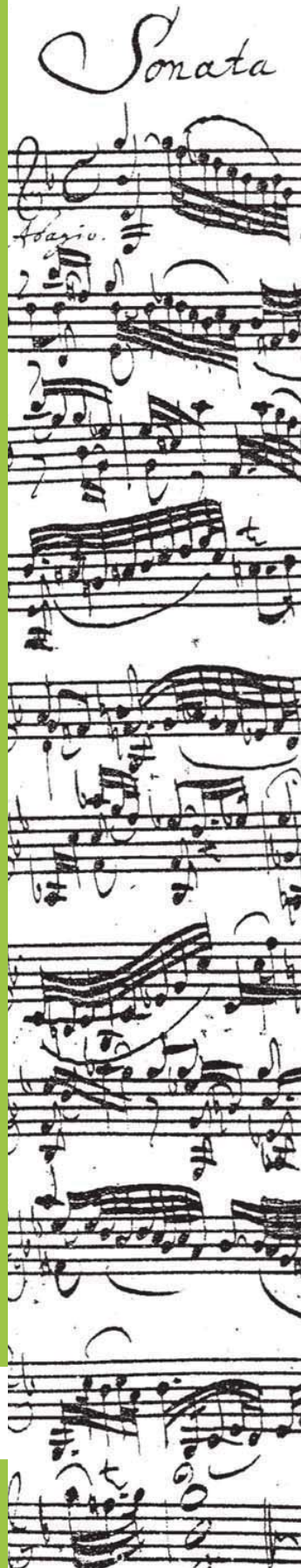


Didattica musicale e ricerca 2023–2024

A cura di Massimo Zicari



Libreria Musicale Italiana



PDF

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

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

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

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

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 3

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

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

Comitato scientifico

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

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

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Ugo Giani

© 2025 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

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

ISBN 978-88-5543-427-0

Didattica musicale e ricerca – 2023-2024

SOMMARIO

- 7 *Introduzione*, di Massimo Zicari
- 13 *L'insegnante gentile: strategie comunicative e cura della relazione nella didattica del violino*
 Sara Signa
- 39 *Oltre la lezione frontale: l'approccio euristico per la crescita autonoma degli studenti di pianoforte*
 Michele Torsello
- 65 *Il metodo Pilates nella lezione di canto*
 Maria Guffi
- 95 *L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto*
 Daniel Martínez Maciá
- 131 *La lingua italiana nello studio del canto tra gli allievi cinesi*
 Yueyan Xie
- 157 *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi*
 Anna Negrinotti
- 179 *La salute del musicista: conoscenza e buone pratiche*
 Cinzia Cruder
- 217 *Questioni tecniche e soluzioni strumentali: la chitarra di Johann Kaspar Mertz (1806–1856) al servizio dei 6 Schubert'sche Lieder*
 Florane Devenyns

INTRODUZIONE

Il terzo volume dei *Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana* giunge alla stampa raccogliendo i contributi relativi alle attività di due annate (2023 e 2024) e concentrandosi, come consuetudine, su questioni di didattica strumentale e vocale. Un tema accomuna questi contributi imponendosi con prepotenza, la necessità di vedere aggiornato un insegnamento troppo spesso confortevolmente seduto su antiche consuetudini. Il problema diventa tanto più urgente se si considera la rapidità con cui in questi anni una sempre più qualificata letteratura accademica si è chinata (e continua a chinarsi) su questioni importanti, apportando contributi fondamentali e sollecitando una revisione radicale di queste consuetudini.

Due fattori, che potremmo definire in parte congeniti, sono complici di questo scollamento: la dimensione solitaria di un insegnamento incentrato ancor oggi sulla lezione individuale e la centralità del repertorio. La lezione individuale di strumento, prerogativa forse unica nel panorama dell'insegnamento accademico e pre-accademico, radicalizza alcuni aspetti relazionali che in una classe sono, per lo più, mitigati dalla numerosità degli studenti e dalla differenziazione delle situazioni di insegnamento. In un certo senso, il rapporto uno-a-uno che caratterizza la gran parte delle nostre lezioni strumentali e vocali costringe allievo ed insegnante ad una relazione esclusiva, che chiama in causa attitudini, personalità, idiosincrasie e atteggiamenti non sempre facili da conciliare. Il gioco di forze tipico di questa relazione risulta essere fortemente condizionato dalla posizione di autorità e autorevolezza dell'insegnante, e da quella di subalternità dello studente. Il rischio di incomprensioni, insofferenze e persino di conflittualità può essere elevato, anche se tali criticità non sempre si manifestano in maniera esplicita, nella convinzione (o anche per il timore) che tutto questo faccia naturalmente parte del difficile ed impegnativo percorso di formazione di un musicista.

In anni recenti, la natura della relazione tra maestro ed allievo, con le sue ambivalenze, è stata oggetto di una parziale revisione, con l'idea di rileggere il tradizionale modello di apprendistato musicale in virtù di una più equilibrata condizione di reciprocità. Alla tradizionale nozione di una trasmissione verticale del sapere si sostituisce quella di una più bilanciata forma di mutuo apprendimento.¹ Tuttavia, e malgrado si faccia sempre più spesso riferimento all'insegnante come ad un mentore, appare arduo determinare in che misura questa relazione non sia ancora caratterizzata da quella che Kim Burwell definisce ripetutamente una

1. Si veda HELENA GAUNT, *Apprenticeship and empowerment: The role of one-to-one lessons*, in JOHN RINK, HELENA GAUNT, & AARON WILLIAMON, (a cura di), *Musicians in the Making. Pathways to Creative Performance*, Oxford University Press, New York 2017, pp. 28–56.

‘dissonanza’.² Si tratta di una strisciante condizione di disagio con la quale l’allievo convive anche a lungo e che solo nelle situazioni peggiori conduce alla decisione di cambiare insegnante, quale unica alternativa e via di fuga. A tratti, all’immagine dell’apprendistato musicale si sostituisce quella di un lungo noviziato, destinato alla verifica e alla conferma delle attitudini necessarie per entrare a far parte di un ordine eletto.

A tutto ciò si aggiunge la centralità del repertorio e l’idea, anch’essa non priva di conseguenze, che il giovane musicista debba mettere i suoi talenti al servizio di una tradizione interpretativa trasmessa di generazione in generazione ed ancorata ad un repertorio composto per lo più da brani scritti da compositori morti da tempo. Già nel 1992 Lydia Goehr definiva l’evoluzione ottocentesca che ha condotto al pantheon musicale di oggi come a quel processo di santificazione che avrebbe descritto Beethoven come un titano, Bach come un santo e Palestrina come l’amanuense di dio.³

Ovviamente, l’immagine del conservatorio come luogo di conservazione museale di un patrimonio musicale stride con l’idea di una scuola viva, vitale, in grado di formare sempre nuove generazioni di musicisti dotati non soltanto di sofisticatissime competenze tecniche, ma anche di originalità, creatività e di un elevato senso di autonomia. In questi ultimi anni le critiche a questo sistema non sono mancate e le più radicali hanno identificato nella preservazione di questa liturgia musicale gli estremi di un sistema repressivo. In particolare, Daniel Leech-Wilkinson si è espresso molto duramente in merito al processo attraverso il quale la morte del compositore consacra le sue opere trasformandole in oggetti sacri da riprodurre fedelmente e devotamente.⁴ Questa attitudine ha, tra i suoi corollari, la definizione di un certo numero di obblighi ed il controllo sui comportamenti artistici. Secondo Leech-Wilkinson, queste modalità possono essere definite poliziesche e rintracciate già a partire dai primi anni della formazione musicale di un giovane. Per quanto estrema possa apparire questa posizione, è chiaro il rischio a cui si espone un sistema di formazione che privilegi dinamiche esclusive e si concentri sulla conservazione del passato. Le due metafore convergono verso un sistema che sia in grado di garantire, attraverso un selettivo noviziato musicale, la sopravvivenza di una liturgia (il concerto) e la formazione dei suoi celebranti (i musicisti). Di questa consacrazione parlava già un visionario come Franz Liszt nel 1835, quando chiedeva la fondazione di un’assemblea da tenersi ogni cinque anni, ad opera della quale tutte le opere che fossero considerate le migliori per la musica religiosa, drammatica e sinfonica, avrebbero dovuto essere cerimonialmente eseguite ogni

2. Si veda per esempio KIM BURWELL, *Issues of dissonance in advanced studio lessons*, «Research Studies in Music Education», xli/1 2018, pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/1321103X18771797> e ancora dello stesso autore, *“She did miracles for me”: An investigation of dissonant studio practices in higher education music*, «Psychology of Music», xlv 2016, pp. 466–480.

