanto spesso il lavoro in classe si concentri sulla decifrazione del testo musicale e sulla realizzazione dei movimenti necessari alla sua esecuzione. Questa pratica però rischia di risultare riduttiva, soprattutto se l'insegnante si concentra unicamente sui movimenti necessari alla riproduzione del brano. Questo lavoro è certamente necessario, ma può essere notevolmente arricchito attraverso la contestualizzazione storico-socio-culturale, come dimostra questo progetto. In particolare, se pensiamo al fatto che la maggior parte degli allievi delle scuole di musica non diventerà musicista di professione, è evidente quanto questo abbia una valenza notevole sul piano educativo. Rendere i propri allievi dei fruitori di musica colti, curiosi ed interessati, cosa di cui la società odierna ha estremamente bisogno, rimane una delle maggiori sfide che un insegnante di oggi deve affrontare. La proposta didattica ha confermato da un lato l'importanza della pratica

motoria per lo sviluppo di competenze ritmiche, ma ha anche messo in luce le grandi potenzialità del lavoro sul contesto storico e culturale in funzione del coinvolgimento e della motivazione degli allievi. Un repertorio che rischia altrimenti di essere percepito come estraneo, remoto, può essere esplorato con grande curiosità proprio in quanto funzionale a diversi ambienti e situazioni, come appunto la danza, e si presta molto bene ad un percorso basato sulla rievocazione storica. Come detto, per ragioni di praticità la mia proposta si è concentrata sul minuetto, ma credo che sarebbe interessante estendere il lavoro alle altre danze barocche e ad allievi più grandi e di livello più avanzato. È auspicabile anche un'applicazione estesa ad altri periodi o generi musicali, come ad esempio i repertori etnici. Nella realtà sempre più multiculturale che ci circonda, affrontare in maniera analoga repertori di diversa provenienza (sia di aree geografiche già ampiamente prese in considerazione dalle pubblicazioni didattiche, come ad esempio l'area celtica, che di aree rimaste meno frequentate) potrebbe essere un'occasione molto interessante. Nel caso poi di integrazione di alunni stranieri o nell'ambito di progetti di scambio, il momento dell'apprendimento diventerebbe anche un'importante occasione di arricchimento umano per gli allievi.

Il progetto ha evidenziato la forza dell'interdisciplinarietà. Una didattica "a scomparti", in cui le diverse discipline vengono tenute troppo separate tra loro, risulta a mio avviso poco fruttuosa e poco stimolante. Percorsi interdisciplinari che prevedano la collaborazione tra docenti di diverse materie e diversi ambiti, a seconda ovviamente del tipo di istituzione (ad esempio una scuola media ad indirizzo musicale), dell'età e del livello degli allievi, potrebbe risultare entusiasmante non soltanto per gli allievi ma anche per gli insegnanti. In istituzioni che prevedano l'insegnamento della danza o del teatro, coinvolgere i maestri delle diverse discipline potrebbe dar vita a collaborazioni fruttuose. Ad un livello più avanzato, nel contesto di un liceo musicale, si potrebbe, ad esempio, pensare ad una collaborazione con il docente di armonia/composizione. I ragazzi potrebbero rielaborare quanto appreso componendo un proprio minuetto (o altra danza che sia). In una prospettiva a medio e lungo termine, tutto questo porterebbe gli allievi in grado di contestualizzare in ambiti nuovi le competenze acquisite. L'allievo sarebbe sempre più incoraggiato a non fermarsi a decifrare il testo musicale, ma ad andare oltre, scoprendone, il contesto storico-socio-culturale, divertendosi ed appassionandosi. Queste scoperte porterebbero a numerosi vantaggi sia per quanto riguarda le competenze musicali prese in esame che per lo sviluppo della motivazione, come testimoniato dalla partecipazione entusiasta delle allieve al progetto. La combinazione di attività musicali e non potrebbe così contribuire sinergicamente ad una formazione educativa a tutto tondo, che renda gli allievi maggiormente consapevoli della realtà musicale e culturale che li circonda.

## Bibliografia

- ALTENMÜLLER, ECKART e SCHOLZ, DANIEL S., *Émile Jacques-Dalcroze as a visionary pioneer of Neurologic Music Therapy*, «Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy», VIII/2 2016.
- BARLOW, BETTY, *Easy Baroque Duets for Violin*, Alfred Music, London 1995.
- BLOM, JAN PETTER e KVIFTE, TELLEF, *On the Problem of Inferential Ambivalence in Musical Meter*, «Ethnomusicology», XXX/ 3 1986.
- CAMPBELL STABLEY, NOLL, *Creative Activities for String Students*, «Music Educators Journal», LXXXVIII/2 2001, url: <<https://www.jstor.org/stable/3399739>>.
- CARRUGATI, FELICE e SELLERI, PATRIZIA, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 2001.
- DALY, DIANE K., *Creativity, autonomy and Dalcroze Eurhythmics: An arts practice exploration*, «International Journal of Music Education», XL 2021, url: <[https://doi.org/10.1177 %2F025576142111028600](https://doi.org/10.1177/%2F025576142111028600)>.
- DELL, CHARLENE, *Strings Got Rhythm: A Guide to Developing Rhythmic Skills in Beginners*, «Music Educators Journal», XCVI/ 3 2010, url: <<https://www.jstor.org/stable/20685499>>.
- DOFLEIN, ERICHE e DOFLEIN, ELMA, *Das Geigen-Schulwerk*, Vol. I, B.Schott's Söhne, Mainz 1973.
- ENGEL, INGRID, *Tanzen und springen*, Fidula Verlag, Boppard am Rhein 2006.
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *La musique et nous: notes sur notre double vie*, Slatkine, Genève-Paris 1945.
- JAQUES-DALCROZE, ÉMILE, *Le rythme, la musique et l'éducation (1920)*, trad. italiana a cura di AVA LOIACONO HUSAIN, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino 2008.
- KVIFTE, TELLEF, *Categories and timing: On the perception of meter*, «Ethnomusicology», LI/1 2007.
- LEMAN, MARC, *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*, The MIT Press, Cambridge MA 2007.
- LEMAN, MARC, MAES, PIETER-JAN, NIJS, LUC e VAN DYCK, EDITH, *What is Embodied Music Cognition?*, in *Springer Handbook of Systematic Musicology*, a cura di ROLF BADER, Springer Verlag, Berlin-Heidelberg 2018.
- NAVEDA, LUIZ e LEMAN, LUIZ, *A Cross-modal Heuristic for Periodic Pattern Analysis of Samba Music and Dance*, «Journal of New Music Research», XXXVIII/3 2009.
- STRINNING, TINA, *I "violini danzanti". Fare musica con il violino attraverso il movimento*, trad. Italiana a cura di ANNA MODESTI in AA. VV., *Prima la pratica poi la teoria*, EDT, Torino 2012.
- SUZUKI, SHINICHI, *Suzuki Violin School*, vol. I, Summy Birchard, Miami 1981.
- VYGOTSKIJ, LEV SĚMENOVIC, *Pensiero e linguaggio (1934)*, trad. italiana a cura di LUCIANO MECACCI, Laterza, Roma-Bari 1990.

\* \* \*

L'autore. Enrico Osti inizia lo studio del violino con Luigi Bortolani, per poi diplomarsi prima in violino nella classe di Eleonora Poletti presso il Conservatorio di Cesena e successivamente in viola sotto la guida di Olga Arzilli presso il Conservatorio di Parma. Parallelamente frequenta

l'Accademia di Musica di Pinerolo con Simone Briatore. Appassionato di lingue e culture nordiche, da più di dieci anni affianca agli studi accademici quello dell'hardingfele, recandosi ogni anno in Norvegia e conseguendo nel 2019 presso la Griegakademiet di Bergen il One-year International Diploma in Music Performance, studiando in parallelo viola con H.G. Hagen e hardingfele con Håkon Asheim, rettore della Ole Bull Akademiet di Voss. Ha fatto parte dell'Orchestra Giovanile Nazionale di Norvegia (Ungdomssymfonikerne), della Bergen Youth Philharmonic, dell'Orchestra da camera giovanile di Bergen, della Jugendsinfonieorchester Südtirol e, in qualità di aggiunto, dell'Orchestra Giovanile Italiana di Fiesole, suonando in importanti sale da concerto europee (tra cui la Konzerthaus di Berlino) sotto la guida di importanti direttori come Eliahu Inbal, Lawrence Foster, Wayne Marshall e Piero Bellugi. Nel 2022 consegue il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano, studiando viola nella classe del M° Yuval Gotlibovich e didattica del violino/viola sotto la guida di Anna Modesti. Negli esami finali d'insegnamento strumentale ottiene il massimo dei voti, la lode e la menzione d'onore. Attualmente attivo come insegnante di violino e viola e come violista freelance, aggiorna la sua formazione pedagogica frequentando eventi proposti da ESTA Italia ed ESTA Norvegia.

# LA BODY PERCUSSION NELL'INSEGNAMENTO DELLA FISARMONICA

Raffaele Diego Cardone

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

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

## *Introduzione*

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

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

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

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

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

---

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

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

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



### **La body percussion come metodo didattico**

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### **L'intervento didattico**

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

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

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

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

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

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

#### – Partecipanti

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

#### – I manuali didattici

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

– **Organizzazione delle lezioni e procedura**

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

TABELLA 1

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

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

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

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

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

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

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

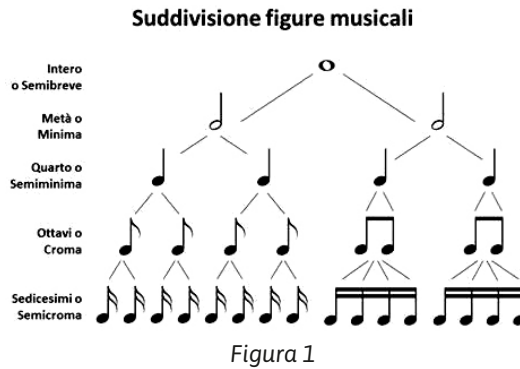
TABELLA 2

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

#### – La body percussion nell'unità didattiche

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

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



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

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



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

Così, dopo aver spiegato agli allievi il nuovo metodo di insegnamento che avrei adottato per le prossime otto settimane, nel corso delle prime lezioni ho introdotto la body percussion, attraverso i principali gesti-suoni del corpo (vedi *Figura 2*) e il suo alfabeto ritmico, organizzato e sviluppato sulla base dei *Rhythm Blocks* (0–9) elaborati da Keith Terry nel 1978.<sup>11</sup>

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

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

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

---

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

Hello Hands (Body Percussion)

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

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

Hello Hands

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

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

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



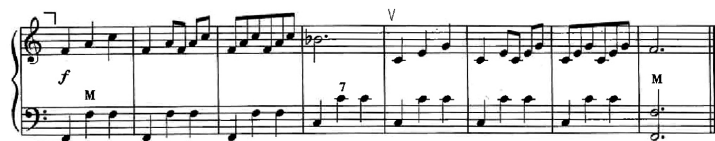


Figura 5, tratta dal manuale Spela Dragspel di Lars Holm

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

Prima battuta:



*Semiminima*

*Semiminima*

*Semiminima*

Seconda battuta:



*Semiminima*

*Croma*

*Croma*



*Croma*

*Croma*

Figura 6

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

## KANSANLAULU URANUKSELTA

Folk song from Uranus

Petri Makkonen

**Misterioso** ♩ = 48

*mf* ————— *ppp*

7

*mf* ————— *ppp*

Figura 7

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



Semicrome



Semiminima



Semicrome



Semiminima

Figura 8

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

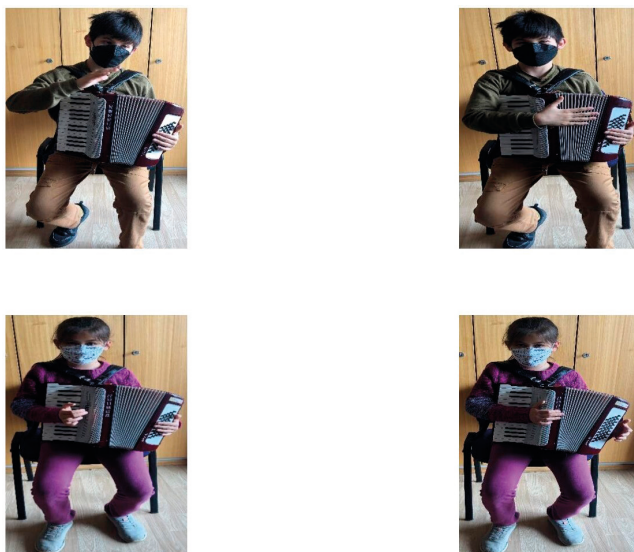


Figura 9

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

### **Risultati**

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

1. Distrazione o stanchezza

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

2. Partecipazione

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

3. Comprensione

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

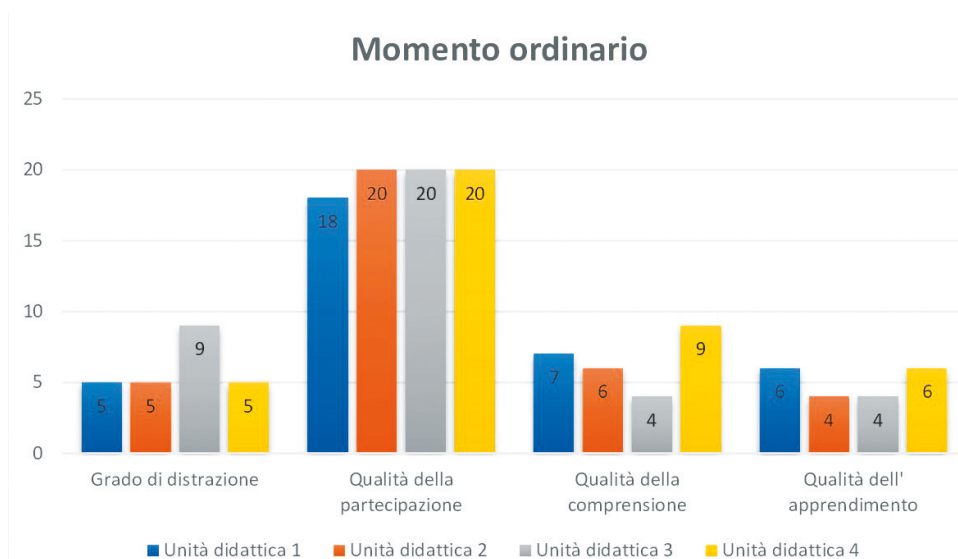
4. Apprendimento

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

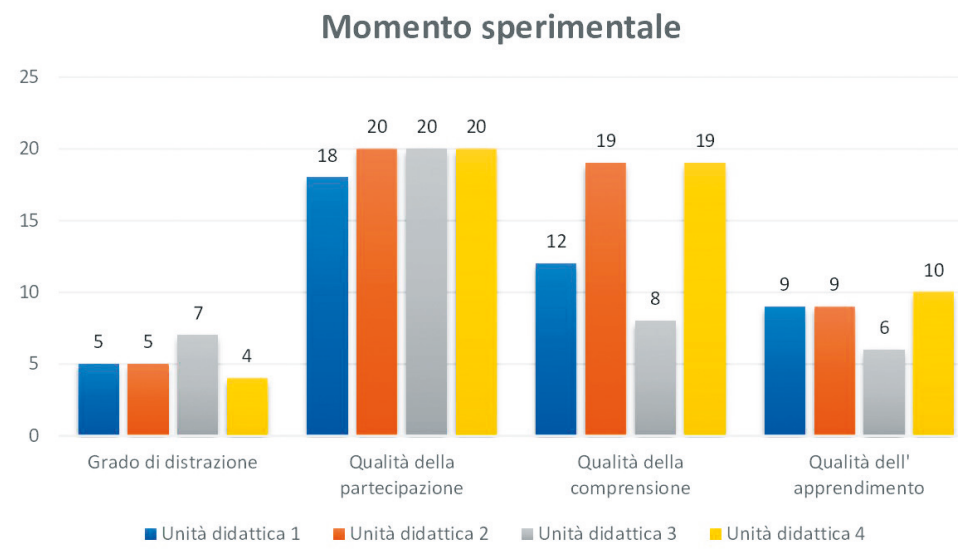
Gli indicatori scelti sono stati abbinati ad una scala Likert con i seguenti valori: 1 = mai, 2 = raramente, 3 = a volte, 4 = spesso e 5 = sempre.

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

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



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



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

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

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



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

## **Conclusioni**

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

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



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

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

## **Bibliografia**

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

## Appendice

### PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

Obiettivo della lezione

Data

---

Allievo/a

Età

---

Obiettivo della consegna

---

#### 1. GRADO DI DISTRAZIONE

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

– Rivolge l'attenzione altrove

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Interviene con elementi che non sono pertinenti

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Sbadiglia

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– Sbuffa

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

2. QUALITA DELLA PARTECIPAZIONE

– 2.1 Risponde attivamente alle proposte?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.2 Rilancia con idee personali le proposte fatte

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.3 Mostra interesse nello svolgimento delle attività

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

– 2.4 Partecipa attivamente al lavoro di gruppo?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

3. QUALITA DELLA COMPrensIONE

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

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

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

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

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

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

## – 3.4 Chiede spiegazioni all'insegnante quando non capisce?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

## – 3.5 È stato necessario ripetere la consegna?

1	2	3	4	5
mai	raramente	a volte	spesso	sempre

Se sì, quante volte? \_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

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

\* \* \*

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

# L'ARCO-PENDOLO NELLA DIDATTICA PER VIOLINO

Doriano Giovanni Maria Di Domenico

**Abstract:** L'esperienza mostra come uno dei problemi che più comunemente affliggono i violinisti sia il corretto utilizzo dell'arco, o meglio, il suo corretto scorrimento, che deve essere parallelo al ponticello. In particolare, se un giovane allievo non apprende le caratteristiche fisiche e fisiologiche legate agli aspetti motori propri della gestione dell'arco, è possibile che col tempo sviluppi abitudini, posture e movimenti inadatti, se non addirittura dannosi. Questo contributo riporta i risultati di uno studio volto a verificare l'efficacia dell'arco-pendolo, uno strumento sussidiario di mia invenzione, in grado di fornire indicazioni visive e cinestetiche utili al controllo del movimento dell'arco rispetto al ponticello. Le prime osservazioni, effettuate con tre allievi di violino di età e livello diversi, sembrano confermare le potenzialità di questo strumento allo scopo di cercare adattamenti tecnici e posturali che siano in stretta relazione con le problematiche di ognuno. Ulteriori conferme potrebbero incoraggiare l'inserimento dell'arco-pendolo in una pianificazione didattica a medio e lungo termine, con studenti di vari livelli e in varie modalità, sia a scopo preventivo sia con funzione correttiva.

**Parole chiave:** violino, archetto, parallelismo, postura, tecnica della mano destra, tecnica dell'arco, esercizi posturali

«Le violon, c'est l'archet»  
Giovanni Battista Viotti

## 1 Introduzione

Suonare il violino costituisce un'attività complessa: imbracciare lo strumento poggiandolo su una spalla costringe il corpo ad assumere una postura asimmetrica e sbilanciata e i movimenti richiesti agli arti superiori richiedono competenze motorie sofisticate e distinte, che vanno coltivate pazientemente nel tempo. Da qui molte delle difficoltà che da sempre caratterizzano l'apprendimento del violino, strumento che, nei secoli scorsi, si è caricato di un fascino misterioso e i cui segreti pareva fossero accessibili solo al genio, meglio ancora se incarnato da una figura eccessiva e diabolica come quella di Nicolò Paganini. Spesso, queste difficoltà risiedono nella conduzione dell'arco, fulcro della tecnica violinistica in quanto responsabile della produzione del suono.

Da oltre un secolo la didattica si sforza di rendere più naturale l'arte del violino, soprattutto integrando le conoscenze riguardanti il movimento e l'anatomia umana. Tra i pionieri di questo sviluppo vi è Friedrich Adolf Steinhausen che, all'inizio del Novecento, focalizzò la sua attenzione proprio sulla tecnica del braccio destro adottando un approccio assolutamente innovativo.<sup>1</sup> A Steinhausen seguirono poi i contributi di numerosi specialisti, tra i quali vale la pena ricordare Ottó Szende e Mihály Nemessouri,<sup>2</sup> fino ad arrivare agli studi più recenti di Gongbing Shan e Peter Visentin.<sup>3</sup> Allo stesso tempo, è grazie a violinisti come Ivan Galamian, Paul Rolland, Yehudi Menuhin, Kató Havas e Simon Fischer, per citarne solo alcuni, che la didattica strumentale si è aggiornata mostrando un'attenzione sempre maggiore alle esigenze fisiologiche del corpo umano, in una prospettiva di tipo olistico: oggi si tende a parlare sempre più di tecnica dell'arco e tecnica della mano sinistra come parti di un sistema complesso che coinvolge il corpo intero.<sup>4</sup>

Attualmente, come verrà illustrato nel capitolo successivo, abbiamo a disposizione una quantità considerevole di informazioni: conosciamo i principi fisiologici e posturali di base per suonare correttamente ed evitare dolori, tensioni o rigidità; conosciamo i meccanismi tecnico-acustici necessari per sfruttare appieno il potenziale sonoro del violino e abbiamo a disposizione un certo numero di metodi, esercizi e strategie didattiche che aiutano a mettere in pratica tutto questo e raggiungere livelli sempre più elevati di competenze tecniche. Tuttavia, lo studio del violino presenta ancora oggi non poche difficoltà e, nei casi peggiori, queste possono condurre a disturbi e vere e proprie patologie croniche.<sup>5</sup> Come già accennato, queste riguardano spesso la tecnica dell'arco e, tralasciando il caso limite in cui un violinista si procuri patologie all'apparato scheletrico-motorio, è noto ed è esperienza comune a molti violinisti – siano essi studenti medio-avanzati

1. FRIEDRICH ADOLF STEINHAUSEN, *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten*, Breitkopf & Härtel, Leipzig 1916, traduzione italiana a cura di ENRICO POLO, *Fisiologia della condotta dell'arco*, Zanibon, Ricordi, Milano 1922<sup>3</sup>. Steinhausen considera la tecnica dell'arco analizzandone aspetti fisiologici e meccanici; il suo contributo apparve del tutto inedito, in un'epoca in cui l'argomento era esclusivo appannaggio degli esecutori.

2. OTTÓ SZENDE, MIHÁLY NEMESSOURI, *The Phisiology of violin playing*, Collet's, London 1971. A loro va il merito di avere condotto per la prima volta uno studio ampio e organico sull'atto del suonare inteso come un'azione motoria altamente specializzata e finemente differenziata.