3. LIDIA GOHER, *The Imaginary Museum of Musical Works*, Clarendon Press, Oxford 1992, p. 208.

4. DANIEL LEECH-WILKINSON, *Classical Music Performance Norms and How to Escape Them*, 2020, Version 2.18 (23.ix.23). At <https://challengingperformance.com/the-book/>

giorno per un mese intero al Louvre, per essere successivamente acquistate dal governo e pubblicate a sue spese.⁵

Proprio in risposta ai rischi di una didattica sclerotizzata e viziata da modalità di relazione chiuse ed esclusive, il volume si apre con un contributo di Sara Signa, che analizza l'importanza della componente emotiva nel processo di apprendimento musicale e ipotizza che l'adozione di strategie comunicative e relazionali mirate possa facilitare l'acquisizione di competenze specifiche, alimentare la motivazione e favorire un clima di lavoro sereno. Si tratta di un problema di stringente attualità, soprattutto se si pensa all'effetto che i nostri modi hanno sugli studenti che abbiamo di fronte, anche a prescindere dalle nostre migliori intenzioni. Questo difficile equilibrio è qualificato da quella condizione di reciprocità alla quale accennavo. Se, da una parte, è vero che i nostri allievi sono soggetti ai nostri umori, in che misura un insegnante sarà in grado di mantenere un atteggiamento disponibile, costruttivo e aperto di fronte ad allievi distratti e poco collaborativi? In che misura le reciproche idiosincrasie impediscono una proficua relazione didattica?

Il secondo intervento affronta un altro problema congenito all'insegnamento individuale, quello di una didattica spesso frontale, o meglio verticale, che favorisce la trasmissione unidirezionale di informazioni, istruzioni e modelli, inibendo lo sviluppo di competenze specifiche e, soprattutto, impedendo la crescita di quella autonomia nello studio che noi stessi ricerchiamo ed apprezziamo nei nostri allievi. Michele Torsello propone ai suoi allievi di pianoforte un approccio euristico, concentrandosi su competenze pianistiche molto specifiche, la differenziazione dei piani sonori tra mano destra e mano sinistra, ma adottando strategie in grado di guidare gli allievi verso lo sviluppo di capacità autoriflessive e autoregolatorie. L'approccio qui discusso riporta alla memoria l'antica arte socratica della maieutica, che privilegiava il dialogo e conduceva alla scoperta personale della realtà, modalità ritornata prepotentemente alla ribalta nella didattica del secolo scorso con il contributo, tra gli altri, di Jerome Bruner e del costruttivismo.

Un secondo importante tema è quello del benessere dei musicisti, condizione indispensabile non soltanto per raggiungere le vette più alte della professione artistica, ma anche per sostenere le continue sollecitazioni alle quali la pratica musicale sottopone un musicista, che sia in formazione o nel pieno della propria carriera professionale.

A questo tema sono dedicati il terzo contributo, nel quale Maria Guffi esplora l'efficacia del metodo *Pilates* nell'insegnamento del canto, e il settimo, in cui Cinzia Cruder, ricercatrice che divide il suo impegno tra la Scuola Universitaria di Musica ed il Laboratorio di ricerca in riabilitazione (2rLab) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Il delicato rapporto che i cantanti intrattengono con il loro strumento musicale è spesso al centro di discussioni che ne rivendicano la specificità: da questo la necessità, forse più sentita che in altre

5. ALAN WALKER, *Franz Liszt: The Virtuoso Years, 1811-1847*, Cornell University Press, Ithaca 1987, pp. 159-160.

famiglie di musicisti, di prendersi cura non soltanto delle proprie corde vocali ma di tutto il corpo. Questo chiarisce l'esigenza di cercare in metodi come Pilates strumenti utili alla scoperta dei meccanismi propriocettivi e allo sviluppo della consapevolezza corporea. A confermare l'importanza di una sana gestione del proprio corpo per un musicista, Cinzia Cruder indaga la questione della rigidità muscolare del trapezio superiore, riportando i risultati di uno studio che analizza le possibili correlazioni con le loro abitudini e caratteristiche individuali. Sessanta musicisti provenienti dal Conservatorio della Svizzera italiana e dall'Orchestra della Svizzera italiana hanno partecipato ad una indagine basata su questionari sullo stile di vita e la pratica musicale, e sulla misurazione della rigidità muscolare. Sebbene non siano emerse differenze significative tra i gruppi con e senza disturbi, questa prima indagine ha evidenziato alcune correlazioni tra rigidità muscolare e percezione dello sforzo, disabilità legata alla pratica strumentale e alla qualità della vita. Queste prime indicazioni invitano a continuare il lavoro già intrapreso, le cui ricadute sul piano della formazione possono essere di grande rilevanza, soprattutto in funzione di una sana e corretta prevenzione delle malattie professionali.

Nel quarto contributo di questo volume Daniel Martínez Maciá indaga un tema che ricorre sovente nella didattica strumentale, la capacità di organizzare efficacemente lo studio. A dispetto delle più aggiornate teorie sull'autoregolazione, basate sulla identificazione e selezione di strategie di studio efficaci attraverso un processo ricorsivo che fa appello alle competenze critiche dell'allievo, Daniel ha elaborato un metodo, derivato dalla pratica sportiva che si basa sull'interferenza contestuale, detta anche pratica aleatoria. In sostanza, questo metodo prevede la costruzione casuale di brevi sequenze di studio, al fine di mantenere costantemente elevata l'attenzione del nostro cervello. Di fatto, il problema nasce dalla cattiva abitudine di studiare seguendo routine ripetitive che privilegiano la reiterazione degli stessi gesti e l'esecuzione degli stessi passaggi in un processo cumulativo spesso addirittura dannoso. Infatti, la ripetizione non adeguatamente attenta degli stessi gesti musicali porta alla ripetizione degli stessi errori e, cosa ancor più grave, conduce a possibili infiammazioni e tendiniti. Al contrario, l'interferenza contestuale si basa sulla segmentazione dello studio in sequenze aleatorie che impongono al nostro cervello e al nostro corpo di rimanere costantemente vigili.

L'indagine di Yueyan Xie esplora una sfida di carattere culturale che nasce dalla dimensione multietnica dei nostri conservatori e da quella mobilità intercontinentale che oggi vede un numero crescente di studenti asiatici spostarsi in Europa per studiare musica a livello professionale. Una casistica particolare è quella degli studenti di canto che, sempre più numerosi, si perfezionano nel repertorio operistico italiano nei conservatori di lingua italiana. Tuttavia, proprio tra i cantanti, la distanza che corre tra la propria cultura d'origine e quella che fa da sfondo al melodramma può rappresentare un ostacolo: a quali difficoltà va incontro un giovane cantante cinese che non possiede competenze linguistiche sufficienti per cogliere l'ironia dei libretti d'opera? In che modo riuscirà a cantare in maniera

convincente un recitativo settecentesco, il cui andamento è fortemente ancorato al senso, al ritmo, e perfino al suono delle parole che il librettista ha accuratamente selezionato? E quanto è importante questo livello di comprensione per fare di una bella voce un buon interprete?

Al tema della dimensione interculturale si riferisce anche il contributo di Anna Negrinotti, dedicato all'educazione musicale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi delle scuole medie. È davanti agli occhi di tutti come una società sempre più multietnica debba prepararsi quanto più possibile ad offrire un insegnamento attento al problema della diversità e dell'inclusione. La musica, in questo senso, può diventare strumento di mediazione e di scoperta di culture e tradizioni diverse, all'insegna del dialogo e della comprensione reciproca.

Completa il volume il contributo di Florane Devenyns, che indaga una pagina affascinante dell'Ottocento, in un momento in cui la chitarra, strumento dalla connotazione salottiera e spesso relegato all'educazione delle fanciulle, attira l'attenzione di compositori come Franz Schubert e Johann Kaspar Mertz. Il caso dei 6 *Schubert'scher Lieder* fornisce lo spunto per esplorare il posizionamento della chitarra nel mercato editoriale viennese del primo Ottocento ed identificare modalità di scrittura che rivelano il tentativo di riprodurre elementi tipici dell'idioma vocale.

Massimo Zicari
Lugano, 16 giugno 2025

L'INSEGNANTE GENTILE: STRATEGIE COMUNICATIVE E CURA DELLA RELAZIONE NELLA DIDATTICA DEL VIOLINO

Sara Signa

Abstract: Il presente lavoro analizza l'importanza della componente emotiva nel processo di apprendimento musicale ed evidenzia come le emozioni, siano esse positive o negative, che intervengono nell'interazione tra allievo e insegnante influenzino significativamente il livello di motivazione, di prestazione e di soddisfazione dell'allievo durante e dopo la lezione. L'ipotesi di partenza è che l'adozione di strategie comunicative e relazionali mirate possa migliorare l'esperienza di apprendimento, facilitando l'acquisizione di competenze specifiche, sviluppando la motivazione e favorendo un clima di lavoro sereno. La sperimentazione, che ha coinvolto tre allieve di età compresa tra i dieci e i tredici anni, si è basata su un protocollo che prevedeva l'applicazione di specifiche strategie comunicative e relazionali nel corso di sei lezioni. I risultati confermano l'impatto che le emozioni esercitano sull'apprendimento e sulla performance a lezione. Un allievo sereno comunica meglio con l'insegnante, consolida e accresce il proprio interesse e sviluppa più facilmente le competenze necessarie per autoregolarsi. Nonostante non sia sempre facile per un insegnante adottare un approccio positivo ed accogliente, egli può mettere in atto strategie mirate, in grado di migliorare il benessere emotivo degli studenti, il loro livello di coinvolgimento e la loro motivazione.

Parole chiave: emozioni, apprendimento, relazione, comunicazione, strategie didattiche.

Introduzione

*"Molti bambini crescono in un ambiente che li limita
e li danneggia, e si crede che siano nati così.
Essi stessi lo credono, ma sbagliano."*

S. Suzuki

Non è raro che, dopo una lezione, un allievo possa sentirsi insoddisfatto o disorientato (quando non addirittura infelice e ferito), deluso dalla propria prestazione e scoraggiato dalle proprie difficoltà. La causa di tale condizione non risiede necessariamente nel livello di preparazione dell'allievo, nel suo effettivo rendimento, o nelle sue capacità o potenzialità. Spesso è l'insegnante a dover rispondere dello

stato emotivo e della condizione psicologica in cui l'allievo si trova durante e dopo la lezione: le cause possono essere un'espressione perentoria di disappunto, una risata sarcastica, una critica rivolta in modo inappropriato o, meno drasticamente, la mancanza di empatia verso una particolare situazione personale dell'allievo, la confusa formulazione verbale di un dato concetto, l'atteggiamento inequivocabilmente irritato di fronte ad uno stesso errore ripetuto più volte. D'altra parte, non è raro che un insegnante si senta frustrato e demotivato dopo una lezione durante la quale il proprio allievo si sia mostrato distratto, non collaborativo, oppure confuso da un'indicazione poco chiara, scoraggiato dal tono irritato dell'insegnante, indispettito da una sua frase sarcastica, risentito per un giudizio espresso con leggerezza.

La tutela di uno stato emotivo positivo negli allievi e negli insegnanti è un elemento che riveste un ruolo tutt'altro che marginale nella dimensione didattica. Negli allievi favorisce il rafforzamento dei meccanismi motivazionali e incide, quindi, non solo sulla qualità dell'esperienza di apprendimento in sé, ma anche sulla durata del percorso di apprendimento musicale di molti giovani principianti. In molti casi, questo si interrompe prematuramente, proprio nel momento in cui l'allievo o la sua famiglia iniziano a percepire quell'esperienza come negativa e frustrante. A livello universitario, d'altra parte, un'esperienza di apprendimento emotivamente insoddisfacente e turbolenta può debilitare l'allievo dal punto di vista psicologico (talvolta in maniera molto seria). Un percorso di apprendimento emotivamente appagante, invece, non solo favorisce il benessere dell'allievo a livello psicologico, ma lo facilita anche a livello sociale, favorendone l'integrazione nel contesto professionale: un giovane musicista che abbia alle spalle una solida relazione con il proprio insegnante e che abbia vissuto un'esperienza formativa serena si preparerà ad affrontare con sicurezza ed ottimismo le sfide che l'ingresso nel mondo lavorativo musicale presenta.

È altresì fondamentale che l'insegnante possa vivere una dimensione didattica emotivamente positiva e che si senta a suo agio nel relazionarsi con i suoi allievi: la qualità del suo stato emotivo incide direttamente sulla qualità dell'insegnamento che egli può offrire e sulla sua capacità di gestire energie, tempo e pianificazione a breve e a lungo termine. Il successo di un percorso educativo è influenzato, quindi, dalla qualità della relazione insegnante-allievo che, se sana ed equilibrata, può veicolare uno stato psicologico sereno. L'instaurarsi di relazioni di questa natura, proficue e libere, non è, tuttavia, cosa scontata. Per l'insegnante che miri ad un'esperienza didattica completa e soddisfacente per sé e per il proprio allievo è vitale prendersi cura degli aspetti relazionali, utilizzando adeguatamente o potenziando i propri strumenti comunicativi e comportamentali. Questi ultimi non fanno generalmente parte del bagaglio tecnico di cui un docente di violino dispone, ma sono altrettanto indispensabili: la buona comunicazione, l'ascolto, l'empatia e il rispetto reciproco sono elementi propedeutici allo sviluppo di una dinamica di apprendimento ottimale e favoriscono nell'allievo uno stato emotivo positivo.

La mia indagine parte dal presupposto che le emozioni che l'allievo prova durante la lezione siano parte integrante del processo di apprendimento e possano inibirlo o facilitarlo. La connessione tra il buon rendimento dell'allievo e la qualità delle emozioni che egli prova durante le sue lezioni è oggetto di grande interesse per la comunità pedagogica: «Le emozioni focalizzate, in modo prospettico, concorrente o retrospettivo, sulle attività tramite cui si apprende o sui risultati o esiti di tali attività sono definite come emozioni di riuscita».¹ Tali emozioni influenzano il percorso di studio degli allievi, la loro motivazione e il loro approccio allo studio individuale. Dalla letteratura risulta infatti che emozioni positive come speranza, orgoglio e gioia abbiano un effetto positivo nello sviluppo di una nuova abilità, in quanto possono preservare le risorse cognitive e attentive che sottostanno alle dinamiche di apprendimento. D'altra parte, sembra che emozioni negative come noia o perdita di speranza possano essere controproducenti per lo sviluppo di una abilità, in quanto riducono le risorse cognitive disponibili, inficiano la motivazione e promuovono meccanismi di apprendimento più superficiali.