3. Le loro ricerche si sono incentrate soprattutto su aspetti fisiologici, anatomici e motori analizzando i disturbi muscolo-scheletrici attraverso i più innovativi metodi per la raccolta di dati: la tecnologia motion-capture, l'analisi multidimensionale di segnale, il modeling biomeccanico, l'elettromiografia. Si veda GONGBING SHAN, PETER VISENTIN, EDWIN B. WASIAK, *Informing music teaching and learning using movement analysis technology*, «International Journal of Music Education», xxvi/1 2008, pp. 73–87.

4. Si vedano IVAN GALAMIAN, *Principels of Violin Playing and Teaching*, Faber&Faber, London 1964; PAUL ROLLAND, MARLA MUTSCHLER, *The Teaching of Action in String Playing. Developmental and Remedial Techniques: Violin and Viola*, Illinois String Research Associates, Champaign 1974; YEHUDI MENUHIN, *Violin. Six Lessons with Yehudi Menuhin*, Faber Music, 1971; KATÓ HAVAS, *A new approach to violin playing*, Bosworth & Co., Köln 1961; SIMON FISCHER, *Basics, 300 excercises and practice routines for the violin*, Peters Edition Limited, London 1997. Quanto allo sviluppo di una visione olistica si veda il contributo di DOMINIQUE HOPPENOT, *Le violon intérieur*, Editions Van De Velde, Paris 1981.

5. JENNA O'NEILL, *A study of performance-related injuries among bmus violin students in South Africa*, Stellenbosch University, Stellenbosch 2019.

o professionisti – il rischio di sviluppare tensioni o dolori al braccio destro. Questo dipende da problemi tecnici e posturali le cui cause, come è lecito supporre, sono da ricercare nelle routine di studio: là dove lo strumentista non abbia avuto l'opportunità di apprendere da un insegnante competente una vasta gamma di esercizi, strategie ed attività che stimolino lo sviluppo di adeguate competenze motorie e tecniche, insieme alla capacità di sfruttare in maniera consapevole i propri sensi, il rischio che le routine diventino inefficaci, tediose e addirittura dannose è elevatissimo. Diviene necessario, quindi, mettere l'allievo nella condizione di poter apprendere un repertorio differenziato di strategie semplici, efficaci e che lo rendano autonomo già dai primi stadi dell'apprendimento. In particolare, per quanto riguarda la tecnica dell'arco, è opportuno sviluppare un gesto naturale del braccio destro, rispettando allo stesso tempo una condizione fondamentale: il parallelismo ponticello-arco.<sup>6</sup>

Io stesso, nel corso dei miei studi, ho riscontrato una certa difficoltà nel trovare strategie adatte, nonostante mi documentassi sulla letteratura di riferimento e consultassi manuali come quelli di Simon Fischer, Enzo Porta e altri.<sup>7</sup> Queste strategie non mi mettevano nella condizione di provare la sensazione fisica che dovrebbe essere alla base di un corretto processo di apprendimento motorio;<sup>8</sup> più precisamente, non riuscivo a capire come orientare il braccio destro nello spazio in modo da sentire l'arcata fluire comodamente dal tallone alla punta, rispettando la condizione fondamentale di parallelismo ponticello-arco e assumendo una corretta postura generale. Questa difficoltà influenzava la posizione del violino e la tecnica del braccio sinistro causando una costante e generale sensazione di scomodità. Ho quindi sperimentato in prima persona la mancanza di soluzioni efficaci, semplici e innovative che mi mettessero in condizione di superare le frizioni esistenti tra le caratteristiche del corpo e le esigenze della tecnica dell'arco; per risolvere il problema ho perciò preso in considerazione l'utilizzo di uno strumento sussidiario, il pendolo, i cui benefici si trovano già discussi in letteratura. Quindi, ho voluto realizzare io stesso uno strumento propedeutico allo sviluppo delle competenze motorie necessarie ad un movimento corretto del braccio destro, basato su un'esperienza sensoriale allargata alla vista. Tecnicamente questa soluzione doveva:

1. dare luogo ad un movimento più fluido e comodo del braccio destro nella conduzione dell'arco;
2. facilitare il parallelismo ponticello/arco adattando, se necessario, la postura generale.

---

6. Lo scorrimento dell'arco parallelamente al ponticello è la condizione che sta alla base della produzione del suono e della tecnica dell'arco; ciò è ampiamente testimoniato in tutta la letteratura didattica.

7. FISCHER, *Basics, 300 exercises and practice routines for the violin*; ENZO PORTA, *Il Violino. Movimenti fondamentali della tecnica dell'arco*, Rugginenti, Milano 2007.

8. Per apprendere un movimento è necessario memorizzare la sensazione che si ha nel produrla, come si legge in DOMINIQUE HOPPENOT, *Le violon intérieur*, Edition Van de Velde, Paris 1981, traduzione italiana a cura di Paola Barsuglia, *Il violino interiore*, Edizioni Cremonabooks, Cremona 2006, p. 55.

Da qui l'idea di costruire un *arco-pendolo*, ovvero un arco al quale, dopo aver tagliato i crini, ho applicato un peso in corrispondenza del suo baricentro.<sup>9</sup> Questo nuovo strumento sussidiario aveva la prerogativa di non sfregare le corde e mi consentiva di ottenere informazioni visive e cinestetiche grazie all'osservazione dei movimenti che il peso (il pendolo, appunto) compiva quando imitavo a mezz'aria il gesto dell'arcata. Più nel dettaglio, notavo che se ponevo la bacchetta nella stessa direzione in cui oscillava il pendolo, sentivo rilassarsi alcune parti del braccio che coinvolgevo inutilmente e riuscivo a migliorare la qualità del movimento e della postura. Questo era dovuto anche al fatto che, non dovendo tenere il violino in spalla, i miei movimenti non ne erano vincolati, potendo quindi assumere una posizione più libera a livello di spalle, testa e tronco. Tutto ciò mi ha consentito di fare esperienza di una sensazione nuova, grazie alla quale, quando tornavo a studiare sul violino e con un arco vero, potevo migliorare la mia tecnica ed eliminare gradualmente la sensazione di scomodità, effettuando una serie di adattamenti posturali; in questo modo vedevo soddisfatte le due condizioni prima illustrate.

Dopo un periodo di sperimentazione personale ed in virtù di una serie di miglioramenti che ho potuto registrare, ho pensato di allargare la mia indagine proponendo l'arco-pendolo ad alcuni giovani violinisti. Questo contributo intende fornire i risultati di un primo intervento didattico durante il quale ho proposto l'uso dell'arco-pendolo a tre studenti di età e livello differenti, allo scopo di verificare l'efficacia quale sussidio per lo sviluppo di specifiche competenze tecniche e motorie. Ho inteso anche verificare se, in una prospettiva a medio e lungo termine, l'arco-pendolo abbia le potenzialità per diventare uno strumento in grado di aiutare gli allievi a ridurre i problemi legati alla tecnica dell'arco, problemi ai quali le strategie didattiche esistenti sembrano solo in parte sopperire.

## 2 La tecnica dell'arco.

### – 2.1 Aspetti posturali, anatomici e fisiologici

Come detto, il rischio dell'insorgenza di disturbi muscolo-scheletrici è quantomai elevato tra i musicisti, e la ricerca si è occupata a lungo di questo fenomeno. Importante, tra gli altri, il contributo di Lynn Medoff, che ha lavorato per quattro anni su violinisti affetti da tali disturbi proponendo una riabilitazione neuro-muscolare che migliorasse la qualità del movimento e della postura.<sup>10</sup> In particolare, Medoff interveniva sul rilassamento e sulla respirazione diaframmatica, sul bilanciamento dei pesi e sulla coordinazione del movimento, sulla stabilizzazione dell'equilibrio, l'allungamento e lo sforzo delle parti del corpo. Dimostrando l'effettiva efficacia

9. Nella didattica violinistica più comunemente nominato «punto di equilibrio», in fisica altrimenti detto «centro di gravità». Si può considerare come il punto di applicazione della forza peso agente su un corpo e, per questo motivo, il punto più significativo per osservare l'azione e gli effetti della forza di gravità sull'arco.

10. LYNN MEDOFF *The importance of movement education in the training of young violinists*, «Medical Problems of Performing Artists», XIV 1999, pp. 210–219.



dell'inserimento dell'educazione motoria nella routine dei violinisti, la Medoff confermava alcuni fondamentali aspetti della postura del violinista nel momento in cui suona in posizione eretta: i piedi stanno direttamente sotto i fianchi, il sinistro punta in direzione del ricciolo; le ginocchia sono rilassate; il bacino è allineato con le gambe senza che sia ruotato in nessun senso, aiutato da una leggera contrazione dei muscoli addominali; il tronco è ben bilanciato sopra il bacino, la curva lombare è attiva e non piatta; il petto è ben aperto e non costretto a chiudersi dall'azione del suonare; le spalle sono rilassate e aperte, il collo è dritto e la testa ben allineata alla verticale della spina dorsale. Tutti questi aspetti rispondono ad un principio fondamentale, che è quello dell'allineamento e del bilanciamento dei pesi attorno ad un asse centrale che parte dal centro della testa, percorre la spina dorsale e cade verticalmente fino a terra. Gli sviluppi recenti sul body-mapping, come illustra Jennifer Johnson, spiegano come il violino debba essere inglobato in questo sistema, in particolare attraverso il coinvolgimento di cinque parti del corpo: la clavicola, sopra la quale va appoggiato il violino; la testa, che si appoggia senza tensione sul violino; la mano sinistra (che tiene il manico tra pollice e indice senza stringerlo, assumendo un ruolo attivo nella tenuta, al contrario di alcune credenze diffuse); il collo (verso cui il violino deve essere libero di poter scivolare, non bloccato dal mento, soprattutto nei cambi di posizione verso l'acuto); l'arco, esso stesso uno strumento per equilibrare la postura.<sup>11</sup>

Per quanto riguarda le braccia, e il braccio destro in particolare, l'origine di qualsiasi azione si colloca nell'area del tronco e dei fianchi.<sup>12</sup> Il movimento viene trasmesso dalla schiena alla mano attraverso tre articolazioni principali: spalle, gomito e polso. Le diverse tipologie di articolazione conferiscono diverse possibilità di movimento ai tre segmenti dell'arto superiore: braccio (il segmento compreso tra la spalla e la regione del gomito), avambraccio (il segmento compreso tra gomito e polso) e mano.<sup>13</sup> Consideriamo i segmenti del braccio come dei compassi: ogni sezione può ruotare attorno ad una articolazione (il braccio attorno alla spalla, l'avambraccio attorno al gomito, la mano al polso) descrivendo degli archi. Combinando queste rotazioni all'azione di pronazione dell'avambraccio ha luogo la traiettoria lineare dell'arco sulle corde.<sup>14</sup>

Il movimento è conferito all'archetto attraverso la mano. Il luogo della presa dell'arco deve assumere le caratteristiche di una vera e propria articolazione e

---

11. JENNIFER JOHNSON, *What every violinist needs to know about the body*, Gia Publications, Chicago 2009, pp. 155–156. La Johnson suggerisce di suonare "tra" questi cinque punti in una sorta di equilibrio dinamico.

12. SIMON FISCHER, *Bowing*, «The Strad», agosto 2005. L'articolo è accessibile attraverso il sito di Simon Fischer <<https://www.simonfischeronline.com>> dove sono raccolti tutti gli articoli della serie Basics apparsi su «The Strad» da luglio 1991 a novembre 2014).

13. JOHNSON, *What every violinist need to know about the body*, pp. 85–131. Le spalle hanno un'ampia capacità di movimento e sono un importante snodo di muscoli. Il gomito permette all'avambraccio i movimenti di flessione/allungamento e di rotazione; il polso, dalla limitatissima capacità di movimento, ha il principale scopo di trasferire il movimento alla mano. Le articolazioni devono essere completamente libere da tensioni che compromettano la qualità del movimento.

14. SIMON FISCHER, *Bowing*, «The Strad», agosto 2005. Cfr nota 12.

l'archetto deve essere gestito con naturalezza, percepito quasi come un prolungamento del braccio.<sup>15</sup> Quale sia il posizionamento più efficace delle dita sull'arco è una delle questioni ancora oggi più discusse, ma è possibile individuare alcuni principi che stanno alla base della loro funzione: il pollice e il medio formano un anello che costituisce il fulcro della leva tra pollice e mignolo; l'indice trasferisce passivamente sulla bacchetta, e quindi sulle corde, l'azione della pronazione dell'avambraccio, con un ruolo primario nella produzione del suono, specialmente dal punto di equilibrio alla punta; il mignolo alleggerisce e bilancia l'archetto, specialmente dal punto di equilibrio al tallone, ponendosi di punta sulla bacchetta;<sup>16</sup> l'anulare ha una funzione ausiliaria.<sup>17</sup> Nella presa dell'arco le dita devono essere curve e assumere una forma arrotondata: condizione necessaria è che pollice e mignolo siano posti nel modo più funzionale l'uno rispetto all'altro, attuando le azioni di leveraggio necessarie alla condotta dell'arco.<sup>18</sup> La presa, come sopra accennato, non deve essere fissa e rigida; anzi, deve essere libera di adattarsi alle diverse situazioni dell'arco per raggiungere la massima comodità e libertà di movimento della mano;<sup>19</sup> la chiave è il tono muscolare.<sup>20</sup>

Mi sembra opportuno sottolineare quanto sia importante, specialmente in fase di impostazione tecnica e posturale, l'assenza di tensioni inutili. È fondamentale, a riguardo, che l'allievo sia educato alla consapevolezza di sé e del proprio corpo. Come puntualizzato già da Steinhausen, infatti, movimenti giusti ed errati possono apparire molto simili: spesso l'insegnante non è in grado di intervenire a correggere eventuali tensioni che, invisibili, possono dare luogo ad atteggiamenti posturali solo apparentemente corretti, ma in realtà dannosi a livello fisiologico. È prioritario, per questo, sviluppare esercizi e strategie che aiutino l'allievo a compiere esperienze propriocettive e ad indagare in modo indipendente aspetti come

---

15. Come segnala opportunamente Khato Havas, il concetto stesso di «presa» suggerisce un approccio sbagliato nel tenere l'arco, ed è sufficiente a creare tensioni superflue nelle dita che possono portare da semplici scomodità a veri e propri disturbi come tendiniti e sindrome del tunnel carpale. Si veda a proposito ROBERTO MORO, *Suonare con l'arco che non c'è*, «A tutto arco», XII/18 2019, p. 16.

16. Le altre dita toccano l'archetto con le falangi.

17. PORTA, *Il Violino. Movimenti fondamentali della tecnica dell'arco*, pp. 20–23. Volendo dare qualche indicazione più precisa riguardo la funzione ausiliaria dell'anulare, Fischer suggerisce che ci debba essere un forte contatto tra anulare e nasetto, come ben descritto in SIMON FISCHER, *Bow hold*, «The Strad», settembre 2013 (cfr nota 12).

18. SIMON FISCHER, *Bow hand (2)*, «The Strad», ottobre 2000 (cfr nota 12). La corretta cooperazione tra pollice e mignolo è fondamentale poiché la corretta opposizione tra i rispettivi muscoli (tenar e ipotenar) è la condizione necessaria sia per tenere l'arco (per la mano destra) che per tenere il manico (per la mano sinistra) senza stringerli, come ben descritto in DOMINIQUE HOPPENOT, *Il violino interiore*, p. 39.

19. Ciò è possibile attraverso una ipersensibilizzazione dei polpastrelli, come ben descritto in SIMON FISCHER, *Bow hold*, «The Strad», dicembre 2005 (cfr nota 12). L'importanza del focus sulla sensazione tattile viene confermata dallo studio recente EMMA HALLINGHAM, CLEMENS WÖLLNER, *Effects of Attentional Focus on Motor Performance and Physiology in a Slow-Motion Violin Bow-Control Task: Evidence for the Constrained Action Hypothesis in Bowed String Technique*, «Journal of Research in Music Education», LXX/2 2022, pp. 168–189.

20. SIMON FISCHER, *Staying free*, «The Strad», aprile 2005 (cfr nota 12).

rilassamento/contrazione e agonismo/antagonismo dei muscoli.<sup>21</sup> A tal proposito, molti studi (come quello di Medoff citato all'inizio) hanno fatto chiarezza sulle principali cause dei disturbi muscolo-scheletrici. Mi sembra significativo in questa sede citare il contributo di Jennifer Wales, la quale ha approfondito l'argomento stringendo l'obiettivo sulla tecnica dell'arco e sul coinvolgimento dell'arto superiore destro. La Wales dimostra in primo luogo che il controllo del movimento dell'arco è imputabile soprattutto all'azione della spalla, che è anche il deposito principale di tensione statica; questo anche perché mentre tricipiti e bicipiti svolgono una funzione complementare e alternata nella gestione dell'arco, secondo un pattern on-off, il deltoide è costantemente coinvolto e condiziona l'area circostante. Viene poi dimostrato che l'attività muscolare richiesta per suonare sulla corda Sol è maggiore rispetto alle altre corde e sono evidenziate alcune fondamentali differenze tra violinisti esperti e non esperti. Emerge come il musicista inesperto coinvolga le varie parti dell'arto superiore destro in modo eccessivo, non commisurato al movimento effettuato realmente, e come, contestualmente, non lasci ai muscoli che coinvolge il tempo di rilassarsi debitamente. Il violinista acquisisce questa capacità solo dopo avere sviluppato un movimento dell'arco puntuale e preciso, oltre che aver rinforzato l'apparato muscolo-scheletrico.<sup>22</sup>

## – 2.2 Il movimento

Suonare, come già evidenziato, richiede specifiche competenze motorie. L'apprendimento motorio è definito come l'insieme di processi associati all'esercizio o all'esperienza che determinano un cambiamento relativamente permanente in una data prestazione o nelle potenzialità di un comportamento. Esso non è un processo immediato e segue tre stadi dalle caratteristiche comportamentali ben precise che prevedono come obiettivo finale l'automatizzazione di un movimento:

1. stadio verbale-cognitivo o di sviluppo della coordinazione grezza;
2. stadio associativo o di sviluppo della coordinazione fine;
3. stadio autonomo o di sviluppo della disponibilità variabile.

Nella prima fase il violinista sta affrontando una novità e, nell'esplorare in maniera grezza il movimento, si rifà a ciò che osserva ed, eventualmente, a

---

21. STEINHAUSEN, *Fisiologia della condotta dell'arco*, p. 7. L'indagine del proprio corpo attraverso attività fisica è l'idea che sta alla base del Body-Mapping, che si ispira all'esperienza ottenuta dalla pratica della Tecnica Alexander, come si legge in JOHNSON, *What every violinist need to know about the body*, pp. 185–189.

22. JENNIFER WALES, *3D movement and muscle activity patterns in a violin bow task*, Brock University, St.Catharines 2007, pp. 32–48. Anche studi più recenti confermano che violinisti migliori hanno una maggior consapevolezza nel gestire l'utilizzo delle spalle, come si legge in ENRICO VOLTA, GUALTIERO VOLPE, *Automated analysis of postural and movement qualities of violin players*, «International Workshop on Multiplayer Music Representation», 2019, pp. 56–59. Sappiamo dagli studi di Szende e Nemessouri che l'arcata in su richiede anche una leggera torsione del tronco verso destra per bilanciare lo spostamento del braccio in relazione alla forza di gravità, come si legge in SZENDE, NEMESSOURI *The Physiology of violin playing*, p. 30; questo può suggerirci che un'attività particolarmente faticosa non sia solo quella sulla corda Sol come proposto da Jennifer Wales, ma, in particolare, svolgendo l'arcata in su.

spiegazioni verbali che chiariscono l'attività; il movimento è volontario, preceduto da una rappresentazione mentale, e la sua esecuzione richiede attenzione ed energia. Nella seconda fase molte componenti del movimento sono state apprese, le capacità di prevedere gli eventi migliorano e la rappresentazione mentale è più precisa: il violinista può rivolgere l'attenzione a punti-chiave del movimento ed evitare un controllo continuo e dispendioso in termini di energia. Nella terza fase il movimento è ormai automatizzato: il gesto è preciso, familiare, energeticamente economico e non presuppone grande controllo e attenzione da parte di chi lo compie. Un movimento automatizzato viene immagazzinato attraverso la memoria cinestetica o procedurale, attraverso la quale ci ricordiamo anche le sensazioni ad esso connesse, che aumentano rapidità e facilità di esecuzione; in questo caso la verbalizzazione di ciò che si sta facendo risulta addirittura difficile poiché ormai non se ne è più coscienti. Il beneficio è che l'azione va comunque a buon fine in situazioni sfavorevoli o in presenza di difficoltà.<sup>23</sup> Da quanto appena affermato è possibile dedurre che qualsiasi spiegazione verbale o gesto guidato dell'insegnante non potrà mai essere sufficiente per l'apprendimento motorio: è necessaria, anzi fondamentale, l'esperienza diretta dell'allievo, che può avvenire grazie alla capacità del corpo di percepire gli stimoli interni o quelli provenienti dall'ambiente esterno.<sup>24</sup>

In particolare, gli studi sull'apprendimento motorio, effettuati principalmente in ambito sportivo, mostrano che la vista tende a dominare sugli altri sensi.<sup>25</sup> Studi analoghi in ambito musicale confermano l'importanza della vista, poiché risulta fondamentale poter osservare visivamente gli effetti che le nostre azioni producono sull'ambiente esterno. Per esempio, Emma Allingham, Birgitta Burger e Clemens Wöllner, indagando il focus di attenzione dei musicisti, hanno evidenziato che le abilità motorie aumentano significativamente se si possono osservare gli effetti prodotti sull'ambiente esterno, piuttosto che concentrandosi su ciò che avviene all'interno del proprio corpo. I tre ricercatori hanno dimostrato che il focus di attenzione provoca adattamenti tangibili e positivi a livello acustico, fisiologico

---

23. LAURA BORTOLI, CLAUDIO ROBAZZA, *L'apprendimento delle abilità motorie*, in *Insegnare per allenare: Metodologia dell'insegnamento sportivo*, a cura di Claudio Mantovani, Edizioni SDS, Roma 2016, pp. 127–129. si veda anche FRANCESCO CASOLO, *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2022, pp. 46–48.

24. Si veda HOPPENOT, *Le violon intérieur*, p. 55. Per essere più precisi, questa capacità è definita in fisiologia come sensibilità. Si distingue una s. specifica, che si esprime in sensazioni particolarmente precise e nitidamente avvertite dalla coscienza attraverso apparati ed aree ben definiti e circoscritti dell'organismo (s. visiva, acustica, gustativa, olfattiva) e una s. generale, che riguarda aree più diffuse dell'organismo, e comprende le s. esteroceettiva (sensazioni tattile, dolorifica e termica a livello di cute e di mucose), propriocettiva (sensazioni derivanti da muscoli, tendini e articolazioni), enterocettiva (sensazioni viscerali).

25. FRANCESCO CASOLO, *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 48–49.

e fisico nel controllo del movimento durante la produzione del suono sul violino, sia negli esperti che nei principianti.<sup>26</sup>

Infine, alla luce di quanto detto, poiché l'insegnante può intervenire sullo sviluppo delle competenze motorie richieste dallo studio del violino solamente durante la lezione settimanale (se consideriamo una pianificazione didattica standard), è prioritario porre l'allievo in condizione di essere autonomo nello studio a casa, fornendo gli strumenti necessari per raggiungere un adeguato livello di auto-efficacia e di auto-regolazione, condizione necessaria per poter dare luogo ad un efficace processo di apprendimento motorio.<sup>27</sup>

### – 2.3 Le soluzioni della didattica

Le specifiche competenze motorie richieste al violinista si rifanno tutte allo scopo principale, che è la produzione del suono, alla cui base vi è la frizione dei crini dell'archetto sulle corde. Per sfruttare appieno il potenziale dello strumento, questa deve rispondere a precise esigenze tecniche e meccaniche. In primo luogo la condizione del parallelismo ponticello-arco: è dimostrato che la purezza del suono è garantita quando l'arco scorra parallelamente al ponticello sopra una porzione delle corde che sta a metà tra il ponticello e la tastiera.<sup>28</sup> Inoltre, bisogna tenere conto delle proprietà fisiche dell'arco, in particolare delle proprietà riferite al suo baricentro. Il baricentro è posto più o meno precisamente tra il primo e il secondo terzo dell'arco a partire dal tallone, e questo determina due gestioni differenti dell'arco a seconda che il punto di sfregamento si trovi all'interno dell'una o dell'altra porzione: nella porzione d'arco compresa tra il punto di equilibrio e la punta l'atteggiamento del braccio sarà quello di conferire pressione fino alla punta attraverso la rotazione dell'avambraccio; nella porzione compresa tra il punto di equilibrio ed il tallone avviene piuttosto una azione di bilanciamento da parte di

---

26. EMMA ALLINGHAM, BRIGITTA BURGER, CLEMENS WÖLLNER, *Motor performance in violin bowing: Effects of attentional focus on acoustical, physiological and physical parameters of a sound-producing action*, «Journal of New Music Research», L/5 2021, pp. 428–446. Si veda a riguardo anche EMMA ALLINGHAM, CLEMENS WÖLLNER, *Effects of Attentional Focus on Motor Performance and Physiology in a Slow-Motion Violin Bow-Control Task: Evidence for the Constrained Action Hypothesis in Bowed String Technique*, «Journal of New Music Research», LXX/2 2022, pp. 168–189. Si veda anche JOHNSON, *What every violinist need to know about the body*, pp. 9–29. La Johnson evidenzia quanto sia fondamentale costruirsi una “mappa del corpo” mentale che risponda alle sue reali esigenze fisiologiche, per dare luogo ad un corretto processo di apprendimento o di correzione di schemi motori, che formi movimenti bilanciati, fluidi e naturali. Consiglio la lettura di SUSAN KEMPTER, *How Muscles Learn: Teaching the Violin with the Body in Mind*, Alfred Musica, Van Nyus 2003, per approfondire ulteriormente come il focus attentionale può essere declinato nei primi stadi di apprendimento del violino e nei processi di correzione di schemi motori errati.

27. WYNNPAUL VARELA, PHILIP C. ABRAMI, RENA UPITIS, *Self-regulation and music learning: A systematic review*, «Psychology of Music», XLIV/1 2016, pp. 55–74.

28. Occorre precisare che, come si può apprendere in STEINHAUSEN, *Fisiologia della condotta dell'arco*, pp. 176–179, la condotta lineare dell'arco sulle corde è un concetto di massima: soprattutto in corrispondenza del cambio di arcata il movimento della mano e dell'arco assume un carattere curvilineo, garantendo con questo la continuità di un suono puro. Interessante in questo senso MARIA FOALE, *Efficiency of movement in violin bowing*, University of Cape Town, Città del Capo 2006, in cui le differenze tra condotta lineare e non-lineare sono ampiamente discusse.

mignolo e anulare, ottenuta attraverso il leveraggio con il pollice.<sup>29</sup> Unitamente al parallelismo ponticello/arco, alle azioni di leveraggio delle dita appena accennate nonché al principio di rotazione dell'avambraccio che permette lo spostamento dell'arco specialmente dal punto di equilibrio alla punta,<sup>30</sup> un ulteriore, fondamentale elemento di cui si deve tenere conto è la combinazione tra la gestione della velocità con cui si fa scorrere l'arco sulle corde e la quantità di arco utilizzata.

La didattica si è occupata di sviluppare attività, strategie ed esercizi che facilitassero l'apprendimento della tecnica del violino, specialmente per quanto riguarda gli aspetti fondamentali appena riportati.<sup>31</sup> Tra i contributi principali inerenti al parallelismo ponticello/arco è da segnalare un'attività suggerita da Ivan Galamian. L'idea è che l'insegnante suggerisca a lezione di sviluppare l'esecuzione dell'arcata attraverso il montaggio in sequenza di tre situazioni dell'arco sulle corde, in ognuna delle quali va verificato il parallelismo arco/ponticello e ognuna delle quali forma una figura geometrica specifica: al tallone il braccio deve formare con il violino un triangolo; alla metà braccio-arco-violino devono formare un quadrato; alla punta formano un angolo piatto.<sup>32</sup> Per quanto riguarda gli esercizi, in *Basics* Simon Fischer dedica un capitolo intero ad esercizi rivolti specificamente all'allenamento del parallelismo.<sup>33</sup> Qualche decennio prima, Paul Rolland pro-

29. A proposito del concetto di pressione, l'idea di trasferire il peso del braccio sulle corde potrebbe essere fuorviante: se davvero lasciassimo gravare il braccio sulla corda non si riuscirebbe a produrre il suono. L'arco non fa vibrare la corda gravando su essa, ma, piuttosto, la aggancia e la trascina in un movimento orizzontale, come ben precisato in PAUL ROLLAND, *Bow Pressure*, «The instrumentalist», XVIII/2 1963, p. 80–82. In ogni caso la sensazione è che il braccio, correttamente caricato sulla schiena, sia come sospeso in aria e che il movimento sia libero, come ben descritto in JUDITH ANN PALAC, *Violin Bowing Technique: An Analysis of Contemporary Pedagogical Literature According to Principles of Human Movement*, «Medical Problems of Performing Artists», VII/1 1992, pp. 30–34.

30. Per una più completa illustrazione delle azioni di leveraggio coinvolte nella gestione dell'arco si veda STEINHAUSEN, *Fisiologia della condotta dell'arco*, pp. 70–75, dove l'arco viene considerato e analizzato in quanto leva a 7 bracci.

31. Riporto per completezza alcuni manuali di riferimento, seppure già citati: FISCHER, *Basics, 300 exercises and practice routines for the violin*, PORTA, *Il Violino. Movimenti fondamentali della tecnica dell'arco*.

32. ENZO PORTA, *Il violino nella storia: maestri, tecniche, scuole*, EDT, Torino 2000, p. 130. La stessa attività viene ripresa successivamente da altri didatti, tra cui citiamo due illustri rappresentanti: per il repertorio internazionale Simon Fischer in SIMON FISCHER, *Straight bow*, «The Strad», aprile 2001 (cfr. nota 12) e, per quanto riguarda il repertorio nazionale, Enzo Porta in PORTA, *Il Violino. Movimenti fondamentali della tecnica dell'arco*, p. 27. Possono esservi anche modificazioni, come nel caso di Dominique Hoppenot che propone al tallone la costituzione di un triangolo, alla metà di un parallelogramma e alla punta di un trapezio, come si legge in HOPPENOT, *Le violon intérieur*, p. 75.

33. FISCHER, *Basics, 300 exercises and practice routines for the violin*, pp. 20–24. Mi piace citarne alcuni particolarmente significativi: in un primo esercizio un assistente tiene l'arco su una corda parallela al ponticello e lo studente deve fare scorrere la mano lungo l'arco; il proposito è di provare il movimento lungo una traiettoria giusta a priori (esercizio 36); in un altro caso l'esercizio chiede di tirare una porzione d'arco relativamente corta ad una velocità elevata, senza cioè poterne controllare a pieno la traiettoria; nel momento in cui si blocchi il movimento, bisogna verificare il parallelismo e adattare eventualmente la postura, procedendo così per diverse volte (esercizio 38); in un altro caso suggerisce di svolgere una sequenza di note veloci distribuendo l'arco "a gambero", cioè dando più arco all'arcata in giù se partiamo dal tallone o in su se partiamo alla punta; in questo modo si verificherebbero facilmente eventuali difficoltà nell'ottenere il parallelismo e sarà più facile correggere (es. 41).

poneva un esercizio che prevedeva l'utilizzo di un piccolo strumento sussidiario: l'idea è di prendere con la mano sinistra un rotolo di carta, di porlo approssimativamente dove sarebbe il punto di contatto tra arco e corde e sfregare l'arco dentro il rotolo.<sup>34</sup> In questo caso è da notare il carattere propedeutico dell'esercizio, che non prevede l'utilizzo del violino, consentendo una certa libertà all'allievo nell'assumere la sua postura.

Con un interesse sempre crescente riguardo il materiale propedeutico, negli ultimi anni sono stati diversi i tentativi della didattica di creare strumenti sussidiari allo scopo di allenare il parallelismo ponticello/arco, anche in virtù del successo che l'applicazione di strumenti analoghi ha registrato in ambito sportivo. Per esempio, in alcuni negozi di musica è possibile acquistare il "bow corrector": un vero e proprio "binario" applicato alle fasce del violino in cui l'arco è costretto a scorrere. Un concetto simile sta alla base dello strumento proposto da Myram Labiausse, questa volta più artigianale: una matita viene applicata con un elastico sulla fascia del violino in modo che tocchi l'arco quando questo sia fermo e parallelo al ponticello; lo scopo è di mantenere il contatto quando si dia inizio all'arcatata.<sup>35</sup> Non acquistabile, né tanto meno riproducibile in un contesto domestico, è la Musicjacket: si tratta di una giacca dotata di sensori che, indossata dal violinista, ha lo scopo di fornire istantaneamente a chi la indossa informazioni vibro-tattili sulla qualità del movimento effettuato, e in particolare nel momento in cui la condotta dell'arco non sia più parallela, per poterla migliorare.<sup>36</sup>

Per quanto l'argomento del parallelismo ponticello/arco e della postura necessaria a raggiungerlo sia di fondamentale importanza, le mie ricerche mi hanno permesso di individuare nelle poche pubblicazioni che ho appena elencato le principali soluzioni offerte dalla didattica. La scarsità di strumenti per la didattica e l'urgenza dettata dalle problematiche legate ai disturbi muscolo-scheletrici causati dalla cattiva condotta dell'arco tra i violinisti (come ampiamente descritto in precedenza), rendono auspicabile l'introduzione di uno strumento ausiliario o propedeutico innovativo in grado di aiutare l'apprendimento, l'automatizzazione o la correzione degli schemi motori. Questo sarà tanto più efficace se sarà indipendente dall'utilizzo del violino o dell'arco, in grado di rendere lo studente autonomo nel suo utilizzo e se riuscirà a stimolare appieno l'attenzione visiva.<sup>37</sup> Da qui l'idea dell'arco-pendolo, le cui potenzialità, vogliono essere valutate in questo lavoro.<sup>38</sup>

---

34. ALBERT W. WASSEL, *An Interview With Paul Rolland*, «American String Teacher», xviii/2 1968, pp. 14-16. Se non si ha un rotolo di carta, si può fare scorrere l'arco sulla spalla sinistra, come precisato dallo stesso Rolland.

35. MYRAM LABIAUSSE, *The violin school of Gravity: a new methodical approach to a healthy posture while playing*, Musik und kunst Privatuniversität der Stadt Wien, Wien 2019, p. 22.

36. JANET VAN DER LINDEN, ERWIN SCHOONDERWALDT, JON BIRD, ROSE JOHNSON, *MusicJacket – Combining Motion Capture and Vibrotactile Feedback to Teach Violin Bowing*, «IEEE Transactions on Instrumentation and Measurement», LX/1 2010, pp. 104-113.

37. Come suggerito da Kato Havas «la parte più importante della preparazione ai movimenti si può mettere in atto senza violino né arco», in MORO, *Suonare con l'arco che non c'è*, p. 21.

38. Mi sembra opportuno, per completezza, riportare alcuni esempi di come il concetto di pendolo ho trovato essere già stato applicato, seppur in forme e con scopi diversi dai miei, nella didattica



### 3 Intervento Didattico

#### PROCEDURA

Il modello di riferimento per l'impostazione del lavoro è stato quello dello studio di caso multiplo.<sup>39</sup> Lo scopo era quello di raccogliere e analizzare le prime impressioni che l'utilizzo dell'arco-pendolo avrebbe suscitato su diversi partecipanti per testarne l'efficacia quale strumento sussidiario. Ciò è stato possibile proponendo loro una attività didattica che avrebbe stimolato adattamenti tecnici e posturali.<sup>40</sup> Per progettare l'intervento ho ritenuto necessarie in particolare tre condizioni: un numero ristretto di partecipanti di livello eterogeneo, un periodo ristretto in cui condurre l'intervento e l'individuazione di un momento indipendente dalla lezione settimanale.<sup>41</sup> Così, hanno partecipato allo studio tre allievi di età e livello differenti, che ho incontrato per tre volte a distanza settimanale. Questi incontri, della durata di 15 minuti l'uno, sono avvenuti in condizioni di serenità e senza riscaldamento sullo strumento, in modo che i dati sulle prime impressioni aderissero il più possibile alla realtà. Ognuno di questi si divideva in due parti: nella prima si svolgeva l'attività con l'arco-pendolo e la seconda prevedeva un breve colloquio basato su un protocollo da me preparato.

Nell'esposizione dell'attività con l'arco-pendolo ai partecipanti si è fatto presente che, poiché il pendolo è applicato al punto di equilibrio dell'arco, l'attività al

---

e nella ricerca. Paul Rolland ha individuato tre categorie nei colpi d'arco: colpi d'arco pendolari, appunto (movimenti curvilinei che seguono la forma curva dell'arco) e poi colpi d'arco lanciati (veloci, con un attacco energetico e attivo, seguito da un movimento passivo e per inerzie) e colpi d'arco sostenuti (lenti e controllati). Egli stesso, inoltre, auspica di compiere esperimenti con pendoli – per esempio un'altalena – con il principale scopo di osservare come il corpo oscillante si muova secondo un impulso iniziale, un'inerzia, una decelerazione, un ritorno passivo, quindi ripartendo da capo. Attività, questa, particolarmente rilevante per cogliere la stretta relazione che esiste tra i nostri movimenti e la forza di gravità. Si veda PAUL ROLLAND, *The teaching of Action in String Playing*, Boosey and Hawkes, New York 1986<sup>2</sup>, pp. 7–11, traduzione italiana a cura di Adolfo Giuliani, *Il concetto di "movimento" nell'insegnamento di uno strumento ad arco*, «Esta Quaderni», 11/1 1992, pp. 5–14. Anche in ambito di ricerca il concetto di pendolo ha trovato recenti applicazioni. Nel 2015 è stato presentato un apparecchio per effettuare misurazioni di precisione riguardo alcuni aspetti legati alla velocità e alla pressione dell'arco sulle corde di un violoncello. Per queste misurazioni non si è voluto considerare l'utilizzo di macchine che riproducessero un'arcata di pressione e velocità costanti, bensì si è optato, condizione più vicina alla realtà, per l'allestimento di un pendolo al quale potesse essere attaccato un arco: le caratteristiche del moto del pendolo hanno fatto in modo che l'arco potesse scorrere con pressione e velocità variabili, a seconda che ci si trovasse all'inizio, durante o alla fine del periodo di oscillazione. Si veda ROBERT MORES, *Maximum bow force revisited for the cello – Instrumentation with a precision pendulum*, «The Journal of the Acoustical Society of America» cxxxviii/3 2015, p. 1888.

39. ROBERTO TRINCHERO, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 156–173.

40. L'obiettivo didattico condiviso era quello di realizzare un movimento fisiologicamente più corretto del braccio, che facilitasse o migliorasse il parallelismo ponticello/arco attraverso un adattamento posturale.

41. Il numero ristretto di partecipanti avrebbe garantito uno standard qualitativo più alto nella raccolta dei dati, poiché avrebbe consentito di dedicare tutto il tempo necessario per descrivere nella maniera più dettagliata l'esperienza in sede di colloquio. La scelta di un periodo ristretto si lega alla necessità dichiarata di voler raccogliere dati solo sulle prime impressioni. Infine, si è optato per un momento separato dalla lezione di violino poiché lo scopo del lavoro non era quello di testare l'efficacia dell'inserimento dell'arco-pendolo in una pianificazione didattica, bensì verificare l'eventuale efficacia dell'arco-pendolo in sé quale strumento sussidiario.



tallone sarebbe stata compromessa, poiché il pendolo stesso, oscillando, avrebbe sbattuto sul petto. Per questo, l'attività avrebbe riguardato in particolare il movimento del braccio dal punto di equilibrio alla punta e avrebbe stimolato ad affrontare alcune tra le difficoltà che l'utilizzo di questa porzione tipicamente presenta: una efficace rotazione dell'avambraccio e un movimento del gomito e del braccio che non compromettano la linearità dell'arcata con spostamenti orizzontali/laterali.

#### PARTECIPANTI

In un primo momento ho ritenuto che l'utilizzo dell'arco-pendolo dovesse riguardare principalmente allievi che avessero già iniziato a sviluppare interessi analitici e capacità meta-cognitive, quindi dai 12 anni in su; tuttavia, nell'ottica del *case study*, mi è sembrato utile estendere l'intervento ad una fascia d'età inferiore, coinvolgendo quindi una allieva più piccola. Dei tre allievi (che qui presento con nomi fittizi) la prima è Caterina che ha 9 anni, frequenta la quarta elementare, per tre anni ha studiato autonomamente con il fratello e ora studia con il sottoscritto. L'esperienza maturata in una compagine orchestrale le consente di avere già una buona confidenza con lo strumento, di presentare una buona coordinazione e una buona intonazione, di suonare brani di discreta difficoltà. Più precisamente, Caterina è in grado di affrontare senza problemi brani del *Suzuki*, volumi 1 e 2, e il brano più complesso affrontato è il brano orchestrale *Rolling Strings*, sedendo tra i primi violini. Manifesta un difetto in particolare: anziché tenere il violino alla sua sinistra, prendendo il manico ad una altezza che consenta di ottenere una postura dritta, fa scivolare il violino davanti a sé e lo abbassa, compromettendo la postura generale. Tende, quindi, a sporcare il suono per via di una condotta dell'arco non ottimale: il braccio destro non trova un buon appoggio né in corrispondenza del punto di contatto tra i crini e le corde né sulla schiena; ciò non consente una giusta aderenza sulle corde e, in definitiva, l'arco non sempre risulta parallelo al ponticello. Daniele ha 15 anni, frequenta la quarta media e suona il violino da dieci anni. Di livello intermedio, ha iniziato da poco lo studio del *Preludio e Allegro* di Fritz Kreisler e il repertorio che frequenta è del livello dei concerti per 2 violini in La minore o per 4 violini in Si minore di Antonio Vivaldi. La prima cosa che ho potuto constatare durante il primo incontro era uno stato di generale scomodità e tensione; queste si manifestavano attraverso una forte tensione all'altezza delle spalle (che si alzavano) e del collo, nonché la tendenza a protendere la testa in avanti (anche in virtù della lunghezza del collo). Contestualmente Daniele cercava di rilassarsi attraverso la mobilitazione del tronco e degli arti inferiori, ondeggiando spesso da una gamba all'altra quando suonava. Così dava luogo ad una condotta dell'arco leggermente scorretta, specialmente nella metà superiore, dove l'arco non sempre era parallelo al ponticello; la tendenza era di portare troppo avanti l'avambraccio. Giusy ha 18 anni, frequenta la quarta superiore e suona il violino da 11 anni. Di livello medio-avanzato, presenta una tecnica generalmente buona e

sta affrontando il *Concerto per violino e orchestra n. 1*, in Sol minore, Op. 26, di Max Bruch. In lei ho notato una forte tensione alla spalla destra e una tendenza a dislocare in avanti la stessa durante tutta l'arcata (non favorendo un corretto appoggio sulla schiena), nonché la tendenza a protendere la testa; tutto ciò, credo, anche in virtù di un collo considerevolmente lungo e di spalle relativamente strette. Così, nonostante ad un primo sguardo desse l'impressione di possedere una impostazione complessivamente solida e corretta, il movimento dell'arco e la postura non erano ottimali.

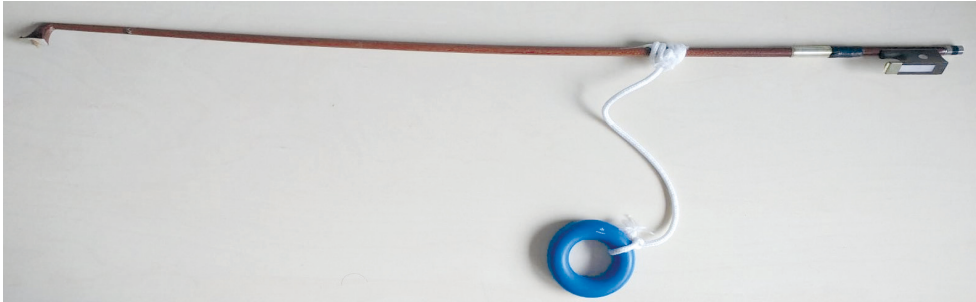


Figura 1: Arco-pendolo

## MATERIALI

L'arco-pendolo è stato preparato togliendo i crini dalla bacchetta di un arco e appendendo con una cordicella un oggetto di silicone a forma di ciambella in corrispondenza del baricentro dell'arco, il tutto per un peso totale di 95 g. (Figura 1). Per sperimentare diverse modalità di conduzione dell'arco sono state usate le seguenti scale, con le diteggiature indicate:

1. Scala di sol maggiore a un'ottava da eseguire sulla corda Sol, una nota per arcata (arcate sciolte); diteggiatura suggerita: 0-1-2-1-2-3-4-4 e ritorno 4-4-3-2-3-2-1-0.
2. Scala di sol maggiore a un'ottava da eseguire sulla corda Sol, due note per arcata (legatura a 2); diteggiatura: 0-1-2-1-2-3-4-4 e ritorno 4-4-3-2-3-2-1-0.
3. Scala di Sol maggiore a un'ottava da eseguire su Sol e su Re, una nota per arcata (arcate sciolte); diteggiatura: 0-1-2-3-4 (su Sol), 1-2-3 (su Re) e ritorno 3-2-1 (su Re) e 4-3-2-1-0 (sul Sol).
4. Scala di Sol maggiore a un'ottava da eseguire su Sol e su Re, due note per arcata (legatura a 2); diteggiatura: 0-1-2-3-4 (su Sol), 1-2-3 (su Re) e ritorno 3-2-1 (su Re) e 4-3-2-1-0 (sul Sol).