La situazione si complica ulteriormente quando indaghiamo emozioni positive deattivanti, come il sollievo o un profondo rilassamento, o emozioni negative attivanti, l'ansia o la rabbia. Queste possono provocare effetti contrastanti: livelli ottimali di ansia possono migliorare le prestazioni finali, mentre il rilassamento può ridurre l'impegno verso l'attività proposta dall'insegnante, percepita come troppo semplice e quindi sottovalutata.²

L'insegnante, dunque, come agente nel contesto di apprendimento, è investito di una responsabilità psicologica ed emotiva nei confronti dell'allievo, oltre che di quella didattica. Quali sono le strategie comportamentali che egli può mettere in atto per rendere l'esperienza di apprendimento fluida e psicologicamente positiva? Obiettivo di questo lavoro è verificare se una proposta didattica basata su una scelta adeguata di strategie comunicative e relazionali possa favorire un processo di apprendimento efficace e di buona qualità. Per apprendimento di qualità si intende un'esperienza durante la quale l'allievo veda migliorare le proprie competenze strumentali e l'insegnante sia in grado di suscitare in lui uno stato emotivo positivo, consapevole del ruolo di catalizzatore che esso riveste nel processo di apprendimento.

Ritengo urgente per la comunità dei musicisti che si incentivi la divulgazione e la sperimentazione di modelli di insegnamento basati sulla consapevolezza e l'applicazione di strategie comportamentali e comunicative di comprovata efficacia, al fine di incrementare il numero degli insegnanti gentili e degli allievi felici.

1. REINHARD PEKRUN, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, «Educational Psychology Review», XVIII, 2006, p. 316 (traduzione mia). In proposito si veda anche REINHARD PEKRUN R. & RAIMOND P. PERRY, *Control-value theory of achievement emotions*, in REINHARD PEKRUN, LISA LINNENBRINK-GARCIA (a cura di), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, 2014, pp. 120–141.

2. TOMMASO FERACO, CHIARA MENEGHETTI, *Dal riconoscere al gestire le emozioni: a scuola si può*, «Psicologia e scuola», x 2022, p. 2.

Le emozioni

Le emozioni rappresentano un'esperienza essenziale per l'essere umano, un meccanismo fondamentale per la sua stessa sopravvivenza, come testimonia il fatto che le aree cerebrali che stanno alla loro base (il sistema limbico in particolare) sono tra quelle che si sono evolute più anticamente. Ogni emozione presenta una fase iniziale di attivazione, una durata solitamente breve e una fase finale di attenuazione. Uno dei metodi di classificazione della vasta gamma delle emozioni applicato dagli psicologi raggruppa le emozioni in base alla valenza: emozioni positive (entusiasmo, gioia) ed emozioni negative (ansia, rabbia, tristezza).

EMOZIONI E APPRENDIMENTO: LA TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE CAUSALE

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale nel benessere fisico e psicologico e nella performance di studenti e insegnanti. Gli stati emotivi vissuti dall'allievo al termine o durante un'attività di apprendimento o una performance sono legati all'esito del processo e influenzano direttamente l'atteggiamento che assumerà nelle attività future o nella preparazione di successive performance. Secondo la teoria dell'attribuzione di Bernard Weiner, tutti i comportamenti successivi ad un evento dipendono dalla spiegazione delle cause che ne hanno determinato il successo o l'insuccesso. Gli individui sono, infatti, portati a individuare le cause dei propri comportamenti e delle proprie prestazioni. Le attribuzioni sono le cause dei successi e dei fallimenti percepite dal soggetto.³ Weiner ha delineato tre dimensioni nelle attribuzioni causali: il locus, che definisce se la causa è interna o esterna all'individuo, dimensione legata principalmente all'autostima; la stabilità, che valuta se la causa rimane costante o cambia nel tempo e svolge un ruolo fondamentale rispetto alla speranza o alla mancanza di speranza associata alle aspettative per il successo futuro; e la controllabilità, che misura quanto controllo l'individuo può esercitare sulla causa stessa, dimensione associata ad alcune conseguenze affettive legate soprattutto alla vergogna e al senso di colpa. Le attribuzioni causali vanno messe in relazione anche alla tendenza, da parte di uno studente, ad impegnarsi e compiere ulteriori tentativi in un compito simile a quello in cui ha ottenuto un eventuale successo. Questi tentativi possono variare in funzione dell'intensità (quando uno studente tende a mettere in atto un comportamento, come studiare, per ottenere un successo futuro); della latenza (l'intervallo di tempo precedente alla messa in atto di comportamenti che favoriscono la riuscita); e della persistenza (la costanza con cui lo studente mette in atto i comportamenti che favoriscono la riuscita).⁴

3. BERNARD WEINER, *A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving*, «Journal of Personality and Social psychology», xxxix 1980, p. 187.

4. Si veda JOHN W. SANTROK, *Educational Psychology*, McGraw-Hill Medical Publishing, Boston 2011, traduzione italiana a cura di DANIELLA RACCANELLO, *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill Education, Milano 2021, p. 431.

Gli aspetti affettivi emergono in due fasi distinte: inizialmente, dopo la percezione del risultato come successo o fallimento e, successivamente, quando le persone individuano le cause del loro risultato. Nel primo caso Weiner menziona emozioni come la felicità, in caso di successo, e frustrazione o tristezza in caso di insuccesso. È più probabile che l'individuo avvii un processo di identificazione delle cause del successo o del fallimento se il fallimento è inaspettato e se l'esito è significativo per l'individuo. Provare emozioni, positive o negative, legate all'esito può influenzare direttamente i successivi sforzi in situazioni simili, contribuendo ai tentativi di successo in compiti futuri.⁵

LE EMOZIONI DI RIUSCITA

Pekrun definisce le emozioni di riuscita come emozioni focalizzate, in modo prospettico, concorrente o retrospettivo, sulle attività di apprendimento o sui risultati o esiti di tali attività.⁶ Le emozioni giocano un ruolo centrale nella teoria del controllo-valore delle emozioni di riuscita, formulata da Pekrun per delineare e spiegare la relazione tra emozioni e processi correlati che emergono nei contesti di apprendimento. In particolare, la teoria del controllo-valore concettualizza le emozioni di riuscita considerando l'insieme delle interazioni tra antecedenti, contesto e prestazione, ovvero i fattori scatenanti e gli esiti. Le emozioni di riuscita riguardano sia le attività di apprendimento sia i loro risultati. Emozioni legate alle attività includono la gioia di imparare o la noia durante una lezione, mentre esempi di emozioni legate ai risultati comprendono l'orgoglio legato a un successo e la rabbia dovuta ad un insuccesso. Possiamo ulteriormente suddividere le emozioni legate ai risultati in due categorie: prospettiche e retrospettive. Le prime sopraggiungono prima di ottenere un esito, nel momento in cui si prevede un successo (si può provare speranza) o si teme un fallimento (può sopraggiungere ansia). Le seconde si sperimentano dopo aver ottenuto il risultato, sia esso un successo (subentra l'orgoglio) oppure un fallimento (si può provare tristezza).⁷ Oltre alla differenziazione basata sull'oggetto su cui si focalizzano, le emozioni di riuscita possono essere distinte in base ad altre due dimensioni sottostanti: la valenza e lo stato di attivazione fisiologica che prevedono.⁸ La valenza le distingue in emozioni positive ed emozioni negative; l'attivazione le distingue in emozioni attivanti e deattivanti. L'incrocio di tali dimensioni consente di distinguere quattro tipologie di emozioni: le emozioni positive attivanti (per esempio gioia, speranza e orgoglio); le emozioni positive deattivanti (solievo e rilassatezza); le emozioni negative attivanti (ansia, rabbia e vergogna); e le emozioni negative deattivanti (la noia e lo sconforto).

5. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, p. 433.

6. PEKRUN, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, 2006, p. 316.

7. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, pp. 435–436.

8. LISA FELDMAN BARRETT, JAMES A. RUSSELL, *Independence and bipolarity in the structure of current affect*, «Journal of personality and social psychology», LXXIV/14 1988, pp. 967–984.

EMOZIONI DI RIUSCITA E PRESTAZIONI

Secondo la teoria del controllo-valore, le emozioni di riuscita hanno significative conseguenze sull'apprendimento e sulla performance, con effetti mediati da processi cognitivi, motivazionali e di regolazione. Le risorse cognitive rappresentano un primo mediatore chiave, poiché le emozioni possono influire negativamente sulla prestazione sottraendo energie cognitive necessarie per il compimento di un compito. Tuttavia, emozioni positive come la gioia d'imparare favoriscono la concentrazione sull'attività, portando a vantaggi nella prestazione. Inoltre, le emozioni influenzano l'interesse e la motivazione ad imparare (Tabella 1). Le emozioni positive attivanti aumentano la motivazione intrinseca ed estrinseca, mentre le emozioni negative deattivanti la diminuiscono.

TABELLA 1. CATEGORIZZAZIONE DELLE EMOZIONI RISPETTO ALLA VALENZA E ALLO STATO DI ATTIVAZIONE

CATEGORIA	ESEMPIO	EFFETTO
Positive	Gioia	<i>Mantengono le risorse attentive e cognitive</i>
Negative	Noia	<i>Diminuiscono le risorse attentive e cognitive</i>
Positive attivanti	Divertimento	<i>Aumentano la motivazione</i>
Negative deattivanti	Tristezza	<i>Diminuiscono la motivazione</i>
Positive deattivanti	Sollievo	<i>Riducono l'impegno verso l'attività</i>
Negative attivanti	Ansia	<i>In alcuni casi migliorano la prestazione</i>

Gli effetti delle altre categorie di emozioni sono più complessi: un'emozione positiva deattivante come il sollievo può compromettere la motivazione a breve termine, ma portare giovamento a lungo termine. Al contrario, ansia e vergogna, entrambe emozioni negative attivanti, possono ridurre l'interesse e la motivazione intrinseca, ma aumentare quella estrinseca, portando a un maggiore impegno nel tentativo di evitare un eventuale futuro fallimento. In generale, le emozioni positive attivanti predicono buone prestazioni, mentre quelle negative attivanti possono avere effetti dannosi. Per quanto riguarda le altre due categorie di emozioni, i modelli sono più complessi e ambivalenti, ma sembra che complessivamente le emozioni positive deattivanti siano associate a buone prestazioni, mentre le emozioni negative attivanti siano legate a risultati scarsi.

LA MISURAZIONE DELLE EMOZIONI

Per la misurazione delle emozioni è possibile utilizzare strumenti self-report, strumenti in cui un individuo riporta informazioni relative a sé. Gli strumenti self-report sono assai utili per la valutazione dei fenomeni affettivi negli ambiti educativi, in

cui il contesto e la varietà delle emozioni provate rendono difficoltoso l'utilizzo di metodologie diverse.⁹

Lo strumento principale per la misurazione emotiva, che considera più emozioni contemporaneamente e che si riferisce specificatamente ai contesti di apprendimento, è l'Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), strumento self-report costituito da 232 voci, che misura un insieme di emozioni considerandone il carattere multidimensionale.¹⁰ Un altro strumento self-report basato sulla teoria del controllo-valore è l'Achievement Emotions Adjective List (AEAL), sviluppato nel contesto scolastico italiano.¹¹ Utilizzato con studenti di diversa età, dalla scuola primaria, alla scuola secondaria di primo e secondo grado e anche in ambito universitario, l'AEAL consiste di una lista di 30 aggettivi (Tabella 2) riconducibili a dieci emozioni che si possono distinguere in base alla valenza (positiva o negativa) e all'attivazione (attivanti o deattivanti). Questo strumento può essere utilizzato in svariati contesti di apprendimento e in riferimento a stati affettivi passati, presenti o futuri. Rispetto all'AEQ, ha il vantaggio di essere più breve e di misurare un maggior numero di emozioni (comprende infatti anche la rilassatezza, un'emozione di riuscita positiva deattivante). È stato usato con studenti di diversa età, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado e universitari (Tabella 2).

L'uso di questionari self-report per accedere al vissuto emotivo degli studenti è molto frequente e ha numerosi punti di forza. Tuttavia, mentre i questionari portano numerosi benefici in termini di economia del tempo e delle risorse, la conoscenza delle esperienze emotive degli studenti può beneficiare anche dall'utilizzo di dati ottenuti tramite metodologie qualitative come le interviste a risposta aperta.¹²

Le Strategie

Esistono diversi metodi che mettono il rispetto dell'allievo e la connessione emotiva con quest'ultimo al centro dell'approccio didattico. Degni di nota sotto questo aspetto sono i principi etici che guidano il lavoro di Maria Montessori e Shinichi Suzuki. La prima propone all'insegnante un modello di comportamento rivoluzionario, soprattutto per la sua epoca: egli deve «rinunciare alla propria onnipotenza

9. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, 2021.

10. REINHARD PEKRUN, THOMAS GOETZ, ANNE C. FRENZEN, PETRA BARCHFELD, RAYMOND P. PERRY, *Measuring emotions in students learning and performance*, «Contemporary educational psychology», xxxvi/1 2011, pp. 36–48. Le emozioni misurate sono in totale nove (gioia, orgoglio, speranza, sollievo, ansia, rabbia, vergogna, noia e sconcerto) e si distinguono in base a tre dimensioni: oggetto (attività o risultati, e in quest'ultimo caso sia prospettive, sia retrospettive), valenza (positive o negative), e attivazione (attivanti o deattivanti). L'AEQ prevede tre diverse sezioni per misurare le emozioni in base alla situazione, distinguendo il contesto della lezione, dello studio e delle valutazioni. Dal punto di vista temporale, questo strumento permette di rilevare emozioni di tratto ed emozioni di stato, modificando soltanto la consegna iniziale.

11. DANIELA RACCANELLO, MARGHERITA BRODINO, ALBERTO CRESCENTINI, LUCIANA CASTELLI, SPARTACO CALVO, *A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary student*, «European Journal of Developmental Psychology», xix/3 2022.