La scelta di questa scala è dovuta al fatto che, come già discusso, suonare sulla corda Sol richiede un movimento particolarmente faticoso se consideriamo l'uso di arcate semplici (non, quindi, le varie tecniche dei colpi d'arco). È quindi la scala più utile per individuare eventuali criticità su cui intervenire. Uno specchio, in grado di contenere tutta la figura, è stato collocato di fronte ai partecipanti per fornire un ulteriore feedback visivo durante l'attività.

### STRATEGIE

Tutti gli incontri sono stati effettuati secondo una struttura ben precisa, articolata in due sezioni principali: in una prima sezione aveva luogo l'attività didattica vera e propria e in una seconda avveniva un colloquio con ogni partecipante.

La prima sezione si avviava così: il partecipante eseguiva la scala di Sol a un'ottava sulla corda Sol, sciolta e legata a due e poi sulle corde Sol e Re, sciolta e legata a due; questo contribuiva a prendere coscienza delle proprie condizioni posturali prima dell'attività con l'arco-pendolo. Al primo incontro, la presentazione dello strumento è stata effettuata attraverso una mia dimostrazione del suo utilizzo, seguita da alcune domande: «Secondo te, l'oscillazione che vedi da cosa è originata? Può suggerire qualche informazione?». I partecipanti hanno risposto che l'oscillazione che vedevano era originata dall'impulso conferito dal braccio, deducendo così che, ragionevolmente, potesse fornire qualche informazione riguardo al movimento del braccio stesso. Nell'individuare quali potessero essere queste informazioni, stimolati da alcune mie osservazioni, trovavano sensato ipotizzare che, orientando la bacchetta nella stessa traiettoria in cui oscillava il pendolo, l'azione del braccio potesse divenire più efficace. A questo punto, focalizzato lo scopo del lavoro, e cioè cercare una convergenza tra l'oscillazione del pendolo e la direzione della bacchetta attraverso adattamenti tecnici e posturali, si dava inizio ad un momento centrale esplorativo, in cui si susseguivano le seguenti azioni (non necessariamente nell'ordine in cui sono elencate), coerentemente con le esigenze dello studente):<sup>42</sup>

1. verifico il corretto assetto posturale senza strumento del partecipante;
2. porgo l'arco/pendolo all'allievo e lo aiuto a capire come ottenere l'oscillazione;
3. assisto l'allievo, che utilizza autonomamente l'arco-pendolo e attua la convergenza tra oscillazione del pendolo e direzione della bacchetta;
4. l'allievo prende il violino e continua ad usare l'arco-pendolo; ricostituisce un bilanciamento del corpo molto più vicino, con il violino, alla situazione della performance con l'arco vero; in questo momento avvengono le prime correzioni posturali sempre osservando il parallelismo;
5. l'allievo usa il violino e l'arco normale, concentrandosi sulla sensazioni ottenute durante l'esplorazione dell'arco-pendolo.

Tutta la sperimentazione è stata effettuata davanti allo specchio, in modo che i partecipanti potessero controllare e correggere anche autonomamente il movimento. Diversi erano gli aspetti su cui chiedevo di focalizzare l'attenzione:

1. coerenza tra direzione dell'impulso e della bacchetta durante l'utilizzo del pendolo;
2. mobilità e fluidità del movimento di tutto l'arto;
3. corretta collocazione del peso del sistema arto/arco sulla schiena;

---

42. In questa fase centrale ho adottato due diversi approcci comunicativi. Ludico e informale con allievo 1, di 9 anni, e più analitico con allievi 2 e 3 di 15 e 18 anni. In tutti i casi, comunque, ho sempre cercato di creare un clima disteso e colloquiale. Lo scopo era quello di evitare un approccio frontale, favorendo l'interazione e una fruizione serena e disinteressata dell'arco-pendolo.

4. rilassamento della spalla destra (il braccio deve cadere rilassato come la manica di una giacca);
5. pronazione dell'avambraccio;
6. utilizzo passivo del polso quale semplice trasmettitore di movimento;
7. utilizzo cosciente della leva pollice-mignolo con conseguente assestamento della presa;
8. gestione cosciente del baricentro dell'arco, accentuata dalla gravità del pendolo;
9. economia dei movimenti e riduzione della fatica;
10. correzione e riposizionamento (se necessario) di spalliera e mentoniera dopo l'eventuale adattamento posturale dovuto all'utilizzo dell'arco-pendolo.

Infine il partecipante eseguiva di nuovo la Scala di Sol nelle modalità proposte all'inizio e rilevando eventuali differenze e sensazioni nuove. Era questo il momento in cui si avviava il colloquio per raccogliere il feedback dei partecipanti.

#### **4 Risultati**

Per rilevare gli effetti dell'utilizzo dell'arco-pendolo sui partecipanti ho utilizzato due telecamere, che riprendevano da due punti diversi dell'aula, e un protocollo, alle cui domande dovevamo rispondere sia io che i partecipanti, come descrivo qui di seguito.

Le due telecamere avevano l'unica funzione di aiutarmi nella formulazione del mio feedback; non sono state, cioè, uno strumento che mi consentisse di "misurare" qualche dato in particolare, bensì un mezzo per ripercorrere in separata sede lo svolgimento di ogni sessione e riflettere "a freddo".

Il protocollo, formulato in forma di check list, riguardava i seguenti criteri:

1. Il movimento del braccio è fluido?
2. La direzione dell'impulso è coerente con la direzione della bacchetta?
3. La spalla destra si rilassa (abbassa)?
4. Il movimento del braccio cambia (segmento tra spalla e gomito)?
5. La rotazione dell'avambraccio cambia?
6. Il polso si rilassa?
7. L'utilizzo del mignolo destro cambia?
8. La posizione della testa cambia?
9. Il posizionamento della spalliera cambia?
10. Il posizionamento della mentoniera cambia ?
11. Altre osservazioni?

L'ultimo punto serviva per raccogliere osservazioni diverse e registrare liberamente ulteriori commenti, qualora necessari e utili ad arricchire la descrizione dell'esperienza. Il feedback è stato fornito in maniere diverse a seconda di chi lo formulava: io dovevo rispondere Sì o No ad ogni punto, con il solo scopo di notificare eventuali adattamenti inerenti i punti del protocollo dal mio punto di vista di osservatore esterno, senza giudizi qualitativi o quantitativi. Il mio feedback è stato il risultato di una analisi avvenuta assumendo tre punti di vista diversi:

l'osservazione diretta, l'osservazione a posteriori tramite video e, quando ho ritenuto fosse necessario (per esempio per i criteri 2 e 5), la mia partecipazione attiva, dopo aver chiesto all'allievo se potessi verificare al tatto eventuali adattamenti inerenti il protocollo; gli allievi, invece, hanno fornito dati più dettagliati. Alla fine del primo incontro ho chiesto di rispondere assegnando un punteggio da 0 a 3, dove 0 indicava nessun miglioramento, 1 un leggero miglioramento, 2 un notevole miglioramento e 3 un miglioramento drastico rispetto alle normali abitudini. Rilevando una certa difficoltà nell'assegnare un punteggio numerico e notando che proporre una valutazione in termini di "miglioramento" potesse dare luogo ad una valutazione parziale e viziata da questa connotazione positiva, durante il secondo e il terzo incontro ho invece optato per una intervista orale, che mi ha permesso di ottenere una qualità più alta dei dati, così strutturati per ognuno dei criteri riportati sopra:

1. Hai sentito un'influenza data dall'utilizzo del pendolo quanto a ... (criterio, adattando grammaticalmente la formulazione) ?
2. Se sì, in meglio o in peggio?
3. Descrivi in cosa è consistito il cambiamento

A conclusione del terzo e ultimo incontro sono state poste le seguenti domande aperte:

1. Come hai trovato il principio alla base dell'utilizzo dell'arco-pendolo: intuitivo o difficile da comprendere e attuare?
2. Hai trovato utile questo esercizio? E le eventuali regolazioni di spalliera e mentoniera?
3. Lo rifaresti? Se sì, lo inseriresti in una routine di studio (es. lo inseriresti a scadenza quotidiana, settimanale, mensile...)?
4. Hai trovato un aspetto positivo in particolare?
5. Hai trovato un aspetto negativo in particolare? Eventualmente, sapresti indicarmi come correggere?
6. La durata di 15 minuti ti è sembrata adeguata per questa attività o l'avresti modificata?

Durante il primo incontro l'utilizzo dell'arco-pendolo ha già mostrato diversi effetti. È da segnalare che, mentre Daniele e Giusy hanno assegnato dei voti dettagliati ad ogni criterio, Caterina ha quasi sempre assegnato o il minimo o il massimo, rimanendo su un piano di valutazione piuttosto grossolano forse a causa della sua età. Vorrei riportare alcune affermazioni dei partecipanti: Caterina afferma di avere sentito un notevole cambiamento posturale poiché ha dovuto alzare il violino e modificare l'altezza della spalliera, ma ha trovato pesante l'arco-pendolo e non ha saputo descrivere alterazioni percettive; Daniele ha affermato di non essersi «mai sentito così dritto e giusto», anche in seguito ad una modifica all'altezza della mentoniera; Giusy mi ha informato solo alla fine del colloquio di avere problemi alla schiena, precisamente alla scapola destra, ed ha affermato che, in seguito ad alcuni adattamenti qui avvenuti e ad una conseguente modifica della spalliera, ha avvertito un netto giovamento in termini di comodità sullo strumento.

Durante il secondo incontro, Caterina ha registrato un minore impatto rispetto al primo ed ha riconosciuto che il diverso posizionamento della spalliera durante il primo incontro ha portato un beneficio. Daniele ha percepito ulteriori importanti adattamenti, che lo hanno portato a modificare la posizione della spalliera e ad affermare, riguardo alla fluidità nel movimento del braccio, di sentire «come quando nei videogiochi fai l'azione eseguita bene e ti danno l'extra-bonus». Ha inoltre affermato che non sarebbe più in grado di tornare alla posizione di mentoniera e spalliera che assumeva precedentemente al primo incontro, poiché si sentirebbe «storto». Anche per Giusy l'attività ha portato generalmente a benefici; tuttavia ha affermato di dover irrigidire il polso, piuttosto che rilassarlo (criterio 6), per sostenere il peso dell'arco-pendolo. Ha infine affermato che il pendolo rende chiarissimo che il movimento del braccio destro debba essere condotto in avanti, di fronte al corpo, e non lateralmente.

Nell'ultimo incontro, Caterina ha dovuto adattare ulteriormente il posizionamento della spalliera, ed ha affermato che dopo questi tre incontri sentiva la testa più dritta; tuttavia, l'attività non ha avuto un impatto drastico su di lei, non ha riscosso grande successo ed ha dichiarato di non essere disposta a ripetere l'esercizio in futuro. Sembra, infatti, che l'attività così strutturata sia stata fin troppo pesante: chiederle di comprendere il principio dell'arco-pendolo, applicarlo e rilevare eventualmente adattamenti su di sé, per quanto avessi optato per una formula comunicativa più colloquiale e un atteggiamento più ludico, si è tradotto in un ingente sforzo a livello di concentrazione, non solo durante i 15 minuti di sperimentazione, ma anche durante il colloquio; uno sforzo evidentemente eccessivo per una bimba di 9 anni. Daniele, invece, sembrava essere entusiasta: riscontrando alcuni benefici rispetto a molti criteri del protocollo, ha affermato che l'attività nell'incontro precedente lo ha stimolato a compiere adattamenti a spalliera e mentoniera anche durante la settimana in cui io ero assente. Ha affermato di aver sentito per la prima volta meno tensione alla spalla sinistra e ha spiegato che, nonostante suonasse da 10 anni e conoscesse le funzioni che hanno le dita e le parti del braccio poiché ben spiegate dall'insegnante, con questa attività ha colto delle sensazioni nuove, che lo hanno portato ad adattamenti in senso migliorativo. Ha affermato anche di avere stravolto la sua postura, e si è detto disposto a ripetere l'attività a cadenza mensile allo scopo di effettuare un check posturale, poiché, come dichiarato testualmente, «il corpo viene corretto in automatico da questa attività». Giusy ha modificato ulteriormente la spalliera e ha aggiunto di aver sentito per la prima volta la spalla sinistra rilassarsi. Inoltre, simulando il gesto di un accordo con l'arco-pendolo, una volta tornata sul violino ha affermato di trovare il gesto più comodo. Ha trovato utile l'attività e si è detta disposta a continuare ad intervalli brevi (ogni pochi giorni) per fare un check dei diversi punti del protocollo. Giusy, che non si era mai espressa in tal senso, ha affermato di avere trovato particolarmente utile l'attività per l'acquisizione di una maggior consapevolezza del braccio, intendendo non tutto l'arto, ma nello specifico il segmento dalla spalla al gomito.

## 5 *Discussione*

Il primo risultato da riportare è la risposta unanimemente positiva alla prima delle domande di verifica conclusiva: tutti i partecipanti hanno affermato di avere capito in maniera facile e intuitiva il principio alla base dell'esercizio con l'arco – pendolo, trovandolo ragionevole. Altrettanto degno di nota è che il suo utilizzo ha innescato in tutti e tre i partecipanti cambiamenti e adattamenti in senso migliorativo, che hanno modificato alcune abitudini, diverse per ognuno, legate alla postura e al movimento del braccio destro. Mi sembra interessante considerare la differenza tra il feedback di Caterina da una parte e quello di Daniele e Giusy dall'altra. Per Caterina, infatti, è risultato difficile rispondere alle domande del questionario, poiché, data l'età, non era in grado di descrivere le proprie sensazioni operando una serie di astrazioni basate su capacità propriocettive e metacognitive. L'utilità si è manifestata limitatamente ad un adattamento posturale che ha corretto l'orientamento della testa, il posizionamento del violino e il movimento del braccio destro, ma non ha provocato una maggior coscienza nell'utilizzo di articolazioni, muscoli o segmenti del braccio; il peso eccessivo dello strumento, inoltre, faceva risultare faticosa l'attività. Per Daniele e Giusy, invece, gli effetti hanno coinvolto tutti questi aspetti, portando ad adattamenti diversi per ognuno. Mi sembra importante evidenziare che alcuni criteri del protocollo hanno ricevuto un feedback positivo lungo praticamente tutta l'indagine, cioè i criteri 1 (Il movimento del braccio è fluido?), 2 (La direzione dell'impulso è coerente con la direzione della bacchetta?), 5 (Cambia la rotazione dell'avambraccio?), 7 (Cambia l'utilizzo del mignolo destro?) e 8 (Cambia la posizione della testa?). Volendo proporre una interpretazione globale rispetto a queste evidenze, visti anche gli utilissimi aggiustamenti avvenuti quanto a mentoniera (solo per Daniele, criterio 10), e a spalliera (per tutti, criterio 9), l'attività da me proposta sembra aver condotto ad alcuni benefici concreti:

1. il movimento del braccio è divenuto più fluido (criterio 1), poiché svincolato dal violino, e guidato dall'oscillazione del pendolo nel seguire una traiettoria che non fosse destra-sinistra ma avanti-indietro (criterio 2); sembra empiricamente confermata, quindi, l'ipotesi che sincronizzare la direzione di oscillazione del pendolo con quella della bacchetta dia origine ad un movimento più efficace.
2. modificata, così, l'usuale condotta dell'arco, i partecipanti hanno sentito che fosse necessaria una maggiore, più cosciente ed efficace rotazione dell'avambraccio (criterio 5);
3. ciò ha fatto acquisire una maggior consapevolezza del leveraggio pollice-mignolo, anche in funzione del peso dell'arco-pendolo. A tal proposito è importante osservare che, anche se tutti hanno fatto presente che il peso era eccessivo, per Caterina questo ha costituito un ostacolo, mentre per Daniele e Giusy questo è stato un elemento di stimolo per riuscire a rendere ottimale la postura della mano destra nella presa dell'arco (criterio 7). In particolare l'arco-pendolo ha facilitato la comprensione dell'importanza della posizione delle dita allo scopo di rendere più vantaggiosa la leva per il mignolo.



4. Riuscire a compiere il gesto dell'arcata con il solo arco-pendolo a mezz'aria ha fatto sì che i partecipanti potessero guardarsi allo specchio e osservare la propria postura dritta e naturale, svincolata dal violino, replicando poi questa postura con il violino e l'archetto mantenendo la testa dritta (punto 8). Gli effetti sui partecipanti sono stati in definitiva i seguenti: un miglioramento della postura della testa e del violino per Caterina; un cambiamento complessivo e illuminante per Daniele; una maggiore coscienza nell'utilizzo del braccio per Giusy. L'utilizzo dell'arco-pendolo ha dato origine ad adattamenti posturali diversi per ogni partecipante, a seconda del modo di suonare e delle rispettive abitudini. Per quanto riguarda gli aspetti negativi, sembra esservene uno in particolare e denunciato da tutti: il peso eccessivo dell'arco-pendolo (facilmente correggibile).

Mi sembra interessante, infine, considerare puntualmente alcuni aspetti. Tutti hanno rilevato un effetto di rilassamento della spalla destra durante il primo incontro (punto 2), dopo raramente riportato. In alcuni casi (Giusy incontro 2, Caterina incontro 3), inoltre, l'attività ha portato ad un irrigidimento del polso (punto 5); questo criterio è stato l'unica spia di un adattamento peggiorativo che, però, si è rivelato circoscritto. Un ultimo risultato mi sembra degno di nota, sia in relazione a quanto affermato dai partecipanti a conclusione degli incontri, sia secondo il mio punto di vista: la durata di ogni incontro sembra essere stata troppo lunga. I partecipanti avrebbero probabilmente tratto gli stessi benefici avendo a disposizione, indicativamente, metà del tempo.

## 6 Conclusioni

In virtù della mia stessa esperienza e alla luce dei risultati di questa indagine, mi sembra auspicabile una sperimentazione che valuti l'inserimento a medio e lungo termine dell'arco-pendolo all'interno di una pianificazione didattica, come sussidio esterno per il raggiungimento di specifiche competenze tecniche e motorie, con finalità sia preventive (che aiutino, cioè, un apprendimento corretto del modo di suonare), sia correttive (per studenti che mostrino difficoltà nella postura o nella gestione dell'arco).

Come discusso in apertura di questo contributo, l'arco-pendolo sembra avere effettivamente fornito informazioni visive e cinestetiche in grado di influenzare il comportamento degli allievi e stimolare un processo di cambiamento. L'attività ha prodotto alcuni miglioramenti tecnici e posturali, ha permesso di ottimizzare l'impiego delle energie eliminando tensioni superflue e, al tempo stesso, ha garantito il criterio fondamentale del parallelismo ponticello-arco. Quanto esposto in letteratura in merito alla necessità di fornire un'esperienza sensoriale efficace nel processo di automatizzazione di un movimento e di non trascurare gli innumerevoli aspetti che stanno alla base dell'apprendimento della tecnica dell'arco, sembra costituire di fatto l'ossatura dell'attività con l'arco-pendolo. L'affermazione di Steinhausen secondo cui «Non possiamo insegnare nulla al nostro corpo, ma da lui



possiamo solo imparare»<sup>43</sup> sembra calzare: guidati dall'attività con l'arco-pendolo gli allievi hanno potuto sperimentare personalmente delle sensazioni nuove e attuare alcuni adattamenti "ascoltando" il proprio corpo.

Quest'attività potrebbe essere particolarmente fruttuosa con studenti di età non inferiore ai 12 anni circa, quando capacità analitiche e metacognitive iniziano a svilupparsi; con allievi più piccoli, l'attività dovrebbe essere notevolmente più breve, avere un carattere ludico ed essere volta ad una breve osservazione dell'oscillazione del pendolo per poter far convergere nella stessa direzione quella della bacchetta ed eventualmente consentire al maestro (ma non al bimbo) di correggere la postura del violino.

In ogni caso, sembra necessario considerare la possibilità di disporre di diversi archi-pendolo, di taglie e pesi differenti, coerentemente con le diverse taglie e i diversi pesi dei violini e degli archetti utilizzati normalmente, in modo da consentire ad allievi con caratteristiche fisiche differenti di compiere un'attività non eccessivamente e inutilmente faticosa, che ne pregiudichi la validità. Più precisamente, potrebbe essere buona cosa che l'arco-pendolo avesse lo stesso peso dell'archetto normale o, in ogni caso, che il suo peso non si allontanasse troppo dal peso reale dell'arco.

L'attività sarebbe utile probabilmente sia nello studio autonomo, come suggerito in particolare da Daniele e Giusy, sia all'interno di una lezione: nella parte iniziale, se intesa come esercizio di riscaldamento per il braccio, o in fase di risoluzione di passaggi particolarmente scomodi del repertorio violinistico, per sciogliere tensioni inutili e liberare il movimento del braccio. Potrebbe essere interessante, inoltre, verificarne l'efficacia da seduti, proponendolo per esempio agli orchestrali che soffrono di dolori posturali.

Infine, credo sia possibile guardare all'esercizio con l'arco-pendolo come ad un utile spunto per cominciare a pensare ad un corpus di esercizi per la tecnica del braccio destro che sia svincolato dall'utilizzo del violino e che favorisca una maggior coscienza del movimento e della condotta indipendente dell'arco. L'attività, infatti, sembra mettere in luce la necessità fisica e fisiologica di sfruttare tutto l'arto durante l'arcata, attraverso il coinvolgimento di ogni suo segmento, dalla spalla alle dita; essa consentirebbe di percepire quali parti rimangano inattive e quali, viceversa, vengano eccessivamente coinvolte, stimolando contestualmente la corretta distribuzione dei pesi sulla schiena.