12. Si veda SUSAN NOLEN-HIEKSEMA, *Abnormal psychology*, McGraw-Hill, Boston 2007⁴.

TABELLA 2: ESEMPIO DI QUESTIONARIO AEAL

	1	2	3	4	5	6	7
Soddisfatto/a							
Irritato/a							
Rilassato/a							
Annoiato/a							
Rassicurato/a							
Speranzoso/a							
Divertito/a							
Calmo/a							
Nervoso/a							
Fiducioso/a							
Fiero/a							
Demoralizzato/a							
Imbarazzato/a							
Alleggerito/a							
Tranquillo/a							
Sfiduciato/a							
Arrabbiato/a							
Contento/a							
Mi vergogno							
In collera							
Sollevato/a							
Felice							
Sconsolato/a							
Tediato/a							
Preoccupato/a							
Ottimista							
A disagio							
Orgoglioso/a							
Stufo/a							
Ansioso/a							

e accingersi con gioia a osservare» l'allievo, potendone così genuinamente guidare la crescita e l'apprendimento.¹³ Suzuki, d'altra parte, nella sua *Educazione del talento* sostiene che ogni bambino nasca con le stesse potenzialità, con lo stesso talento, ma che questo potenziale non sia coltivato in tutti allo stesso modo. Gli esseri umani, gli ambienti e le esperienze con le quali un bambino entra in contatto ne determinano il successo come persona e, nel nostro caso, come musicista.¹⁴ Particolarmente interessante è poi il lavoro di Dorothy Delay, che si basa su una profonda conoscenza del ruolo delle emozioni all'interno del processo di apprendimento e sull'instaurarsi di una buona relazione tra insegnante e allievo. Nel suo metodo si possono individuare alcune precise strategie comportamentali e di comunicazione. In un articolo pubblicato nel 2022, Gary McPherson e John Hattie ci offrono una panoramica interessante dei modelli mentali e comportamentali che ricorrono in esperienze di insegnamento di comprovata efficacia. Questi sono incentrati sull'instaurarsi di una relazione positiva tra le due parti coinvolte nel processo di apprendimento, e presuppongono l'impegno dell'insegnante a favorire una dinamica relazionale sana.¹⁵ Alcuni degli aspetti linguistici e comportamentali messi in atto dall'insegnante che fanno dell'esperienza di apprendimento un'esperienza emotivamente positiva e didatticamente proficua, nonostante la loro natura apparentemente non trasferibile, caratteriale e personale, possano essere, invece, oggetto di studio da parte dei docenti che vogliano migliorare il loro insegnamento: gentilezza, ascolto, entusiasmo, energia, pazienza, buon umore, cordialità possono essere strumenti dell'insegnamento, qualità acquisibili e non necessariamente innate. Nella sezione seguente propongo alcune delle strategie più rilevanti per potenziare l'aspetto relazionale e comunicativo tra allievo e insegnante, riferendomi ai modelli mentali proposti da McPherson e Hattie e al lavoro della Delay.

STRATEGIE LINGUISTICHE E COMUNICATIVE

«Gli insegnanti virtuosi sono anche grandi comunicatori e sfruttano le loro capacità per creare un rapporto speciale con gli allievi. Questa capacità di entrare in contatto va ben oltre le parole che usiamo».¹⁶ Una delle capacità didattiche più importanti di un insegnante efficace è la sua capacità di comunicare con gli studenti in modo da stimolarne continuamente la crescita e lo sviluppo e in maniera proficua.

13. MARIA MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2022¹³, p. 181.

14. SHINICHI SUZUKI, *Crescere con la musica*, Volonté, Venezia 1996, p. 4.

15. GARY E. MCPHERSON, JOHN HATTIE, *High-impact teaching mindframes*, in GARY E. MCPHERSON, *The Oxford Handbook of Music Performance*, Vol. 1, Oxford University Press, Oxford 2022, pp. 123–150.

16. «Virtuoso Teachers are also great communicators and utilize their skills to create a special rapport with pupils. This ability to connect goes much further than the words we use». PAUL HARRIS, *The Virtuoso Teacher: The Inspirational Guide for Instrumental and Singing Teachers*, Faber Music, London 2015, p. 16 (traduzione mia).

INSEGNAMENTO DIALOGICO: DARE SPAZIO ALLE RISPOSTE E ALLE PROPOSTE DELL'ALLIEVO

Nei contesti educativi, i discorsi dell'insegnante tendono a dominare le lezioni. Per l'insegnante che desideri migliorare la relazione con il proprio allievo è necessario raggiungere un equilibrio tra il parlare e l'ascoltare l'allievo, strutturando le lezioni in modo dialogico e favorendo la bidirezionalità del flusso comunicativo. Ciò stimola il pensiero dello studente e permette all'insegnante di diagnosticare ciò che egli potrebbe aver appreso o frainteso sul momento. Essere coinvolti attivamente nella dinamica comunicativa in classe comporta l'innescarsi di un meccanismo di meta-insegnamento, in quanto l'allievo utilizza la propria voce e il proprio pensiero come strumento di monitoraggio. Una ricerca di Jenni Donohoo, John Hattie e Rachel Eells ha dimostrato che il momento ottimale per il dialogo all'interno di una lezione è quando lo studente ha una sufficiente conoscenza del contenuto ed è pronto a fare collegamenti più sofisticati tra gli elementi che ha già acquisito.¹⁷ Una buona indicazione generale consiste nel porre domande appena al di sopra del livello di base di uno studente, insieme a domande che lo stimolino a pensare ad un livello molto più profondo.

IL FEEDBACK ALLIEVO INSEGNANTE E INSEGNANTE ALLIEVO

Nell'insegnamento il feedback viene fornito principalmente dall'insegnante all'allievo. Tuttavia, un ambiente di apprendimento imperniato su una interazione a senso unico non è ottimale. Nei contesti educativi più aggiornati, il feedback da allievo a insegnante è considerato di fondamentale importanza per un apprendimento efficace, perché gli insegnanti non sempre sono in grado di capire se e come i loro studenti abbiano compreso e percepito ciò che è stato loro proposto.

Il feedback diretto allo studente spesso consiste in lodi o critiche. Tuttavia, la ricerca dimostra che questo tipo di feedback ha un impatto limitato sull'apprendimento e può avere effetti negativi quando non fornisce informazioni sul processo di apprendimento. L'eccessiva lode può ridurre il desiderio di continuare a migliorarsi, specialmente tra quelli che evitano di esibire un'immagine positiva di sé stessi. Allo stesso modo, le critiche possono causare nell'allievo il rafforzamento di una percezione negativa delle proprie capacità, specialmente se questi sente che il suo sforzo non viene riconosciuto. In generale, lodi e critiche possono distogliere l'attenzione degli studenti dal compito che stanno svolgendo.¹⁸ La lode va usata con parsimonia e sempre indirizzata al lavoro svolto e non all'allievo.¹⁹ È necessario, inoltre, che la lode sia sempre sincera. Se l'allievo intuisce di non fare

17. JENNI DONOHO, JOHN HATTIE, RACHEL EELLS, *The power of collective efficacy*, «Educational Leadership», LXXV/6 2018, pp. 40–44.

18. MCPHERSON, HATTIE, *High-impact teaching mindframes*, 2022, p. 139.

19. Paul Harris distingue tra la lode personale, che esprime un giudizio sull'allievo, e la lode impersonale, che valuta e apprezza il lavoro svolto. La seconda tipologia di lode è consigliabile perché aiuta a sviluppare fiducia e indipendenza. L'allievo è liberato dalla necessità del giudizio esterno per proseguire lungo il suo cammino. HARRIS, *The virtuoso teacher*, 2015, p. 27.

bene e riceve lodi e incoraggiamenti potrebbe pensare che la lode non sia altro che una critica velata. Se si vuole esprimere un apprezzamento per incoraggiare l'allievo anche se non tutto è stato eseguito perfettamente, ci si può concentrare su altri aspetti che sono invece degni di lode.

CANALIZZARE L'ATTENZIONE SUL RISULTATO

Spesso l'insegnante si trova a dover dare indicazioni al fine di risolvere una criticità strumentale o un errore tecnico: troppa pressione sulle corde, troppo arco, cambi di posizione pesanti. Perché l'intervento verbale dell'insegnante sia efficace è consigliabile formulare indicazioni che si riferiscano al risultato da raggiungere e non alla problematica che ne impedisce la realizzazione. Invece di dire: «Non dovresti spingere così il suono», potremmo dire «prova a suonare con un suono più leggero». La differenza può sembrare irrilevante, ma in questo modo l'allievo si concentrerà sull'obiettivo senza impiegare energie cognitive per non commettere un determinato errore: ogni sua energia sarà canalizzata verso la realizzazione del risultato suggerito dall'insegnante.