---

43. STEINHAUSEN, *Fisiologia della condotta dell'arco*, p. 9.

## Bibliografia

- ALLINGHAM, EMMA, BURGER, BRIGITTA e WÖLLNER, CLEMENS, *Motor performance in violin bowing: Effects of attentional focus on acoustical, physiological and physical parameters of a sound-producing action*, «Journal of New Music Research», L/5 2021, pp. 428–446.
- ALLINGHAM, EMMA e WÖLLNER, CLEMENS, *Effects of Attentional Focus on Motor Performance and Physiology in a Slow-Motion Violin Bow-Control Task: Evidence for the Constrained Action Hypothesis in Bowed String Technique*, «Journal of Research in Music Education», LXX/2 2022, pp. 168–189.
- BORTOLI, LAURA e ROBAZZA, CLAUDIO, *L'apprendimento delle abilità motorie*, in *Insegnare per allenare: Metodologia dell'insegnamento sportivo*, a cura di Claudio Mantovani, Edizioni SDS, Roma 2016.
- CASOLO, FRANCESCO, *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2022.
- FISCHER, SIMON, *Basics, 300 exercises and practice routines for the violin*, Peters Edition Limited, London 1997.
- FOALE, MARIA, *Efficiency of movement in violin bowing*, University of Cape Town, Città del Capo 2006.
- GALAMIAN, IVAN, *Principles of Violin Playing and Teaching*, Faber&Faber, London 1964.
- HAVAS, KATÓ, *A new approach to violin playing*, Bosworth & Co., Köln 1961.
- HOPPENOT, DOMINIQUE, *Le violon intérieur*, Edition Van de Velde, Paris 1981, traduzione italiana a cura di Paola Barsuglia, *Il violino interiore*, Edizioni Cremonabooks, Cremona 2006.
- JOHNSON, JENNIFER, *What every violinist needs to know about the body*, Gia Publications Inc, Chicago 2009.
- KEMPTER, SUSAN, *How Muscles Learn: Teaching the Violin with the Body in Mind*, Alfred Musica, Van Nuys 2003.
- LABIAUSSE, MYRAM, *The violin school of Gravity: a new methodical approach to a healthy posture while playing*, Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien, Wien 2019.
- MEDOFF, LYNN, *The importance of movement education in the training of young violinists*, «Medical Problems of Performing Artists», XIV 1999, pp. 210–219.
- MENUHIN, YEHUDI, *Violin. Six Lessons with Yehudi Menuhin*, Faber Music Ltd., 1971.
- MORES, ROBERT, *Maximum bow force revisited for the cello – Instrumentation with a precision pendulum*, «The Journal of the Acoustical Society of America» CXXXVIII/3 2015, 1888.
- MORO, ROBERTO, *Suonare con l'arco che non c'è*, «A tutto arco», XII/18 2019.
- O'NEILL, JENNA, *A study of performance-related injuries among BMus violin students in South Africa*, Stellenbosch University, Stellenbosch 2019.
- PALAC, JUDITH ANN, *Violin Bowing Technique: An Analysis of Contemporary Pedagogical Literature According to Principles of Human Movement*, «Medical Problems of Performing Artists», VII/1 1992.
- PORTA, ENZO, *Il Violino. Movimenti fondamentali della tecnica dell'arco*, Rugginenti, Milano 2007.
- PORTA, ENZO, *Il violino nella storia: maestri, tecniche, scuole*, EDT, Torino 2000.
- ROLLAND, PAUL, *Bow Pressure*, «The instrumentalist», XVIII/2 1963.

- ROLLAND, PAUL, *The teaching of Action in String Playing*, Boosey and Hawkes, New York 1986<sup>2</sup>, pp. 7–11, traduzione italiana a cura di Adolfo Giuliani, *Il concetto di “movimento” nell’insegnamento di uno strumento ad arco*, «Esta Quaderni», II/1 1992, pp. 5–14.
- ROLLAND, PAUL e MUTSCHLER, MARLA, *The Teaching of Action in String Playing. Developmental and Remedial Techniques: Violin and Viola*, Illinois String Research Associates, Champaign 1974.
- SHAN, GONGBING, VISENTIN, PETER e WASIAK, EDWIN B., *Informing music teaching and learning using movement analysis technology*, «International Journal of Music Education», xxvi/1 2008, pp. 73–87.
- STEINHAUSEN, FRIEDRICH ADOLF, *Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten*, Breitkopf & Härtel, Leipzig 1916, traduzione italiana a cura di Enrico Polo, *Fisiologia della condotta dell’arco*, Zanibon, Casa Ricordi, Milano 1922<sup>3</sup>.
- SZENDE, OTTÓ e NEMESSOURI, MIHÁLY *The Phisiology of violin playing*, Collet’s, London 1971.
- TRINCHERO, ROBERTO, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- VAN DER LINDEN, JANET, SCHOONDERWALDT, ERWIN, BIRD, JON e JOHNSON, ROSE, *MusicJacket – Combining Motion Capture and Vibrotactile Feedback to Teach Violin Bowing*, «IEEE Transactions on Instrumentation and Measurement», LX/1 2010, pp. 104–113.
- VARELA, WYNNPAUL, ABRAMI, PHILIP C. e UPITIS, RENA, *Self-regulation and music learning: A systematic review*, «Psychology of Music», XLIV/1 2016, pp. 55–74.
- VOLTA, ENRICO e VOLPE, GUALTIERO, *Automated analysis of postural and movement qualities of violin players*, «International Workshop on Multiplayer Music Representation», 2019, pp. 56–59.
- WALES, JENNIFER, *3D movement and muscle activity patterns in a violin bow task*, Brock University, St. Catharines 2007.
- WASSEL, ALBERT W., *An Interview With Paul Rolland*, «American String Teacher», xviii/2 1968, pp. 14–16.

## Sitografia

<https://www.simonfischeronline.com>

FISCHER, SIMON, *Bow hand (2)*, «The Strad», ottobre 2000

FISCHER, SIMON, *Straight bow*, «The Strad», aprile 2001

FISCHER, SIMON, *Staying free*, «The Strad», aprile 2005

FISCHER, SIMON, *Bowing*, «The Strad», agosto 2005

FISCHER, SIMON, *Bow hold*, «The Strad», dicembre 2005

FISCHER, SIMON, *Bow hold*, «The Strad», settembre 2013

\* \* \*

L'autore. Dorian Di Domenico, classe 1998, ha iniziato lo studio del violino all'età di 7 anni. Dopo il primo concerto solistico all'età di 11 anni, ha avviato una intensa attività concertistica anche in ambito cameristico. Recente la

nascita del duo Medhelan, con il quale è stato invitato ad esibirsi a Bruxelles come vincitore del Grand Prize Virtuoso International Music Competition. Con numerose compagini orchestrali, inoltre, si è esibito nei teatri della maggiori città italiane e all'estero (Città del Vaticano, Svizzera, Francia, Slovenia e USA). Nel 2018 è ammesso al Master of Arts in Music Performance nella classe del M° Pavel Berman presso il Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano. In questi anni ha affiancato corsi di perfezionamento e masterclasses in Italia, Austria e in Bulgaria. Avviata nel 2017 l'attività di insegnamento e desideroso di approfondire questa pratica, prosegue nella sua formazione luganese venendo ammesso al Master of Arts in Music Pedagogy, classe di didattica del M° Anna Modesti. Personalità eclettica, nei suoi concerti ama spaziare tra i generi più vari dalla musica rinascimentale, alla barocca, al jazz, alla contemporanea, finanche approcciandosi alla composizione e producendosi in spettacoli in collaborazione con cantanti, attori, comici etc., curandone alcuni personalmente. Nel 2022 approda alla viola ed è ammesso nella classe del M° Luca Ranieri presso l'ISSM "G. Cantelli" di Novara, che lo porterà a conseguire il Diploma Accademico di Secondo Livello.

# DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO, SINDROME DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE E IPERATTIVITÀ, BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: UN QUADRO GENERALE

Lia Piaia-Bardelli

**Abstract:** Questo contributo riporta l'esperienza di una ricerca volta a definire se e come la musica, considerata come mezzo privilegiato di espressione, condivisione e socializzazione, possa favorire l'instaurarsi di nuove dinamiche relazionali nel contesto della scuola elementare. Gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali manifestano spesso delle difficoltà relazionali, che incidono negativamente sui loro processi di apprendimento. Obiettivo primario della ricerca era verificare se tali allievi potessero trarre giovamento, a livello relazionale e dell'apprendimento, da un percorso didattico mirato, all'interno delle lezioni di educazione musicale. La ricerca è stata realizzata all'interno di un percorso didattico basato sui principi espressi dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Tale percorso, rivolto ad una classe di quarta elementare, verteva sulla sonorizzazione di un racconto. I dati raccolti tramite osservazioni, questionari e confronti con tutti gli attori coinvolti, hanno evidenziato come la musica possa in parte venire in aiuto agli allievi con bisogni educativi speciali (BES) e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), favorendo la loro relazione con i compagni.

**Parole chiave:** educazione musicale, disturbi specifici dell'apprendimento, bisogni educativi speciali, relazione, scuole elementari.

## 1 Introduzione

Come è noto, la scuola dell'obbligo vede oggi una presenza in costante aumento di allievi che presentano disturbi dell'apprendimento. A prescindere dalle specificità del singolo caso, tale situazione impone ai docenti una nuova presa di coscienza ed una conseguente revisione delle proprie programmazioni, studiando ed individuando le tecniche di apprendimento più idonee al contesto. Da qui il seguente quesito: può l'educazione musicale offrire un'occasione di crescita e di sviluppo relazionale in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o con bisogni educativi speciali (BES)? Questo contributo nasce da un progetto didattico il cui obiettivo era osservare se, dalla realizzazione di un percorso mirato all'interno delle lezioni di educazione musicale nella scuola dell'obbligo, gli allievi affetti da

tali disturbi potessero trarre giovamento a livello relazionale e migliorare la qualità dell'apprendimento. L'ipotesi iniziale si fondava sull'idea che la musica potesse essere un vettore privilegiato di espressione e di scambio, in grado di sfuggire alle canoniche modalità di relazione interpersonali e dunque favorire l'instaurarsi di dinamiche nuove e proficue. Il lavoro di indagine ha permesso di osservare le dinamiche cooperative della classe coinvolta, per notare se e in quale modo gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali riuscissero a modificare i loro comportamenti all'interno della classe, assumendo dei ruoli più attivi.

La mia analisi si apre con una rassegna della letteratura riguardante i DSA e i BES in generale: è infatti importante comprendere e approfondire quali siano gli aspetti che caratterizzano maggiormente tali allievi e quali le strategie didattiche più indicate alla loro condizione. In seguito, approfondisco il tema della relazione tra la musica e questi bisogni. Definito così il quadro teorico di riferimento, si giunge al fulcro del lavoro, vale a dire la descrizione di un itinerario didattico mirato, rivolto ad una classe di scuola elementare. Sono successivamente esposte le fasi di progettazione, di realizzazione e di raccolta dei dati, accompagnati dalle relative analisi e da alcune considerazioni conclusive.

## ***2 Disturbi specifici dell'apprendimento, sindrome da deficit dell'attenzione e iperattività, bisogni educativi speciali: un quadro generale***

Quando si parla di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) si fa riferimento ad una serie di disordini neuroevolutivi presenti in allievi con un normale sviluppo intellettuale, che possono toccare diversi ambiti dell'apprendimento, quali la scrittura (disortografia, disgrafia), la lettura (dislessia) o il calcolo (discalculia). Questi disturbi, di origine neurobiologica, non possono essere attribuiti ad un ritardo cognitivo, né a condizioni sfavorevoli dell'ambiente o ad un deficit sensoriale. Ciò significa che la presenza dei DSA non può essere causata da un evento traumatico, non dipende da fattori legati alla crescita del bambino e non è legata ad una scarsa applicazione o a capacità cognitive ridotte. I DSA vengono comunemente suddivisi in quattro distinte categorie:

- la dislessia, che è relativa alla decodifica di testi scritti e si manifesta con evidenti difficoltà di lettura e una particolare lentezza;
- la discalculia, che è legata alle capacità di operare con i numeri;
- la disgrafia, che incide sulle capacità grafo-motorie;
- la disortografia, che riguarda la scrittura, ed è legata sia alla capacità di codifica fonografica, sia alle competenze ortografiche.<sup>1</sup>

---

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, vol. IV, Washington DC., 1994, trad. it., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1995; CESARE CORNOLDI, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna 1999. Riguardo ai disturbi specifici dell'apprendimento si veda CHIARA DE GRANDIS, *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2007.

Negli ultimi anni, però, numerosi studi hanno suggerito che vi sia un alto indice di comorbidità. Ciò significa che la divisione fra le quattro categorie presentate non risulta così netta: frequentemente possono essere presenti nel medesimo soggetto più DSA, così come altri disturbi psicopatologici o neuropsicologici, come la Sindrome da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).<sup>2</sup>

Una delle caratteristiche fondamentali dei DSA è che questi sono legati al concetto di automatizzazione. L'automatismo è una parte fondamentale del normale apprendimento ma, in alcuni specifici ambiti, nel soggetto con DSA questa è resa impossibile o quasi. Il disturbo specifico altera dunque il normale *pattern* di apprendimento delle abilità scolastiche, rischiando di provocare importanti ripercussioni sulla vita delle persone con DSA.<sup>3</sup> Allo stesso modo, i soggetti con DSA hanno tendenzialmente una memoria di lavoro poco efficiente che, ad esempio, rende loro complicato comprendere o ricordare spiegazioni troppo lunghe o articolate.<sup>4</sup>

Numerose sono le misure compensative e dispensative che vengono impiegate nell'ambiente scolastico per sostenere gli allievi con DSA. Una parte di esse riguarda il singolo allievo, come ad esempio nel caso dell'utilizzo di appositi computer o tablet, un'altra parte, invece, può essere adottata su larga scala, per tutta la classe, come nel caso dell'impiego di specifici *font* che risultano più facilmente leggibili, o un maggiore utilizzo da parte degli insegnanti di immagini e mappe mentali. È infine importante sottolineare che, pur avendo caratteristiche generiche comuni, le persone con DSA non hanno un profilo unico e ben definito. Questo dipende infatti da molteplici fattori, e fa sì che i DSA si manifestino in più modi, assumendo diverse sfumature, in base ad esempio al grado di intensità, o alla comorbidità.

Talvolta i DSA vengono confusi con le «difficoltà di apprendimento». Ritengo perciò importante precisare che i due termini, per quanto legati ad un ambito simile, esprimono dei concetti differenti. Rispetto al DSA, la difficoltà di apprendimento fa riferimento ad un campo più ampio, che racchiude al suo interno qualsiasi tipo di difficoltà legata al processo di apprendimento. La distinzione più evidente è rappresentata da tre principali fattori: la sua origine, l'effetto di possibili influenze

---

2. Ad esempio nel caso di ADHD e dislessia si parla di un tasso di comorbidità che si aggira tra il 25 e il 40%, a seconda delle diverse ricerche condotte. A proposito della comorbidità si vedano CESARE CORNOLDI, CHIARA MENEGHETTI, ANGELICA MOÈ, CLAUDIA ZAMPERLIN, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018; MARGARET SEMRUD-CLIKEMAN, JOSEPH BIEDERMAN, SUSAN SPRICH-BUCKMINSTER, BELINDA LEHMAN, STEPHEN FARAONE, DENNIS NORMAN, *Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», xxxi/3, 1992; GIACOMO STELLA, *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001; LUCIANO SERRA, *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004.

3. Si pensi ad esempio ad alcune conseguenze quali un tasso di abbandono scolastico più elevato rispetto agli altri allievi, o il raggiungimento di un livello scolastico inferiore (ISTAT 2016), con le conseguenti ripercussioni psicologiche.

4. Riguardo a DSA e memoria di lavoro si veda ERIK WILLCUTT, BRUCE PENNINGTON, *Psychiatric comorbidity in children and adolescent with reading disability*. «Journal of Child Psychol Psychiat», 41/1/8 2000.

e la resistenza all'automazione. Se i DSA hanno infatti un'origine neurobiologica innata, le difficoltà di apprendimento sono piuttosto dovute alla concorrenza di più fattori che possono riguardare sia il soggetto, sia il suo ambiente. Allo stesso modo, i DSA risultano resistenti agli interventi, non possono essere "curati", mentre le difficoltà di apprendimento possono essere considerate reversibili grazie ad un intervento mirato e regolare. Infine, i DSA hanno come caratteristica fondante una resistenza all'automatizzazione, che è fundamentalmente impossibile, mentre nel caso delle difficoltà di apprendimento è possibile, seppur con un impiego di tempo talvolta significativo, raggiungere l'automatizzazione.

L'ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) è stata definita come «una situazione/stato permanente di disattenzione e/o iperattività più frequente e grave di quanto tipicamente si osservi in bambini di pari livello di sviluppo». L'ADHD ha un'origine neurobiologica e sembra avere il suo esordio nella fase di sviluppo del bambino, indicativamente tra i 6 e i 12 anni. Tendenzialmente, i soggetti con ADHD, a causa della carente capacità di regolazione, si distinguono per uno scarso livello di attenzione, per comportamenti inadeguati, impulsività e irrequietezza. Alcune false attribuzioni tipicamente ricorrenti, come l'idea che il bambino si comporti in quel modo a causa di una cattiva educazione, che assuma quei comportamenti per mettersi in mostra, o che stia semplicemente attraversando una «fase di sviluppo» portano talvolta a sminuire il problema, ritardando la diagnosi.<sup>5</sup> Come nel caso dei DSA, si tratta di un disturbo eterogeneo, che può manifestarsi in molteplici modalità. Tre sono i sintomi-cardine che distinguono l'ADHD: iperattività, impulsività e deficit dell'attenzione. Il primo, l'iperattività, si manifesta attraverso un eccessivo livello di attività motoria o vocale. Nel contesto scolastico tale sintomo emerge in modo abbastanza evidente: gli allievi con ADHD si distinguono dai compagni perché faticano a rimanere seduti, parlano eccessivamente e a voce molto alta, stentano a partecipare alle attività in modo tranquillo e, in sostanza, sono sempre in movimento. Il secondo, l'impulsività, consiste nella «relativa incapacità di desistere dal rispondere a qualunque cosa sia più interessante o più remunerativa in quel momento».<sup>6</sup> In altre parole, il bambino con ADHD risponde quando non dovrebbe, fatica ad aspettare il suo turno, stenta ad immaginare le conseguenze delle sue azioni, non riesce ad inibire le risposte motorie e manifesta il bisogno di avere delle gratificazioni immediate. Il terzo, il deficit di attenzione, si manifesta con una predisposizione alla distrazione, con la difficoltà a seguire le istruzioni, la tendenza a non portare a termine quanto cominciato, la difficoltà a partecipare ad attività o giochi che richiedono un'attenzione e un tempo prolungato e, infine, la tendenza alla disorganizzazione e al perdere o dimenticare il materiale.

5. AA. VV., *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson 2013.

6. MICHAEL GORDON, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, vol. II, GSI Publications, Dublin 1995.



L'American Psychiatric Association ha definito tre diversi sottotipi di ADHD, che si caratterizzano tra loro per una prevalenza di uno o più sintomi principali. Nel caso di una diagnosi del sottotipo disattento, il soggetto dimostra particolari difficoltà di attenzione, distraendosi con grande facilità, stentando a seguire le istruzioni e faticando a terminare le attività iniziate. Tra i soggetti con ADHD, quelli di questo sottotipo sono i più difficili da notare, poiché la loro disattenzione provoca relativamente poco clamore se paragonata agli altri sintomi. Nel caso di una diagnosi con iperattività e impulsività dominanti, l'allievo con ADHD fatica ad inibire comportamenti inadeguati, come può essere ad esempio un'attività motoria eccessiva, e si dimostra molto impaziente, faticando ad attendere le gratificazioni o a rispettare i turni di parola. Il suo essere estremamente precipitoso lo può portare ad intraprendere anche delle azioni pericolose senza valutarne i potenziali rischi. Infine, nel caso di una diagnosi del sottotipo combinato, l'allievo manifesta in modo tendenzialmente equilibrato tutti e tre i sintomi, faticando a mantenere la concentrazione, muovendosi in modo eccessivo e inadeguato ed agendo in modo impulsivo. Tuttavia, quando si ha a che fare con un soggetto con ADHD è importante considerare che, oltre alle caratteristiche precedentemente elencate, vi è una lunga serie di effetti secondari, causati in modo diretto dai sintomi primari. Questi consistono principalmente nell'insorgere di difficoltà scolastiche, disturbi emotivi, demotivazione, scarsa autostima e, aspetto importante per questo scritto, problematicità nelle relazioni interpersonali. Il bambino con ADHD, infatti, con la sua tendenza a non rispettare le regole, la sua irruenza, la sua scarsa propensione alla collaborazione, la sua manchevole capacità di interpretare le azioni degli altri e la sua fallace gestione delle emozioni, che può facilmente sfociare in scoppi di ira o aggressività, molto frequentemente non riesce a costruire relazioni sane con i pari. Gli altri bambini tenderanno ad evitarlo o ad escluderlo a causa dei suoi atteggiamenti e, in pochi anni, si troverà confrontato con una lunga serie di insuccessi e rifiuti, che potranno avere delle conseguenze molto pesanti sulla sua autostima e sul suo comportamento.<sup>7</sup>

Numerose sono le strategie che possono essere impiegate per favorire e sostenere gli allievi con ADHD in classe. Tra queste le più utili sono quelle che favoriscono la presenza di un ambiente prevedibile e strutturato, che limitano il più possibile gli eventuali elementi distrattori, che prediligono un'organizzazione

---

7. Da qui il concetto di "impotenza appresa" (*Learned helplessness*), che consiste in una condizione caratterizzata dall'assunzione della consapevolezza di non poter influire sull'ambiente, con un continuo riproporsi di insuccessi, che porta a radicare nel soggetto l'idea di essere votato all'insuccesso, rischiando dunque di sfociare in stati di ansia e depressione. CESARE CORNOLDI, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999; MARTIN ELIAS PETER SELIGMAN, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco 1975. Al riguardo si veda ALISON MUNDEN, JON ARCELUS, *The ADHD Handbook: A Guide for Parents and Professionals Paperback*, Jessica Kingsley, Philadelphia 1999, trad. it., *Il bambino iperattivo. Guida al disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività per medici, psicologi, insegnanti e genitori*, Ecomind, Salerno 2001.

degli spazi mirata e che, infine, tengono conto delle difficoltà di attenzione sostenuta (attività brevi, variazioni frequenti...)<sup>8</sup>

Come espresso da Michele Mainardi, «l'espressione "bisogni educativi speciali" (da cui l'acronimo BES) con la quale si qualificano degli allievi e delle allieve per rapporto ad altri/e (...), copre un campo molto vasto e veicola (...) concetti connessi a processi di assimilazione e accomodamento nel tempo di quadri di riferimento anche molto diversi fra loro».<sup>9</sup> In altre parole, i bisogni educativi speciali, che contraddistinguono alcuni allievi che richiedono un'attenzione particolare nel loro percorso di apprendimento, possono manifestarsi in modi molto differenti. A livello europeo sono state individuate tre principali categorie di BES: la prima riguarda gli allievi con una disabilità diagnosticata, la seconda riguarda gli allievi con disturbi specifici evolutivi diagnosticati (ad esempio DSA, ADHD, deficit del linguaggio, disprassia), la terza riguarda gli allievi con uno svantaggio culturale, linguistico o sociale. L'appartenenza ad una di queste categorie non esclude l'appartenenza ad un'altra. Il concetto di BES, dunque, racchiude un mondo molto vasto e frastagliato, pieno di variabili legate ai singoli casi. Sarebbe estremamente riduttivo pensare di poter fornire un quadro esaustivo all'interno di questa breve rassegna. È mio desiderio però sottolineare come, in Canton Ticino vi sia una spiccata sensibilità al tema. Infatti, come espresso da Emanuele Berger, direttore della Divisione Scuola, «la scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico. (...) Di conseguenza, la scuola "regolare" è frequentata da numerosi allievi con bisogni educativi particolari (...)».<sup>10</sup>

### 3 DSA, ADHD e BES: l'ambito musicale e gli aspetti relazionali

I soggetti con DSA o BES, quando confrontati con la musica, possono incontrare numerose difficoltà. Tra queste si contano, oltre ai problemi di lettura che possono riguardare eventuali testi di canzoni, così come la lettura delle note sul rigo musicale, anche difficoltà legate alla motricità (realizzazione di coreografie o utilizzo di strumenti musicali), ai livelli di attenzione richiesti dalle attività di ascolto o di produzione musicale, alla scrittura, alla percezione degli aspetti ritmici e strutturali di un brano e, inoltre, ad una scarsa autostima o ad uno scarso rispetto delle regole.<sup>11</sup>

8. Cfr. i già citati CORNOLDI, DE MEO, OFFREDI, VIO, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, 2001; AA. VV., *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, 2013, GORDON, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, 1995.