CHIAREZZA DEL LINGUAGGIO

Saper adattare il linguaggio al nostro allievo è un'abilità che si nutre dell'empatia e dell'intelligenza emotiva di ogni insegnante. Che si tratti di semplificare un concetto tecnico per un bambino (utilizzando metafore, personaggi o storie) o di renderlo più avvincente per un adolescente, è indispensabile che il linguaggio sia chiaro e che il processo venga percepito e vissuto consapevolmente. L'allievo non deve sentirsi frustrato dal dover sciogliere enigmi linguistici.²⁰ Con gli adolescenti e i preadolescenti può rivelarsi utile dare informazioni quanto più specifiche possibile sui meccanismi osservabili e misurabili, come la velocità dell'arco, il peso, il punto di contatto e la quantità di crini che entrano in contatto con la corda. Usare parole che indichino fenomeni ed esperienze osservabili e misurabili aiuta il sistema nervoso umano a muoversi verso la realizzazione dei risultati.

PRESUPPOSIZIONE

Utilizzare assunti che presuppongano la acquisizione certa di una competenza non ancora completamente sviluppata, propedeutica al raggiungimento di un risultato sperato, può essere una strategia linguistica molto efficace: «Quando la prossima settimana porterai a memoria l'ultimo movimento (di un particolare concerto, per esempio), potremo dedicare un po' di tempo alla comprensione della struttura»; con una formulazione di questo tipo presupponiamo, senza minimamente dubitarne, che lo studente sia in grado di portare a termine le consegne.

20. PIET KOORNHOF, *Sweet Genius: the teaching skills of master violin teacher Dorothy Delay*, «Musi-cus», XXIX/2, 2001, <<https://hdl.handle.net/10520/EJC82828>> (ultimo accesso 13.01.2025).

Una strategia di questo tipo rinforza nell'allievo la percezione positiva delle sue capacità. Anche solo intuire dalle parole del proprio insegnante che egli ha fiducia nelle sue capacità, equivale ad ascoltare una profezia che nella maggior parte dei casi si realizzerà.²¹

RIFORMULAZIONE

Durante una crisi di ansia o di fiducia, al fine di riportare lo studente ad uno stato emotivo positivo e poter continuare a lavorare proficuamente senza che le sensazioni negative inibiscano le capacità attentive e motivazionali, una strategia molto utile è quella di ribaltare verbalmente il significato di una situazione, o di una sensazione di malessere, conferendole un significato positivo. Durante una lezione Dorothy Delay, ad uno studente che sembrava insoddisfatto della sua prestazione disse: «Sai: più diventi bravo, più sei insoddisfatto, perché puoi sentire di più».²²

SCELTE LESSICALI PER FAVORIRE IL COMFORT, LA FACILITÀ E LA FIDUCIA

Scegliere con cura i termini può aiutare a superare barriere psicologiche che potrebbero intralciare l'apprendimento e che sarebbero difficili da aggirare altrimenti. Per esempio:

- formulare frasi utilizzando la prima persona plurale “noi” o singolare “io”, trasformandola in seconda persona singolare “tu” solo dopo aver stabilito un confortevole senso di appartenenza;
- usare schemi linguistici che iniziano con “vuoi” o “puoi”, invece di comandi e ammonizioni che iniziano con “devi” o “dovresti”;
- ammorbidire o eliminare possibili resistenze con parole come “potresti”, “forse”.

STRATEGIE RELAZIONALI

Affinché un allievo si senta libero di commettere errori e imparare dagli altri, è necessario riuscire a stabilire una relazione basata sulla fiducia. La natura intima delle lezioni individuali di strumento musicale suggerisce come un legame sano e basato sulla fiducia reciproca tra insegnante e studente sia indispensabile per favorire un apprendimento proficuo.²³

21. BARBARA L. SAND, *Teaching Genius: Dorothy Delay and the Making of a Musician*, Amadeus, Montclair (NJ) 2000, p. 102.

22. KOORNHOF, *Sweet genius*, 2001, p. 84.

23. Per una rassegna della letteratura si vedano McPherson e Hattie, *High-impact teaching mindframes*, 2022.

IL MODELLO AUTORITARIO E IL MODELLO AUTOREVOLE

Il modello maestro-apprendista dell'insegnamento strumentale/vocale spesso è caratterizzato da un approccio autoritario, in cui l'insegnante limita le scelte degli studenti nel repertorio e nelle tecniche utilizzate. Tuttavia, la ricerca suggerisce che un approccio autorevole, che preveda aspettative elevate ma permetta la negoziazione con gli studenti sul percorso di apprendimento, sia più efficace.

Uno stile di insegnamento autorevole ha un potenziale maggiore di ottimizzazione del processo di apprendimento, perché aiuta a creare un ambiente basato sull'equità, sulla prevedibilità e sull'assunzione di rischi, un ambiente in cui commettere errori, cercare aiuto e lavorare insieme agli altri è vissuto come una parte naturale del processo di apprendimento.²⁴

EQUILIBRIO TRA ESSERE UN INSEGNANTE ACCOGLIENTE ED ESIGENTE

Instaurare e mantenere un rapporto insegnante-studente sano e produttivo, basato su un modello autorevole, implica stabilire un delicato equilibrio tra l'essere esigente e l'essere reattivo ai bisogni e agli interessi dello studente. Un insegnamento accogliente facilita l'instaurarsi di un'atmosfera talvolta scherzosa e leggera: se usato efficacemente, l'umorismo aiuta a moltiplicare e promuovere quei momenti in cui tutti hanno la possibilità di ridere di sé stessi. L'umorismo aiuta anche ad alleviare la pressione che gli studenti avvertono quando sono confrontati con i propri limiti, fanno errori e non sanno come procedere. Quando sfida e abilità si integrano in modo ottimale, i musicisti possono sperimentare il senso di *Flow* che Mihaly Csikszentmihalyi suggerisce, ovvero lo stato mentale in cui ci si sente immersi nell'attività, stimolati e lieti di suonare ed esibirsi.²⁵

CAMBIARE LA CONCEZIONE CHE LO STUDENTE HA DI SÉ: LA MENTALITÀ DI CRESCITA

Secondo McPherson e Hattie, per garantire un insegnamento efficace è cruciale promuovere nell'allievo la consapevolezza del proprio valore e della propria capacità di migliorare. Spesso lo stesso insegnante deve imparare a concepire le capacità dei propri allievi come fluide e variabili e non come qualità fisse e immutabili. Infondere in ogni studente la convinzione di poter migliorare, implica per l'insegnante la messa a punto di un ambiente di apprendimento che sia favorevole allo sviluppo di questi requisiti. È necessario, inoltre, che gli insegnanti agiscano guidati da un'acuta consapevolezza del mondo interiore di ogni studente. È essenziale incoraggiare gli studenti ad attribuire i propri successi a fattori controllabili, come lo sforzo, la perseveranza e il raggiungimento della padronanza, anziché a elementi invariabili, come la percezione delle proprie abilità.

24. MCPHERSON, HATTIE, *Ivi*, p. 23.

25. MIHALY CSIKSZENTMIHALY, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins Publishers, Pymble, NSW, New York 2008².