9. MICHELE MAINARDI, *Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni*, «Monografia: Stereotipi, pregiudizi. Scuola Ticinese», XLVII S.IV/335, 2019, pp. 25–30.

10. EMANUELE BERGER, *Il viaggio verso l'inclusione*, «Scuola ticinese», XLII/320 2014, pp. 13–14.

11. Riguardo a musica e dislessia si vedano THOMAS RICHARD MILES, JOHN WESTCOMBE, *Music and Dyslexia: Opening New Doors*, Wiley, Hoboken 2001, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano 2015; GIULIA CREMASCHI TROVESI, *Leggere scrivere e far di conto*.

Nel corso degli anni, pensando alla musica, sono state individuate numerose misure compensative e dispensative atte a favorire il coinvolgimento e l'apprendimento degli allievi con difficoltà. Sebbene non sia scopo di questo contributo proporre una rassegna esaustiva, desidero ugualmente segnalare, a puro titolo esemplificativo, alcune tra le misure compensative più frequentemente utilizzate nel contesto dell'educazione musicale. Primo fra tutti svetta l'utilizzo di colori per la lettura delle note musicali: l'associazione di un colore ad una specifica nota, sembra facilitare la lettura ai ragazzi con DSA (in particolare discalculia e dislessia). Chiaramente, tale mezzo diventa tanto più significativo, quanto più l'attività viene reiterata nel tempo. Ad esso si possono associare l'infinita serie di scritture non convenzionali, spesso utilizzate anche nell'Educazione Musicale Elementare per i bambini più piccoli, e che vogliono fornire un tramite verso la notazione musicale tradizionale. Per gli allievi più grandi può essere molto stimolante anche riallacciarsi al concetto di notazione grafica della musica del '900. Un altro veicolo molto prezioso per l'insegnamento dell'educazione musicale ad allievi con DSA può essere l'utilizzo del movimento: per quanto gli allievi con DSA e soprattutto con ADHD faticano spesso a controllare la loro motricità, la musica può fornire loro un'importante motivazione e un'occasione atipica di movimento, che li può spingere a lavorare su aspetti spesso tralasciati. Un altro fattore che deve sempre essere tenuto in considerazione, soprattutto pensando agli allievi dislessici, è quello della scelta dei font e delle dimensioni delle pagine, che possono favorire la lettura in un'ottica pienamente inclusiva.

A questo punto occorre dedicare l'attenzione al ruolo che la musica può rivestire in quanto vettore dell'apprendimento. Alcuni studi nel campo delle neuroscienze forniscono notizie confortanti: sebbene le strutture morfosintattiche musicali siano diverse dalla lettura convenzionale, i processi mentali di codifica e decodifica che avvengono nel nostro cervello sono molto simili. La lettura passa infatti da più stadi (logografico, alfabetico, ortografico, lessicale) che in musica hanno i loro parziali corrispettivi (scrittura spontanea non convenzionale, scrittura delle note, messa in relazione di più suoni, comprensione "lessicale" del linguaggio musicale). La capacità della musica di attivare un numero elevato di reti cognitive e la parziale sovrapposizione di alcuni moduli sembra dunque favorire l'apprendimento nei soggetti con DSA. È in questo modo che, ad esempio, la letto-scrittura musicale può divenire un terreno fertile per instaurare ed esercitare i meccanismi visuo-percettivi favorevoli alla lettura. Parallelamente, l'associazione tra musica e movimento può fornire modalità nuove e stimolanti utili allo sviluppo di risorse motorie. Allo stesso modo, l'utilizzo e la riproduzione di elementi ritmici possono offrire un valido contributo alle capacità di sequenzializzazione. Non da ultimo, la musica può costituire un vettore motivazionale estremamente forte, che può

---

*Superare i problemi di apprendimento con la musica*, Armando Editore, Roma 2007; THOMAS RICHARD MILES, JOHN WESTCOMBE, DIANA DITCHFIELD, *Music and Dyslexia: A positive Approach*, Wiley, Hoboken 2008, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Un approccio positivo*, Rugginenti, Milano 2018.

portare il soggetto a superare le sue difficoltà e a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. Come afferma Sheila Oglethorpe in *Musica e Dislessia*: «l'esperienza musicale deve essere qualcosa di così coinvolgente da indurre il bambino dislessico a volerla portare avanti malgrado le difficoltà che potrà incontrare nel raggiungere gli obiettivi desiderati». Un esempio può essere fornito dall'ipotesi formulata da Aniruddh Patel, che ha indagato sulla relazione che intercorre tra l'esperienza musicale e il miglioramento delle capacità di linguaggio. Nel suo scritto, Patel espone ciò che ha chiamato "OPERA hypotesys" e identifica cinque aspetti che, sollecitati dalla musica, possono contribuire ad un proficuo sviluppo del linguaggio.<sup>12</sup> Come detto, tali giovamenti non derivano unicamente da aspetti come, ad esempio, il miglioramento delle capacità di sequenzializzazione, il rafforzamento della percezione uditiva o lo sviluppo di una maggiore capacità di concentrazione, ma anche da fattori che riguardano la possibilità di rinforzare l'autostima e l'essere parte di un gruppo.

Con la creazione e la realizzazione dei percorsi didattici esposti nei successivi capitoli, si vuole proprio porre il focus della ricerca su tale aspetto. In particolare, si vuole cercare di offrire delle occasioni di apprendimento che favoriscano la creazione di nuove dinamiche relazionali, che offrano agli allievi in difficoltà la possibilità di cambiare il loro ruolo all'interno del gruppo classe e acquisire una nuova consapevolezza di sé.

#### 4 Progettazione didattica: un percorso rivolto alle scuole elementari

Questo contributo si riferisce ad un progetto rivolto agli allievi di una quarta elementare del Canton Ticino (Svizzera), che si è svolto tra gennaio e aprile dell'anno scolastico 2020–2021 nell'ambito delle lezioni di educazione musicale.<sup>13</sup>

Obiettivo del percorso era, come detto, valutare se fosse possibile favorire le capacità relazionali di allievi con BES e DSA tramite delle attività svolte nell'ambito dell'educazione musicale. Per fare ciò, è stato elaborato un itinerario didattico articolato in otto fasi che, toccando aspetti estetici e poetici, e passando per il concetto di paesaggio sonoro, trovava il suo culmine nella sonorizzazione di un racconto.

Nel corso della sua realizzazione si è osservata la modalità di interazione tra gli allievi, prestando particolare attenzione ad eventuali cambiamenti nelle

12. OPERA: le sovrapposizioni esistenti tra parola e musica (*Overlap*), l'alto grado di precisione richiesta per la creazione della musica (*Precision*), la plasticità indotta dagli aspetti emotivi legati alla musica (*Emotion*), la continua ripetizione richiesta nel contesto musicale (*Repetition*) e l'alto grado di attenzione richiesto (*Attention*). Aniruddh D. Patel, *The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCCII, pp. 124–128.

13. Nel contesto della scuola elementare ticinese, le lezioni di educazione musicale hanno una durata di quarantacinque minuti e vengono impartite con frequenza settimanale da un docente specializzato nella materia. Insieme ai docenti di arti plastiche, di educazione fisica e di religione, il docente di educazione musicale ricopre il ruolo di *docente di materia speciale* e, nell'ambito delle proprie lezioni, svolge un ruolo complementare al *docente titolare*, che detiene la responsabilità ultima della classe e ne cura la crescita sotto tutti gli altri aspetti disciplinari.

dinamiche relazionali e annotando quanto accaduto al termine di ogni lezione. La classe, alla conclusione del percorso, è stata sottoposta ad un questionario di bilancio, con lo scopo di verificare se e in che misura le osservazioni da parte mia, in quanto docente di educazione musicale, corrispondessero alla percezione degli allievi. Inoltre, un continuo e proficuo scambio con la docente titolare, che lavorava quotidianamente con la classe ed aveva quindi una visione d'insieme ad ampio raggio, ha contribuito a delineare con maggiore precisione quanto osservato.

#### – 4.1 Partecipanti

Il presente percorso didattico è stato rivolto ad una quarta elementare composta da 15 allievi, di cui 7 maschi e 8 femmine, e caratterizzata da un clima tendenzialmente sereno, dove il rispetto delle regole, il comportamento corretto e il grande entusiasmo con cui venivano accolte le attività costituivano in generale terreno fertile per l'apprendimento e la crescita degli allievi. Si osservava complessivamente un buon grado di collaborazione all'interno della classe, che però poteva essere rafforzato superando alcune difficoltà relazionali. Nello specifico, vi erano tre allievi con bisogni particolari e che manifestavano difficoltà ad interagire efficacemente con i compagni. Le loro fragilità li portavano, in modi diversi, a chiudersi in se stessi, mostrando fatica nel realizzare lavori che richiedevano la collaborazione in piccoli gruppi e, soprattutto, nel trovare compromessi quando confrontati con idee diverse dalle proprie. Questo suscitava talvolta reazioni di fastidio e stizza da parte dei compagni, cosa che talvolta portava a generare piccoli diverbi all'interno della classe.

#### – 4.2 Situazione-problema e traguardi di apprendimento

La situazione-problema attorno alla quale è stato costruito il percorso didattico era la seguente: alla classe IV viene richiesto di realizzare la sonorizzazione di un racconto, che verrà in un secondo tempo ascoltata dagli allievi della scuola dell'infanzia. Per farlo, la classe affronterà una serie di attività mirate ad acquisire i mezzi per progettare e realizzare la sonorizzazione.

Questa attività voleva coinvolgere il singolo allievo profondamente, consentendogli di mettere a frutto le sue qualità creative collaborando attivamente con i compagni. Il focus era stato posto sulla capacità di relazionarsi con i pari in modo positivo, scardinando le dinamiche abituali. Nel contempo si voleva fornire la base tecnica e estetica per operare delle scelte mirate, che veicolassero al meglio un messaggio.

Questa situazione-problema costituiva un compito reale, aspetto che ho ritenuto fosse importante per stimolare l'interesse degli allievi. Inoltre, essendo la classe caratterizzata da un grande senso di responsabilità e orgoglio, ho scelto di proporre un'attività che potesse essere fruita anche da altri, e che quindi stimolasse tutti a dare il meglio. In aggiunta, il fatto che diversi alunni avessero fratelli e sorelle che frequentavano la scuola dell'infanzia dava un ulteriore rilievo al lavoro.

Il contesto di formazione generale attorno al quale si snodava il percorso didattico era quello del *Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza* che, nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, fa specifico riferimento al «convivere con la capacità di fare parte di un gruppo, di una classe o della scuola, di relazionarsi in modo attivo».<sup>14</sup> Inoltre, con questo itinerario didattico, intendevo promuovere lo sviluppo del senso di responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri e del contesto stesso, della solidarietà, della tolleranza e dello spirito di collaborazione, come espresso nella *Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino*, sulle finalità e gli obiettivi della scuola pubblica del 30 gennaio 2003.

Due sono i traguardi di competenza attorno ai quali si è snodato tutto il percorso didattico ed espressi all'interno del *Piano di studio*: il primo riguardava l'utilizzo di stimoli sonori in chiave creativa, con lo scopo di sonorizzare una situazione narrativa, mentre il secondo riguardava l'identificazione delle caratteristiche di un paesaggio sonoro.<sup>15</sup>

I processi cognitivi che ho scelto di mobilitare, in quanto strettamente correlati ai due traguardi, erano i seguenti:

- interpretazione: *individuare* (gli aspetti sonori rilevanti per la sonorizzazione di un racconto); *selezionare* (i mezzi adeguati alla loro riproduzione sonora);
- azione: *realizzare* (la sonorizzazione);
- autoregolazione: *giudicare* (l'elaborato del proprio gruppo);
- competenza trasversale: *collaborare* (con i propri compagni).

Questo profilo di competenza avrebbe potuto favorire lo sviluppo di molteplici processi. A guidarmi nella decisione finale sono stati, come sempre, i bisogni formativi che ho riscontrato lavorando con la classe. In questo caso specifico ho scelto di porre l'accento sulla relazione, insistendo sul concetto che ognuno, con il suo diverso sguardo e la sua sensibilità, potesse contribuire in modo creativo alla realizzazione di un progetto comune. Come già accennato, avevo infatti notato che, nonostante si potesse affermare che la classe in questione godeva di un ottimo clima, talvolta il gruppo manifestava una certa difficoltà nell'integrare pienamente tutti gli allievi, in particolar modo coloro che avevano dei bisogni educativi speciali.

Al termine del percorso, mi aspettavo che gli allievi dimostrassero di saper

---

14. All'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* vengono identificati cinque diversi ambiti di Formazione generale (tecnologie e media, salute e benessere, scelte e progetti personali, vivere assieme ed educazione alla cittadinanza, contesto economico e consumi). Essi racchiudono delle tematiche che vanno oltre l'inquadramento delle singole discipline e ricoprono, insieme alle competenze trasversali, un importante ruolo nello sviluppo globale dell'allievo. Compito dei docenti è dedicare degli spazi all'interno della propria progettazione didattica per approfondire e sviluppare tali temi. REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015.

15. REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015, pp. 236–237.

- individuare gli aspetti importanti da sonorizzare,
- selezionare i mezzi adeguati (strumenti, *body percussion*, utilizzo di oggetti...) per creare la propria sonorizzazione,
- realizzare la sonorizzazione,
- giudicare il proprio operato sulla base di criteri condivisi, scambiando pareri tra pari e con la docente,
- collaborare con il gruppo di lavoro, dimostrando di avere un ruolo attivo.

#### - 4.3 Quadro organizzativo e articolazione operativa

La struttura del percorso didattico è riassunta nella descrizione schematica sottostante.<sup>16</sup> Per facilitarne la lettura, è stata scritta in modo continuativo, anche se, come è d'uso presso la sede scolastica, il percorso è stato inframezzato da altre attività legate ai progetti di istituto, come ad esempio la creazione di una coreografia di carnevale. Ogni fase ha occupato una lezione della durata di 45 minuti. Si segnala inoltre che all'interno del percorso didattico si era scelto di affrontare la tematica dell'acqua, poiché trattata anche nelle lezioni di Ambiente e in quelle di Arti plastiche.

1. Condivisione di senso. Tale fase si incentrava sul processo *individuare* e prevedeva l'entrata in materia tramite l'ascolto: gli allievi dovevano individuare gli elementi di un paesaggio sonoro nel contesto di un gioco a squadre.
2. Fase di allenamento 1. Concentrandosi sul processo *selezionare*, la classe collaborava prima a piccoli gruppi, poi con tutta la classe al compito di individuare i suoni caratterizzanti un'immagine (castello irlandese diroccato) e selezionare i mezzi adeguati a riprodurli tramite la voce. Infine realizzava una registrazione.
3. Fase di allenamento 2. La classe ascoltava quanto registrato durante la precedente lezione, lo metteva in discussione, *giudicava* quanto prodotto e apportava eventuali migliorie in una seconda registrazione.
4. Fase di allenamento 3. Volgendo particolare attenzione alla *collaborazione*, la classe realizzava una sonorizzazione con *body percussion* volta a riprodurre i suoni di un temporale.
5. Fase di allenamento 4. La classe elaborava una sonorizzazione con lo strumentario Orff volta a rappresentare degli scenari legati all'acqua (cascata, fondale marino...). Divisi in piccoli gruppi, gli allievi *individuavano* gli elementi sonori dello scenario a loro assegnato.
6. Fase di allenamento 5. I gruppi *selezionavano* gli strumenti più indicati a riprodurre gli elementi sonori scelti in precedenza, creavano una traccia scritta che li aiutasse nella registrazione e si confrontavano con i compagni.
7. Fasi di realizzazione 1 e 2. Sulla base di un racconto elaborato e diviso in scene con la docente titolare, gli allievi, a piccoli gruppi, progettavano e *realizzavano* la registrazione, identificando i suoni da riprodurre, selezionando i mezzi più adeguati e discutendo attivamente.

---

16. Si veda la tabella in Appendice 1.



8. La classe ascoltava e *giudicava* il prodotto finale del percorso, montato dalla docente. I gruppi effettuavano uno scambio di giudizio, sia autovalutandosi all'interno del gruppo, sia valutandosi tra pari.

#### – 4.4 L'intervento didattico

Come anticipato, il percorso si è svolto tra gennaio e aprile 2021, all'interno di una classe quarta in una sede di scuola elementare ticinese. Le lezioni non si sono susseguite in modo perfettamente regolare, poiché vi sono state alcune interruzioni dovute ad esempio a gite, progetti d'istituto o assenze causate dalla situazione pandemica. Per lo stesso motivo, alcune lezioni non si sono incentrate unicamente sulle attività inerenti all'itinerario didattico. Per facilitare la lettura di questo scritto, si è considerato solo quanto strettamente legato alla tematica trattata, mettendo a fuoco le relazioni intercorse tra gli allievi, in particolare tra coloro che hanno dei BES e i loro compagni.

#### CONDIVISIONE DI SENSO

La prima fase del percorso è consistita nella presentazione del progetto alla classe ed un'entrata in materia attraverso un gioco a squadre. Si è scelto di creare dei gruppi eterogenei, all'interno dei quali si è favorita l'unione di allievi particolarmente intraprendenti con allievi meno attivi, tra i quali si contavano i ragazzi con bisogni educativi particolari. Si è deciso di non porre l'accento sulla collaborazione, proprio per osservare il modo di relazionarsi degli allievi senza pressioni o influenze esterne.

Trattandosi di un gioco a squadre, ho potuto notare che in generale gli allievi sono stati profondamente coinvolti dall'aspetto competitivo. Gli allievi con BES hanno reagito in due diversi modi: se da un lato hanno assunto un ruolo marginale, causando un certo scollamento dal gruppo, con le conseguenti lamentele da parte dei compagni, dall'altro lato un allievo con BES ha preso parte all'attività con grande vigore, cercando di imporre le proprie idee alla squadra, fatto che l'ha portato a litigare con i compagni, poiché non era possibile trovare un compromesso.

Seppure i gruppi mostrassero dinamiche differenti, il risultato è stato il medesimo: le relazioni tra compagni si sono rapidamente trasformate in conflitto.

#### FASE DI ALLENAMENTO 1

In questa fase, durante la quale è stata realizzata collettivamente la sonorizzazione di un'immagine, i tre allievi con BES osservati hanno dato tre risposte differenti. Durante dei brevi momenti di lavoro a gruppi, il primo mostrava di partecipare attivamente, ma senza prendere in considerazione i pareri dei compagni; il secondo manteneva la sua consueta riservatezza, accentuata da un litigio avvenuto durante la ricreazione immediatamente precedente la lezione di educazione



musicale; il terzo, infine, collaborava attivamente con il suo gruppo, senza manifestare particolari difficoltà relazionali.

#### *FASE DI ALLENAMENTO 2*

Durante questa lezione, nella quale si è riascoltato e riadattato il prodotto della lezione precedente, ho cominciato ad introdurre la tematica della collaborazione, in particolare sottolineando l'importanza di prendere parte attivamente al lavoro di gruppo.

Osservando la classe ho potuto notare che, sebbene fosse stato proposto solo un accenno all'argomento, gli allievi collaboravano più proficuamente: nello specifico, uno degli allievi con BES, solitamente molto restio a mettersi in gioco, interveniva all'interno del suo gruppo, seppur con molta timidezza.

#### *FASE DI ALLENAMENTO 3*

Nella presente lezione, la classe ha realizzato una sonorizzazione tramite l'utilizzo del corpo, riproducendo i suoni di un temporale. In questa fase, l'accento è stato posto sulla collaborazione, insistendo sul concetto che sarebbe stato possibile realizzare efficacemente il temporale solo se tutta la classe avesse preso parte con attenzione e impegno alla sua creazione. In questo contesto, il primo allievo con BES ha partecipato con grande impegno, intervenendo più volte soprattutto nella fase di selezione delle modalità di riproduzione dei suoni, talvolta faticando lievemente a rispettare le regole di base, come ad esempio alzare la mano e aspettare il proprio turno. Il secondo allievo con BES era assente. Il terzo ha preso parte all'attività, sebbene commettendo qualche errore. Questo ha provocato una reazione piuttosto irruente da parte di un compagno, che l'ha apostrofato in modo accusatorio. Tale situazione ha offerto l'occasione per discutere brevemente cosa significhi collaborare e quale fosse la differenza tra aiutarsi a migliorare e criticare in maniera poco costruttiva. Era mio timore che l'allievo rimanesse scosso e partecipasse in modo meno attivo alla registrazione, invece ho potuto notare che, seppure timidamente, ha continuato a partecipare.

#### *FASE DI ALLENAMENTO 4*

In questa fase gli allievi sono stati chiamati ad elaborare degli scenari sonori acquatici a piccoli gruppi e si è nuovamente posto l'accento sulla collaborazione. Nelle mie osservazioni ho potuto notare che il primo allievo con BES, con grande impegno e sollecitato dai miei continui richiami al concetto di collaborazione, prendeva parte all'attività impegnandosi ad ascoltare e a considerare anche i suoi compagni. Il secondo era assente a causa di una quarantena. Il terzo allievo, nonostante i miei inviti, ha partecipato solo in modo marginale al lavoro del suo gruppo. Si è però dimostrato pieno di entusiasmo nel momento della presentazione degli strumenti, cosa che si è poi rivelata importante.

### *FASE DI ALLENAMENTO 5*

Nella presente fase si è proseguito il lavoro di progettazione a gruppi, cominciando a realizzare le prime registrazioni. Il primo allievo con BES è stato coinvolto in un litigio nel momento dell'assegnazione degli strumenti ai membri del gruppo, poiché lui e un suo compagno desideravano ardentemente suonare il medesimo strumento. Come avevo già notato, il suo modo di fare impetuoso, unitamente alla sua tendenza ad offendersi e a chiudersi quando confrontato con un conflitto, ha portato alla creazione di una dinamica poco piacevole. Dopo un mio piccolo intervento all'interno del gruppo è stato possibile però per gli allievi giungere ad un compromesso.

Il secondo allievo con BES era nuovamente assente. Pur non essendo presente in classe, era stato però indirettamente coinvolto, poiché a inizio lezione alcuni dei suoi compagni avevano fatto dei commenti poco lusinghieri nei suoi confronti. Si è dunque reso necessario intervenire tempestivamente, richiamando la classe ai principi del rispetto e della collaborazione e dedicando un breve momento ad una discussione. La classe ha saputo dimostrare grande maturità, e con la guida di alcuni allievi leader, ha decretato che eventuali incomprensioni o litigi dovessero essere discussi tra i diretti interessati in modo costruttivo.

Come già anticipato, il fatto di poter utilizzare degli strumenti musicali ha invece aiutato molto il terzo allievo con BES, dandogli una forte carica motivazionale e spingendolo a ricoprire un ruolo attivo all'interno del suo gruppo di lavoro. Inoltre, il fatto che all'interno di tale gruppo vi fosse un'allieva estremamente accogliente ha incentivato la sua partecipazione, aumentandone ulteriormente la motivazione.

### *FASI DI REALIZZAZIONE*

In queste fasi, durante le quali è stata realizzata la sonorizzazione di un racconto, tutti e tre gli allievi con BES hanno preso parte al lavoro con grande impegno, collaborando attivamente con i gruppi di lavoro. In generale ho potuto notare che la classe, pur essendo chiamata a svolgere il non semplice compito di stare vigile e in perfetto silenzio mentre un gruppo per volta eseguiva la propria creazione, ha saputo dare il meglio di sé. Questo non solo rispettando la consegna di essere il più silenziosi possibile per non interferire con la registrazione, ma anche dimostrandosi collaborativa, dando suggerimenti ai compagni, offrendosi per realizzare gli effetti sonori, oppure aiutando a disinfettare gli strumenti. Proprio in questo ambito sono rimasta piacevolmente stupita, poiché due dei tre allievi con BES si sono distinti offrendo dei suggerimenti musicali ai compagni al fine di migliorare ulteriormente le loro prestazioni.

## RIFLESSIONE

Nell'ultima fase, gli allievi hanno avuto modo di ascoltare quanto realizzato, confrontarsi e formulare un giudizio sul proprio operato. Durante la lezione ho osservato che i tre allievi con BES, seppur con modalità diverse, hanno tutti avuto modo di esprimere il loro parere, venendo accolti e ascoltati dai compagni.

### 5. Feedback finale e discussione

Nel corso della realizzazione dell'itinerario didattico, ho potuto riscontrare degli aspetti positivi, che hanno coinvolto gli allievi con BES, così come l'intero gruppo classe. Non sono però mancate anche alcune criticità. Il percorso di crescita della classe, che ha dimostrato di saper riflettere in modo maturo, di saper collaborare efficacemente, in particolar modo integrando e aiutando i compagni con maggiori difficoltà, è stato evidente a chi li osservava e alla classe stessa.

Per avere ulteriori riscontri, al di fuori dei resoconti dettagliati di ogni singola lezione e dei feedback della docente titolare, è stato sottoposto agli allievi un questionario sotto forma di scheda autovalutativa.<sup>17</sup> Tramite quest'ultima, gli alunni hanno espresso le proprie considerazioni in merito agli aspetti relazionali, in particolare riguardo alla collaborazione tra pari, e al percorso più in generale. L'obiettivo della somministrazione era duplice: da un lato si voleva offrire alla classe un'occasione di autoriflessione e di presa di coscienza su quanto operato, e dall'altro si voleva verificare se e in che modo le osservazioni realizzate dalla docente si allineassero alla percezione degli allievi. La scheda, composta da tre facciate, comprendeva diverse domande a scelta multipla, alcune domande aperte e la creazione di una rappresentazione visiva. Nella prima parte veniva posta l'attenzione sul grado di collaborazione degli allievi nelle diverse fasi del percorso didattico, successivamente ci si concentrava sul percorso didattico in maniera più generale.

Il questionario è stato somministrato alla classe nel corso di una regolare lezione di educazione musicale. Dopo aver dedicato del tempo alla lettura e alla comprensione del testo, gli allievi hanno compilato individualmente la scheda, scegliendo se farlo in forma anonima o meno. Gli alunni presenti alla lezione erano quattordici.

Nelle prime due domande, che vertevano sul grado di collaborazione personale del singolo allievo all'interno della classe e del gruppo di lavoro, gli alunni hanno espresso un'autovalutazione, indicando tutti di aver partecipato alle attività collaborando positivamente. I due allievi con BES presenti alla lezione in questione hanno indicato di aver contribuito in piccola misura al lavoro di gruppo.

Di particolare interesse era la domanda successiva, ove l'attenzione non era posta più sul singolo allievo, ma sul funzionamento globale del gruppo di lavoro. In questo caso la classe ha risposto molto positivamente: tredici allievi su quattordici hanno risposto di aver lavorato *bene* o *molto bene*, mentre uno ha risposto

---

17. Si veda l'Appendice 2.

*abbastanza bene*. Ritengo particolarmente rilevante la puntualizzazione di un allievo con BES, che ha risposto *bene*, motivando così: «Perché ci sono stati dei sì e no, ma alla fine ci siamo messi d'accordo ed è andato molto bene». L'allievo in questione, come avevo annotato nelle mie osservazioni, aveva effettivamente faticato in un primo momento ad accordarsi con i compagni riguardo all'assegnazione dei ruoli all'interno del gruppo, mentre in un secondo tempo aveva trovato il modo di raggiungere un compromesso partecipando poi positivamente alla realizzazione della registrazione.

Nelle successive domande riguardanti il percorso didattico nella sua interezza, la quasi totalità della classe ha espresso il proprio entusiasmo: undici allievi hanno risposto di aver apprezzato *tantissimo* le attività proposte, tre hanno risposto *tanto*. In sette hanno sottolineato quanto abbiano apprezzato poter utilizzare strumenti insoliti, come l'*ocean drum* o i tubi sonori. Tra questi si contano anche due dei tre allievi con BES.

La fase di registrazione dei paesaggi acquatici sembra essere stata la preferita da dieci allievi su quattordici, tra i quali vi sono anche i tre allievi con BES, che hanno ritenuto di aver dato il loro meglio in quanto a collaborazione e ricerca di compromessi. Uno degli allievi che ha risposto di preferire la registrazione del temporale faceva parte del gruppo all'interno del quale c'era stato lo screezio descritto precedentemente, ed ha motivato così la risposta: «A me è piaciuto tantissimo [realizzare] la registrazione del temporale perché abbiamo lavorato senza litigare».

La totalità della classe ha suggerito di proporre la stessa attività ad un'altra classe e ha sostenuto di aver raggiunto il massimo grado di collaborazione durante la fase di registrazione dei paesaggi sonori, così come anch'io avevo annotato nelle mie osservazioni.

L'intera classe ha inoltre affermato che il percorso didattico ha favorito la collaborazione. Otto allievi su quattordici hanno evidenziato che il percorso li ha aiutati ad allenare la loro creatività e la loro capacità di elaborare dei suoni in funzione di uno scopo comunicativo. Cinque hanno inoltre affermato che la partecipazione alle attività li ha allenati al confronto, spingendoli alla ricerca di compromessi, oltre ad averli resi maggiormente consapevoli dei suoni che li circondano quotidianamente.

Due dei tre allievi con BES hanno messo in evidenza il fatto che questo percorso li ha aiutati a collaborare maggiormente e li ha stimolati alla ricerca dei compromessi coi compagni, fattore che ritengo significativo, soprattutto considerate le difficoltà di uno dei due nel confrontarsi in modo costruttivo con i pari.

Nella parte finale del questionario si chiedeva agli allievi di realizzare un disegno pensando alle attività svolte in classe. Sette ragazzi hanno scelto di rappresentare gli scenari sonorizzati (mare, temporale, cascata, ...), sei hanno disegnato il proprio gruppo o se stessi intenti a registrare i suoni, uno ha realizzato un disegno astratto.

Gli allievi con BES hanno operato delle scelte diverse tra loro: il primo ha disegnato le onde del mare, il secondo ha rappresentato il proprio gruppo in fase di registrazione, mentre il terzo ha realizzato un autoritratto nel quale suonava i tubi sonori. Globalmente la scheda di autovalutazione sottoposta alla classe ha mostrato come la percezione degli allievi si allineasse in larga misura con le osservazioni da me raccolte nel corso dell'intero percorso didattico. Ai piccoli conflitti nati tra i gruppi di lavoro non è stato dato particolare peso, e il loro superamento ha costituito un'occasione di crescita evidente anche agli occhi dei ragazzi. È stato evidenziato da tutti come il percorso li abbia portati ad una nuova consapevolezza del concetto di collaborazione e ad un conseguente nuovo modo di agire, maggiormente improntato all'accoglienza dell'opinione dell'altro, modalità che hanno avuto modo di allenare e sviluppare nel corso delle attività musicali proposte.

Al di là di quanto esposto, ritengo importante aggiungere alcune considerazioni. Innanzitutto, è evidente che il percorso di crescita della classe non sia legato solo a quanto realizzato nell'aula di educazione musicale, ma si debba considerare frutto di un'intensa sinergia dell'intero corpo docenti, capitanata dalla docente titolare. I fattori che influenzano le dinamiche di una classe sono numerosissimi e sarebbe estremamente riduttivo pretendere di poter imputare tutto ad un unico percorso didattico, svolto per di più in una esigua fetta di tempo. Questo percorso deve essere considerato come un tassello all'interno di un mosaico più grande, che nel suo piccolo ha voluto contribuire alla crescita della classe, favorendo l'instaurarsi di relazioni sane e mirando ad una maggiore integrazione degli allievi con BES. I momenti di pratica, in questo senso, si sono rivelati particolarmente preziosi perché, nella loro semplicità, hanno favorito un cambiamento di dinamiche, che ha reso possibile un maggiore coinvolgimento e una maggiore valorizzazione di coloro che tendevano a stare in disparte.

## 6. Conclusioni

L'obiettivo del presente lavoro di ricerca era quello di indagare se fosse possibile favorire le capacità relazionali in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali tramite la realizzazione di un percorso didattico nell'ambito dell'educazione musicale.

La domanda iniziale, «Può l'educazione musicale offrire un'occasione di crescita e di sviluppo relazionale in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento o con bisogni educativi speciali tramite delle attività musicali basate sulla socializzazione?», ha fornito l'occasione per lo studio dell'argomento e il conseguente sviluppo di un itinerario didattico mirato, che ha visto coinvolta una classe di scuola elementare. Le osservazioni, i dati raccolti e le riflessioni successive hanno potuto parzialmente confermare l'ipotesi iniziale, secondo cui la musica può essere un vettore privilegiato di espressione e di scambio e può dunque favorire nuove e proficue dinamiche interpersonali. È stato infatti osservato un differente approccio

da parte di alcuni allievi con DSA e BES, che, favoriti dalle condizioni e dalle dinamiche, hanno ricoperto dei ruoli di rilievo all'interno della classe.

Alla luce di quanto esposto, ritengo importante evidenziare che, considerato il contesto e le tempistiche limitate del progetto, nonché l'enorme numero di fattori che influenzano quotidianamente i processi relazionali tra gli allievi, sarebbe estremamente riduttivo imputare i miglioramenti osservati alla sola realizzazione di un percorso didattico. È importante considerare quanto proposto non come una soluzione univoca e definitiva alle difficoltà relazionali degli allievi con DSA e BES, ma piuttosto come uno spunto, come un tassello all'interno di un disegno ben più grande, che necessita del supporto di tutti gli attori coinvolti nel processo di crescita degli allievi, e che vuole offrire, nel suo piccolo, un importante, seppur parziale contributo.

## Bibliografia

- AA. VV. *Le guide Erickson, ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, vol. IV, Washington DC. 1994, trad. it., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1995.
- BANDURA, ALBERT, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento 2000.
- BERGER, EMANUELE, *Il viaggio verso l'inclusione*, «Scuola ticinese», XLII/320 2014.
- CORNOLDI, CESARE, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.
- CORNOLDI, CESARE, TIZIANA DE MEO, FRANCESCA OFFREDI e CLAUDIA VIO, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Erickson, Trento 2001.
- CORNOLDI, CESARE, MENEGHETTI, CHIARA, MOÈ, ANGELICA e ZAMPERLIN, CLAUDIA, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2018.
- CREMASCHI TROVESI, GIULIA, *Leggere scrivere e far di conto. Superare i problemi di apprendimento con la musica*, Armando Editore, Roma 2007.
- DE GRANDIS, CHIARA, *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2007.
- GORDON, MICHAEL, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, vol. II, GSI Publications, Dublino 1995.
- LOJACONO, AVA, *Sentire e provare. Un percorso di ritmica attraverso i contrasti musicali*, EdUP, Roma 2012.
- LUCANGELI, DANIELA, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.
- MAINARDI, MICHELE, *Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni*, «Monografia: Stereotipi, pregiudizi. Scuola Ticinese», XLVII S.IV/335, 2019.
- MARIANI, ENRICA, MAROTTA, LUIGI e PIERETTI, MANUELA (a cura di), *Presenza in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erikson, Trento 2009.
- MILES THOMAS, RICHARD e WESTCOMBE, JOHN, *Music and Dyslexia: Opening New Doors*, Hoboken, Wiley 2001, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano 2015.

- MILES, THOMAS RICHARD, WESTCOMBE, JOHN e DITCHFIELD, DIANA, *Music and Dyslexia: A positive Approach*, Wiley, Hoboken 2008, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Un approccio positivo*, Rugginenti, Milano 2018.
- MUNDEN, ALISON e ARCELUS, JON, *The ADHD Handbook: A Guide for Parents and Professionals Paperback*, Jessica Kingsley, Philadelphia 1999, trad. it., *Il bambino iperattivo. Guida al disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività per medici, psicologi, insegnanti e genitori*, Ecomind, Salerno 2001.
- OVERY, KATIE, *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*, «Psychology of Music», xxviii 2000.
- PATEL, ANIRUDDH, *The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCCLII, 2012.
- REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015.
- SELIGMAN, MARTIN ELIAS PETER, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco 1975.
- SEMRUD-CLIKEMAN MARGARET, BIEDERMAN, JOSEPH, SPRICH-BUCKMINSTER, SUSAN, LEHMAN, BELINDA, FARAONE, STEPHEN e NORMAN, DENNIS, *Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», xxxi/3, 1992.
- SERRA, LUCIANO, *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004.
- STELLA, GIACOMO, *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001.
- WILLCUTT, ERIK, PENNINGTON, BRUCE, *Psychiatric comorbidity in children and adolescent with reading disability*. «Journal of Child Psychol Psychiat», lli/8 2000.

\* \* \*

L'autrice. Lia Piaia-Bardelli consegue il Bachelor of Arts in Music in flauto traverso presso il Conservatorio della Svizzera Italiana, sotto la guida del M° Andrea Oliva. Successivamente si specializza in insegnamento musicale, ottenendo il Master of Arts in Insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario 1 presso la Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana e il Master of Arts in Music Pedagogy in Educazione musicale elementare presso il Conservatorio della Svizzera Italiana. Dal 2015 è attiva professionalmente come insegnante di flauto traverso e teoria musicale, e a partire dal 2020 ricopre il ruolo di docente di educazione musicale presso alcune scuole comunali del Canton Ticino. Dal 2022 ha inoltre assunto il ruolo docente di educazione musicale elementare presso il Conservatorio della Svizzera Italiana. Parallelamente alla didattica, svolge un'intensa attività di flautista presso numerose formazioni ticinesi e italiane. È inoltre membro del gruppo MusicalinsiEME che propone concerti interattivi per l'infanzia sul territorio ticinese.

Appendice 1:  
Tabella 1 – Riassunto dell'intero percorso didattico

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Condivisione di senso	Entrata in materia tramite l'ascolto. <i>Gioco a squadre basato sul riconoscere i paesaggi sonori.</i> Primo approccio al concetto di paesaggio sonoro.	Gli allievi <i>individuano</i> gli elementi sonori propri di un luogo e formulano ipotesi su quale possa essere. Sommaria valutazione dei prerequisiti da parte della docente.	Individuare
Allenamento 1 <i>Sonorizzazione con voce</i>	Dopo un primo esempio, la classe collabora collettivamente alla <i>creazione di una sonorizzazione tramite l'utilizzo della voce.</i> Per farlo, gli allievi a gruppi identificano i suoni caratterizzanti la scena (castello irlandese diroccato), poi selezionano i mezzi adeguati a riprodurli. Infine, la classe partecipa collettivamente alla registrazione.	Gli allievi <i>individuano</i> gli elementi sonori propri di un luogo e, soprattutto, <i>selezionano</i> i mezzi per riprodurli tramite l'utilizzo della voce.	Selezionare
Allenamento 2 <i>Sonorizzazione con voce (2)</i>	La classe dedica la prima parte della lezione all'ascolto e alla <i>messa in discussione della registrazione</i> , prima a piccoli gruppi, poi a grande gruppo. Realizza in seguito una seconda versione della registrazione. Nel tempo restante, dedica un momento alla rappresentazione grafica di suoni e rumori.	Gli allievi <i>giudicano</i> quanto prodotto e apportano eventuali migliorie.	Giudicare (Realizzare)



Disturbi specifici dell'apprendimento

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Allenamento 3 <i>Sonorizzazione con corpo</i>	La classe elabora una <i>sonorizzazione tramite l'utilizzo del corpo</i> , producendo i suoni di un temporale. Dopo aver identificato i "momenti sonori" di un temporale e selezionato i mezzi per riprodurli, viene effettuata la registrazione. Al termine della lezione si dedica un momento al concetto di musica descrittiva, ascoltando e rappresentando <i>La Moldava</i> , di Smetana.	Gli allievi individuano gli elementi sonori propri di un luogo e selezionano i mezzi per riprodurli tramite l'utilizzo della voce, <i>realizzando</i> la registrazione.	(Realizzare) Collaborare
Allenamento 4 <i>Sonorizzazione con strumenti</i>	A piccoli gruppi la classe <i>progetta la realizzazione di "scenari acquatici" con strumentario Orff</i> . In un primo momento di brain storming la classe elenca dei possibili scenari legati alla tematica dell'acqua (mare, cascata, abissi, ...). Vengono formati i gruppi di lavoro scelti dalla docente e tramite un gioco di ascolto viene assegnato uno scenario ad ogni gruppo. Attraverso un'attività ludica gli allievi prendono contatto con gli strumenti, cominciando a riflettere sulla selezione.	Gli allievi individuano gli elementi sonori propri di uno "scenario", prendendo nota su un foglio. Cominciano a riflettere sul processo di selezione, tenendo traccia sul medesimo foglio.	Individuare
Allenamento 5 <i>Sonorizzazione con strumenti (2)</i>	I gruppi <i>continuano la progettazione, selezionando gli strumenti e in un secondo tempo realizzando le prove generali e le registrazioni</i> davanti al gruppo classe, che discute e propone spunti. Ogni gruppo produce un "copione" della propria registrazione.	Gli allievi <i>selezionano</i> gli strumenti più indicati, <i>realizzano</i> quanto progettato e giudicano il proprio operato, confrontandosi con i compagni.	Realizzare (Giudicare)
Realizzazione 1 <i>Elaborazione e registrazione</i>	Sulla base del racconto elaborato e diviso in scene con la docente titolare, gli allievi, a piccoli gruppi, progettano la loro realizzazione, identificando i suoni da riprodurre, selezionando i mezzi più adeguati e discutendo attivamente.	Gli allievi <i>realizzano</i> quanto progettato.	Realizzare (Collaborare)
Realizzazione 2 <i>Registrazione</i>	Continuazione e termine del processo di registrazione.	Gli allievi <i>realizzano</i> quanto progettato.	Realizzare (Collaborare)

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Riflessione	La classe ascolta il prodotto finale del percorso, montato dai docenti. I gruppi effettuano uno scambio di giudizio, sia autovalutandosi all'interno del gruppo, sia valutandosi tra pari. A seguito della visione del prodotto, la SI produce dei disegni, che vengono mostrati alla classe.	Gli allievi <i>giudicano</i> il loro operato.	Giudicare

## Appendice 2: Scheda di autovalutazione

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE**



#### **1) Creazione del temporale**

a. Hai collaborato con la classe?

- Sì, sono stato molto attivo, ho fatto molte proposte e ho incoraggiato i miei compagni più timidi
- Sì, mi sono impegnato a partecipare all'attività, facendo proposte
- Sì, ho fatto la mia piccola parte
- Sì, anche se ho avuto bisogno dell'aiuto della maestra per andare d'accordo con i miei compagni
- No



#### **2) Creazione dello "scenario acquatico"**

a. Hai collaborato con il tuo gruppo?

- Sì, sono stato molto attivo, ho fatto molte proposte e ho incoraggiato i miei compagni più timidi
- Sì, mi sono impegnato a partecipare all'attività, facendo proposte
- Sì, ho fatto la mia piccola parte
- Sì, anche se ho avuto bisogno dell'aiuto della maestra per andare d'accordo con i miei compagni
- No

b. Come pensi che abbia lavorato il vostro gruppo?

Molto	Bene	Abbastanza	Non tanto
Bene		bene	bene
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se vuoi, spiega perché:

.....

.....

.....



### 3) VALUTA IL PERCORSO

a) Globalmente, quanto ti è piaciuto fare queste attività?

Tantissimo	Tanto	Abbastanza	Poco	Per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Quale è stata la parte che hai preferito e perché?

.....

.....

c) Sugeriresti ad una maestra di proporre la stessa attività ad un'altra classe?

- Sì
- No

d) In quale lezione pensi di aver collaborato di più con i tuoi compagni?

- Creazione del temporale
- Progettare lo scenario acquatico
- Realizzare lo scenario acquatico
- Altra: .....

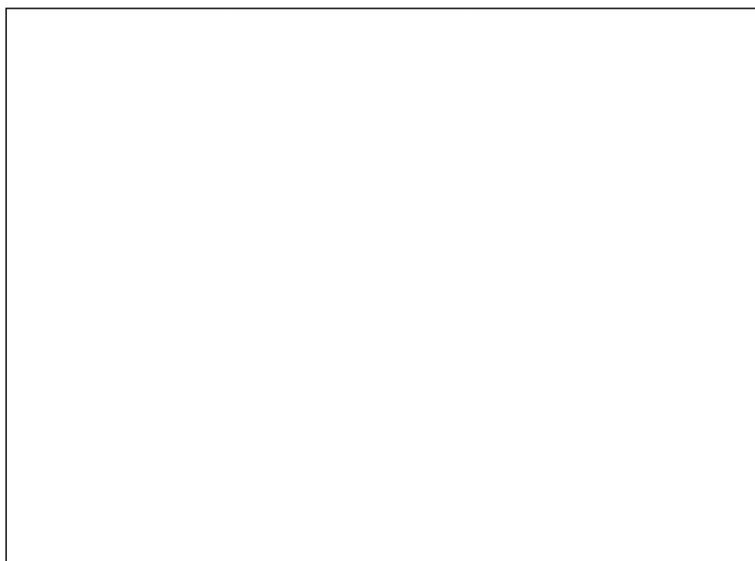
e) Pensando a te stesso, quali aspetti pensi ti abbia aiutato a sviluppare?

- Collaborazione
- Amicizia
- Conoscenza dei suoni
- Capacità di creare suoni
- Capacità di scrittura
- Capacità di organizzazione
- Creatività
- Trovare i compromessi
- Altro: .....

f) Lascia un commento:

.....  
.....  
.....

g) Fai un disegno pensando alle attività che abbiamo fatto:





# POLITICHE URBANE PER LA MUSICA IN EUROPA, DAL SECONDO DOPOGUERRA A OGGI

Franco Bianchini

**Abstract:** L'articolo discute alcuni aspetti chiave della storia delle politiche urbane per la musica in Europa dal 1945 a oggi, individuando tre fasi principali: *l'età della ricostruzione* (dalla fine della Seconda guerra mondiale alla metà degli anni '60), *l'età della partecipazione* (dalla fine degli anni '60 alla metà degli anni '80) e *l'età del city marketing* (dalla fine degli anni '80 agli anni 2000). La parte conclusiva dell'articolo sviluppa alcune brevi considerazioni sul ruolo della musica nelle politiche culturali urbane nei primi due decenni del XXI secolo, anche con riferimento alla situazione post-pandemia.

**Parole chiave:** musica, politiche urbane, dopoguerra.

Fare un discorso su politiche urbane e musica che cerchi di abbracciare tutta l'Europa è molto difficile in quanto ci sono grandi differenze tra i diversi paesi europei, sia per quanto riguarda la definizione stessa di "politica culturale", sia per i livelli di decentramento. Per esempio, un paese come la Svizzera, con la sua struttura federale di governo, ha un livello di autonomia locale maggiore di quello di molti altri paesi europei e può creare più facilmente le condizioni per politiche culturali urbane ambiziose.

È diversa anche la struttura dell'economia culturale e quindi dell'economia della musica nei diversi paesi. Per esempio, nel Regno Unito sia l'industria della musica che le attività musicali di alto profilo e prestigio sovvenzionate dallo Stato sono concentrate nella capitale, a Londra. La maggior parte delle band britanniche (anche quelle nate in città medio-grandi, come Glasgow, Liverpool, Manchester e Sheffield) si sono dovute prima o poi trasferire a Londra per poter lavorare con l'industria della musica. In paesi con una struttura delle industrie culturali fortemente concentrata in una città, c'è certamente un problema di emorragia dei talenti dalle città provinciali e regionali verso la capitale. Questo problema è molto presente anche in Francia, a causa del dominio di Parigi, e in Italia dove anziché avere il monopolio di una città abbiamo il duopolio di Roma e Milano. In Italia anche città con una fortissima creatività musicale (per esempio Napoli, Bologna e Genova) non sono riuscite a sviluppare un'industria della musica competitiva, nonostante vari tentativi molto apprezzabili, specialmente nel caso di Bologna, dove è stata sviluppata una strategia delle industrie culturali comprendente anche la musica.

Nonostante queste differenze importanti tra diversi paesi europei è possibile individuare una traiettoria storica del ruolo della musica nelle politiche culturali urbane dal 1945 ad oggi. La prima fase storica va dal 1945 alla fine degli anni '60, un periodo definibile come *età della ricostruzione* nel senso che furono anni sia di ricostruzione civica e morale dopo gli orrori del Nazismo, del Fascismo e della guerra, che di ricostruzione fisica delle città europee, specialmente di quelle più bombardate nel Regno Unito e in Olanda, Francia, Germania, Italia, Polonia e Romania. Furono ricostruiti o costruiti ex novo anche molti centri culturali, teatri, sale da concerto e altri edifici per le attività musicali.

La politica musicale urbana in questo periodo era controllata da piccoli gruppi, élite di politici e artisti che avevano una concezione piuttosto ristretta di "musica" e di "cultura". La definizione di musica si concentrava sulla cosiddetta musica classica e sull'opera, e comportava l'esclusione delle forme di musica emergenti, legate al pubblico giovanile e ai generi provenienti da oltreoceano (più comunemente identificati come pop e rock). Queste ultime venivano viste come qualcosa di cui lo Stato non si doveva occupare, qualcosa di cui si occupavano il mercato e le industrie culturali private e quindi non i governi nazionali e locali. Ci furono, in ogni caso, in molte città europee iniziative di altissimo profilo, focalizzate sulla musica classica e sulla lirica, spesso con finalità molto lodevoli come quella di tentare di ristabilire un dialogo culturale tra Europa occidentale e orientale negli anni della guerra fredda. Tra i vari esempi ricordiamo il Festival di Edimburgo (creato nel 1947).

Le politiche musicali furono in questo periodo, d'altro canto, anche uno strumento utilizzato dalla Central Intelligence Agency (CIA) statunitense per contrastare la forte influenza dell'Unione Sovietica, che aveva riscosso simpatie presso molti artisti, tra i quali anche musicisti. La CIA promosse i tour europei della Boston Symphony Orchestra nel 1952 e nel 1956, tournée in varie città europee finanziate attraverso il "Congresso per la libertà della cultura" che aveva sede a Parigi.

Nel complesso, le politiche culturali urbane per la musica dal 1945 alla fine degli anni '60 non furono ispirate dall'idea di allargare la partecipazione dei cittadini, ma si concentrarono sulla cultura 'alta' e richiesero un alto livello di capitale culturale, favorendo la ricostruzione di gerarchie sociali in cui la borghesia, che si stava ricostituendo in varie città europee, aveva una posizione dominante.

La seconda fase storica, che inizia nella seconda metà degli anni '60, fu testimone di episodi di contestazione nei confronti di questo tipo di politiche culturali. Forse l'esempio più eclatante ebbe luogo al Teatro alla Scala di Milano il 7 dicembre 1968. Uno dei leader della protesta giovanile, Mario Capanna, guidò una specie di tentativo di cacciata dei mercanti dal tempio, buttando uova marce e vernice addosso ai signori e alle signore ben vestite che erano alla Scala alla prima della stagione – una contestazione che si ripeté per vari anni dopo il '68.

Questa seconda fase storica, che potremmo chiamare *età della partecipazione*, fu caratterizzata da un generale aumento di importanza delle politiche musicali



e culturali urbane. Una delle cause fu la forte riduzione della disoccupazione. La crescita economica portò a una situazione di quasi piena occupazione in Europa occidentale, in cui i sindacati riuscirono a negoziare una riduzione della settimana lavorativa e un aumento delle giornate di ferie pagate, portando ad un aumento del tempo libero per le classi lavoratrici. Crebbe anche in questi anni (per esempio, nel Regno Unito, nei Paesi scandinavi e in Germania) il profilo della musica nelle scuole, che portò bambini e ragazzi di estrazione sociale più bassa ad avere accesso ad attività musicali. A questo si aggiunse una crescita di domanda politicamente organizzata di musica, anche alternativa e giovanile, favorita da un aumento del decentramento a favore delle amministrazioni locali e regionali in diversi paesi europei. Per esempio, in Italia fu istituito nel 1970 il sistema delle regioni a statuto ordinario.

Quali furono le manifestazioni principali di questa ondata d'innovazione nelle politiche culturali urbane in questo periodo? Furono senz'altro innovative le politiche dell'effimero, l'idea dell'animazione culturale urbana gratuita o a costi molto accessibili nei mesi estivi. Un'esperienza che influenzò molte altre città fu quella di Roma sotto la guida dell'assessore alla cultura della prima giunta di sinistra dell'amministrazione capitolina, Renato Nicolini, che dal 1976 al 1985 sviluppò l'Estate romana, un programma di animazione culturale della città comprendente anche la musica, per esempio il jazz eseguito su barconi sul Tevere e altre attività musicali al chiuso e all'aperto in tutto il centro storico.

La musica in strada, compreso il *busking*, diventò importante in molte città. Per esempio, la municipalità di Copenaghen alla fine degli anni '60 cominciò a pedonalizzare il centro storico e a introdurre sistemi di trasporto pubblico sostenibile che ridussero la necessità di usare l'automobile. Il periodo che ho chiamato *età della ricostruzione* invece era stato caratterizzato da una riprogettazione dei centri storici, soprattutto a beneficio degli automobilisti, con la creazione di autostrade urbane, cavalcavia e parcheggi multipiano che avevano in qualche modo ridotto, ostacolato e reso meno piacevole l'accesso dei pedoni agli spazi pubblici. Il suono di molte città europee negli anni '50 e '60 era stato dominato dall'automobile. Verso la fine degli anni '60 comincia a svilupparsi una coscienza diversa e si parla della necessità di *riumanizzazione* dei centri storici, anche sulla spinta dei nascenti movimenti ambientalisti e della critica femminista al modello di pianificazione urbana adottato nei primi due decenni del dopoguerra. Un esempio di quel periodo furono le politiche di protezione integrata del centro storico di Bologna, che venne ripopolato con una nuova politica residenziale. Nel caso di Copenaghen, invece, la politica di pedonalizzazione si unì alla promozione della musica e di altre attività artistiche in strada. Inizialmente, queste iniziative di pedonalizzazione e animazione culturale nella capitale danese vennero osteggiate dai negozianti, che in un secondo momento iniziarono a sostenerle in virtù di un aumento dell'uso del centro città e quindi delle vendite.

Durante *l'età della partecipazione* ci fu anche un fenomeno molto importante di animazione socioculturale, con l'emergere di quella che potremmo chiamare *community music* dalla fine degli anni '60 alla metà degli anni '80. I musicisti iniziarono a lavorare non solo nelle istituzioni culturali collocate nei centri delle città, ma anche nelle scuole e nei centri culturali di quartiere, strutture polivalenti che vennero create in molti casi anche nelle zone periferiche. I musicisti lavorarono a volte anche nelle fabbriche, nelle prigioni, negli ospedali e nelle case di riposo, dunque in contesti sociali molto diversi. All'interno di questa nuova filosofia d'intervento culturale, i musicisti non aspettano che gli spettatori vadano nelle istituzioni culturali del centro storico ma si spostano nei luoghi in cui la gente risiede, lavora e vive. Uno dei centri culturali di quartiere polivalenti (fondato nel 1979) che funse da modello per centri simili in altri paesi europei fu il WUK (Werkstätten und Kulturhaus) ad Alsergrund, il IX distretto di Vienna.

*L'età della partecipazione* fu caratterizzata dalla crescita della spesa nelle politiche culturali urbane. Per esempio, nelle città italiane la spesa culturale aumentò in termini reali da 300 miliardi di lire circa nel 1980 a 800 miliardi circa nel 1984. L'andamento della spesa culturale nelle città francesi nello stesso periodo fu abbastanza simile. Ci fu un aumento dell'importanza della politica culturale urbana e anche delle attività musicali e del loro status politico: ad esempio, nel periodo a cavallo tra la fine degli anni '70 e i primi anni '80 Renato Nicolini divenne uno dei politici locali più noti in Italia; lo stesso accadde ad altri politici che si occupavano di politiche culturali urbane in altri paesi europei in quel periodo.

Con la recessione economica del periodo 1980–1982 iniziò una notevole perdita di posti di lavoro, specialmente in città industriali come Torino, Genova, Bilbao, Rotterdam, Amburgo, Liverpool, Glasgow e Sheffield. Nelle politiche culturali urbane vi furono iniziative lodevoli che cominciarono ad affrontare il problema della disoccupazione giovanile. Nel caso di Sheffield, all'interno di un nuovo "Cultural Industries Quarter" creato dalla municipalità (Sheffield City Council) in un'area di edifici industriali e magazzini dismessi vicino alla stazione ferroviaria, venne aperto nel 1986 Red Tape Studios, una struttura in cui i giovani disoccupati potevano andare a provare e registrare musica. A partire dalla metà degli anni '80 si verificò un cambiamento di paradigma, causato dalla crisi finanziaria dei governi nazionali e locali in Europa (causata a sua volta in parte dalla globalizzazione e dall'emergere di nuovi Paesi esportatori come la Malesia, la Corea del Sud e Taiwan). Le politiche culturali (a livello sia locale che nazionale) adottarono un linguaggio più economico, più orientato verso la creazione di posti di lavoro, l'attrazione di turisti e il miglioramento dell'immagine di città in declino. Per questo potremmo chiamare *età del city marketing* questa terza stagione delle politiche culturali urbane dal secondo dopoguerra ad oggi. Tra i molti esempi possiamo ricordare quello di Liverpool, dove i policy maker locali negli anni '80 dettero il via alla trasformazione dei magazzini e di altri edifici del bacino portuale dismesso dell'Albert Dock, contiguo al centro città, in un *mixed-use development*

comprendente strutture alberghiere, ristoranti, bar, negozi, uffici, appartamenti, la galleria d'arte contemporanea Tate Liverpool (aperta nel 1988), il Merseyside Maritime Museum (aperto nel 1980 e ampliato nel 1986) e The Beatles Story, un museo aperto nel 1990, dedicato all'icona culturale contemporanea più importante della città.

Durante l'età del *city marketing* in molte città europee vi furono da parte dei policy maker forti investimenti rivolti all'espansione del turismo culturale e delle industrie culturali (compresa quella della musica) che vennero visti come settori potenzialmente in crescita e in grado, almeno in parte, di compensare la perdita di posti di lavoro nell'industria manifatturiera tradizionale e nel settore delle attività portuali. Vi furono investimenti in attività musicali come fattore di internazionalizzazione in città in cui i decisori miravano ad attirare imprese multinazionali e lavoratori altamente qualificati. Per esempio, a Birmingham nel 1991 fu aperta la Symphony Hall, la sala da concerti principale della City of Birmingham Symphony Orchestra, diretta dall'anno precedente da Simon Rattle.

Tirando un bilancio di questa fase delle politiche culturali urbane si può dire che rimasero nelle città europee degli squilibri importanti, per esempio tra consumo e produzione. Furono pochi i casi di politiche culturali urbane comprendenti una strategia di sostegno alla produzione musicale. È molto più semplice costruire edifici prestigiosi per la musica importando attività musicali dall'esterno piuttosto che sostenere attività di produzione musicale locale. Vi fu anche uno squilibrio evidente tra contenitori e contenuti. I contenitori, gli edifici per le attività musicali sono facilmente comunicabili dal punto di vista elettorale e per questo molto popolari tra i politici, ma per riempirli di contenuti è necessario un budget per la programmazione che non è sempre disponibile.

Negli anni 2000 e 2010 continuarono sia le politiche orientate allo sviluppo economico e al marketing territoriale, che quelle inaugurate negli anni '70 e orientate alla partecipazione. Vi fu una coesistenza abbastanza confusa di questi diversi paradigmi, di diversi tipi di interventi. Si aggiunse però un altro paradigma che potremmo definire più pedagogico, basato sull'idea della città come scuola, un approccio più comportamentale mirato soprattutto a bambini e giovani in situazioni di disagio economico e sociale e a rischio di criminalizzazione. La pratica delle attività musicali venne sostenuta in questo caso per favorire l'inclusione sociale e promuovere modelli di comportamento costruttivi.

Un fenomeno importante degli anni 2000 e 2010 fu la crisi dei piccoli centri musicali indipendenti e dei locali in cui si fa musica. Per esempio, la band torinese "Statuto", in collaborazione con 'O Zulù dei 99 Posse, nella loro canzone *Ghost Town* (del 2020, una cover con testo italiano di un successo del 1981 degli "Specials", una band di Coventry) parla della desertificazione culturale di Torino e della chiusura di molti club. Problemi simili a quelli di Torino furono vissuti da Londra nei primi due decenni del XXI secolo. Nel 2007 Londra possedeva 430 locali in cui si suonava, che nel 2015 si ridussero a 245. Una delle cause fu indubbiamente

la trasformazione di locali per la musica in appartamenti o uffici con un valore immobiliare molto più alto. Questo trend portò però anche alla nascita di nuove strategie urbane per la musica, sviluppate da società di ricerca e consulenza come Sound Diplomacy, il cui lavoro sottolinea l'importanza delle attività musicali per la salute complessiva di una città (per esempio, per sostenere il settore dei ristoranti e la vita notturna e per individuare i talenti che possono in futuro generare un ritorno economico notevole nell'industria della musica stessa).

Le restrizioni introdotte in tutta Europa nel 2020–21 per gestire la crisi del COVID-19 hanno portato in molti casi all'aumento del costo dei biglietti per le attività musicali e quindi anche a un maggior rischio di esclusione culturale per molti cittadini. Molte organizzazioni (specialmente quelle piccole e medie) operanti nel settore della musica hanno chiuso o si sono trovate in gravi difficoltà finanziarie, anche a causa della crisi delle economie commerciali, notturne e turistiche di molte città. Ci troviamo oggi in un momento storico in cui si pensava (con la fine della pandemia) di poter tornare ad una situazione di relativa pianificabilità delle politiche culturali urbane. Ma l'invasione russa dell'Ucraina nel febbraio 2022 ha contribuito ad aumentare sia il costo della vita e l'inflazione che il rischio di recessione economica. Dovremo quindi affrontare nel prossimo futuro una situazione di continua instabilità e incertezza.

D'altro canto, si nota un possibile nuovo ruolo per la musica in questa situazione di grave crisi. Nei due anni di pandemia si è consolidata la consapevolezza del contributo positivo della musica al benessere e alla salute (soprattutto mentale) delle persone. Se un nuovo paradigma sta emergendo riguardo al ruolo della musica nelle politiche culturali urbane è forse un paradigma curativo, che sottolinea il contributo della musica al benessere dei cittadini che soffrono di problemi legati alla solitudine, all'ansia, alla depressione e agli effetti di malattie come l'Alzheimer e il morbo di Parkinson. Sulla base di questa nuova consapevolezza sarà forse possibile costruire politiche urbane per la musica più integrate, che colleghino il paradigma della promozione del benessere con quelli legati a eccellenza artistica, partecipazione dei cittadini, coesione sociale e sviluppo economico locale.

### Riferimenti bibliografici

BIANCHINI, FRANCO, *Cultural Policy and urban social movements: the response of the 'New Left' in Rome (1976–85) and London (1981–86)*, in PETER BRAMHAM et al. (a cura di) *Leisure and Urban Processes: Critical studies of leisure policy in Western European cities*, Routledge, Londra 1989.

BIANCHINI, FRANCO e BORCHI, ALICE, *Participation in arts activities in the context of European urban cultural policies*, in LLUÍS BONET e EMMANUEL NÉGRER (a cura di), *Breaking the Fourth Wall: Proactive audiences in the performing arts*, Kunnskapsverket, Lillehammer 2018.

BIANCHINI, FRANCO e TOMMARCHI, ENRICO, *Urban activism and the rethinking of cities' cultural policies in Europe*, in MICHAEL WIMMER (a cura di), *Kann Kultur Politik? – Kann Politik Kultur? Warum wir wieder mehr über Kulturpolitik sprechen sollten*, De Gruyter, Vienna 2020.

FELICORI, MAURO, *Feste d'estate: indagine sulla politica culturale dei comuni italiani*, in ARTURO PARISI (a cura di), *Luoghi e misure della politica: quattro esercizi di misurazione sulla politica locale*, Il Mulino, Bologna 1984.

GEHL, JAN, *Public spaces for a changing public life*, in CATHARINE WARD THOMPSON e PENNY TRAVLOU (a cura di), *Open Space: People Space*, Taylor & Francis, Londra, 2007.

POLLOCK, DAVID, *The slow death of music venues in cities*, «The Guardian» 9 Sett. 2015, <<https://www.theguardian.com/cities/2015/sep/09/the-slow-death-of-music-venues-in-cities>> (consultato il 2/6/2023).

SOUND DIPLOMACY, *The Music Cities Manual*, 2023, <<https://www.sounddiplomacy.com/the-music-cities-manual>> (consultato il 2/6/2023).

STONOR SAUNDERS, FRANCES, *Who Paid the Piper? CIA and the Cultural Cold War*, Granta Books, Londra 1999, trad. italiana a cura di Silvio Calzavarini, *La guerra fredda culturale. La Cia e mondo delle lettere e delle arti*, Fazi Editore, Roma 2004.

\* \* \*

L'autore: Franco Bianchini, responsabile scientifico del Certificate of Advanced Studies (CAS) Cultural Policies del Conservatorio della Svizzera italiana è uno dei Direttori Associati del Centre for Cultural Value, che ha sede all'Università di Leeds in Inghilterra. È anche Ricercatore Senior della Fondazione Fitzcarraldo di Torino. Ha insegnato e diretto unità di ricerca nel Regno Unito dal 1992 al 2020, alla De Montfort University, alla Leeds Beckett University e all'Università di Hull. Dal 2010 al 2014 ha fatto parte del team che ha preparato i dossier di candidatura di Matera per il titolo di Capitale europea della cultura per il 2019. Le sue pubblicazioni e i suoi interessi di ricerca si concentrano soprattutto su temi attinenti al ruolo delle risorse e delle politiche culturali nelle strategie urbane.

IMPRESSO E RILEGATO IN ITALIA  
PER CONTO DELLA LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



· LUCCA MMXXIII ·  
· MMDCLXXVI AUC ·