IL PARAGONE

Durante le lezioni è opportuno evitare qualsiasi tipo di paragone negativo, che sarà inevitabilmente controproducente, ed incoraggiare ogni allievo a fare paragoni con sé stesso. Questo tipo di confronto è ammissibile dal momento in cui gli allievi sono consapevoli dei propri progressi. Se lasciare che gli allievi ascoltino suonare i propri coetanei in un contesto positivo può essere motivante e ispirante, il paragone che gli allievi fanno con i propri coetanei può condurre a comparazioni semplicistiche e senza significato.²⁶

LA FRAMMENTAZIONE IN MICRO-SEZIONI DELL'INTERVENTO: L'INGRANDIMENTO COGNITIVO

Quando ascoltiamo un allievo durante un'esecuzione è probabile che gli aspetti migliorabili che osserviamo siano numerosi ed è spesso difficile individuare quale di questi richieda un intervento prioritario. Se interveniamo verbalmente in maniera non ponderata, elencando tutto ciò che abbiamo notato, rischiamo di confondere l'allievo senza focalizzarci sull'intervento più urgente. La frammentazione dell'intervento didattico e dello studio in micro-obiettivi tutela sia l'insegnante che l'allievo, favorendo inoltre una maggiore consapevolezza dei propri progressi. La frammentazione è una strategia efficace per ottenere sempre risultati positivi, poiché stabiliti ad hoc per l'allievo ed il suo grado di competenza.

Indagine preliminare

Prima di procedere alla sperimentazione vera e propria, è stata svolta un'indagine preliminare. La necessità di creare una selezione di strategie di potenziamento emotivo di comprovata efficacia nasce, infatti, come risposta a una particolare contingenza: da settembre a dicembre 2023 ho insegnato violino presso una scuola media ad indirizzo musicale dove alcuni allievi manifestavano uno stato emotivo non sempre positivo rispetto alle lezioni individuali e allo strumento. La mia classe comprendeva allievi provenienti dalle seconde e dalle terze classi, che suonavano il violino da uno o due anni e che avevano iniziato il loro percorso con un'insegnante andata in pensione. Durante le lezioni individuali e quelle collettive raccoglievo accenni spontanei ad episodi assai spiacevoli verificatisi durante l'anno precedente: moltissimi si lamentavano dello stato emotivo assai critico del quale avevano sofferto nel rapportarsi alla precedente insegnante, molto severa e intollerante. Mentre alcuni condividevano spontaneamente la loro esperienza, prima, dopo o durante la loro lezione individuale, ad altri indirizzavo domande generiche per raccogliere anche la loro testimonianza. Intuendo che la relazione con la precedente insegnante avesse per molti segnato negativamente il rapporto con lo strumento e inciso sulla percezione delle proprie abilità strumentali, ho utilizzato i dati raccolti da questa piccola indagine informale per avere un quadro

26. HARRIS, *Virtuoso Teacher*, 2015, p. 25.

completo e più accurato dello stato emotivo con il quale ciascuno degli allievi si apprestava ad affrontare i mesi successivi di studio del violino e strutturare per loro un percorso appropriato.

Gli allievi dei quali ho raccolto l'esperienza erano sei, di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Dai colloqui informali si evinceva un'interessante suddivisione della classe: tre allievi dichiaravano di aver sofferto a causa della qualità della loro relazione con la propria insegnante (che chiameremo Gruppo A) mentre altri tre non lamentavano alcuna difficoltà (Gruppo B). Oltre ai dati che ci aiutano a comprendere la percezione che gli allievi avevano dell'insegnante, è importante descrivere il loro livello strumentale per effettuare un'analisi più completa. Infatti, a fronte di una omogenea percezione dell'insegnante, emergono numerosi tratti di eterogeneità all'interno dei due gruppi.

LIVELLO STRUMENTALE

Nel Gruppo A l'allievo 1 (A1) aveva un livello strumentale medio alto e aveva studiato con diversi insegnanti, mentre A2 aveva un livello strumentale molto basso anche se suonava il pianoforte da sette anni. A3 aveva carenze strumentali e ritmiche enormi e gravi problemi di coordinazione.

Nel Gruppo B, invece, B1 aveva un livello strumentale altissimo e una marcata predisposizione, B2 e B3 avevano un livello strumentale basso, erano molto rigidi posturalmente, pur dedicandosi con interesse allo strumento.

CARATTERE

A1 era timido, educato e fragile; A2 aveva un carattere energico e gioioso; A3 aveva difficoltà a sostenere lo sguardo del suo interlocutore e i suoi insegnanti parlavano di un disturbo dell'apprendimento non certificato per ferma volontà dei genitori. B1 aveva un carattere positivo e calmo; B2 era sicura di sé e determinata; B3 aveva un carattere forte ed era molto competitivo.

PERCEZIONE DELLE PROPRIE ABILITÀ

A1, A2 e A3 si percepivano come non abbastanza bravi. B1 e B2 sembravano soddisfatti di raggiungere i propri risultati, piccoli o grandi che fossero. B3 era consapevole della differenza di livello strumentale tra lui e i suoi compagni, ma lavorava duramente e con propositività per colmare questo divario.

RAPPORTO CON L'INSEGNANTE

A1 temeva il momento della lezione; A2 era stata spesso sgridata davanti ai suoi compagni e temeva il momento della lezione; A3 veniva regolarmente sgridata durante le lezioni e spesso non comprendeva neanche le indicazioni che le venivano date o ne lamentava la mancanza. B1 veniva regolarmente coinvolto in

attività musicali extrascolastiche, affiancando la sua vecchia insegnante durante piccoli concerti. B2 era seguita anche privatamente dalla sua insegnante e aveva con lei un legame affettivo particolare; B3 viveva la severità dell'insegnante come parte integrante del suo percorso di miglioramento.

Come si può osservare, gli allievi che avevano avuto problemi con l'insegnante (gruppo A) mostravano un livello strumentale mediamente più basso, un carattere più sensibile, minore motivazione e maggiore insicurezza; invece, gli allievi che non avevano riscontrato problemi con l'insegnante (gruppo B) mostravano un più alto livello strumentale e di motivazione. È importante osservare come proprio queste differenze potrebbero aver indotto comportamenti così diversi da parte dell'insegnante, qualificati da insofferenza e aggressività nei confronti degli allievi più "deboli". Preso atto delle testimonianze, ho impostato le mie lezioni in modo tale che tutti gli allievi coinvolti, anche quelli strumentalmente e caratterialmente più fragili, potessero riportare un miglioramento delle loro abilità strumentali, a prescindere dall'immagine che essi avessero di sé stessi all'inizio del proprio percorso. Inoltre, ho iniziato a ricercare in letteratura delle strategie comportamentali che potessero portare un miglioramento dello stato emotivo dell'allievo durante il processo di apprendimento. Avendo testato l'efficacia di alcune strategie relazionali e comportamentali durante i tre mesi di insegnamento presso quella scuola, ho potuto identificare quelle potenzialmente più efficaci che sono riportate nella descrizione dell'intervento didattico.

Intervento didattico

L'intervento descritto intendeva proporre e testare l'applicazione di un protocollo basato sull'utilizzo di una tassonomia di strategie comunicative e relazionali efficaci al fine di migliorare la qualità della relazione tra allievo e insegnante durante le lezioni individuali e quindi migliorare lo stato emotivo dell'allievo, facilitando il processo di apprendimento.

Queste strategie sono state organizzate suddividendo quelle utili alla gestione della comunicazione e quelle rivolte alla cura della relazione con gli allievi (Tabella 3).

PARTECIPANTI

Agata, Alba e Irene (utilizzo nomi fittizi) erano tre allieve di età compresa tra i 10 e i 14 anni, di una classe di violino della Scuola di musica del Conservatorio della Svizzera italiana (SMUS) che seguivo da gennaio 2024 come supplente. Il gruppo era eterogeneo per carattere e livello strumentale. A febbraio, ho sottoposto loro il questionario AEAL allo scopo di avere un quadro sufficientemente chiaro del loro stato emotivo durante le nostre lezioni individuali. I risultati ottenuti hanno completato il quadro delineato tramite i dati raccolti durante colloqui informali, i

TABELLA 3: TASSONOMIA DI AZIONI DIDATTICHE

AMBITO	AZIONE DIDATTICA	ESEMPIO
COMUNICAZIONE	Facilitare un flusso comunicativo bidirezionale e stimolante	Lasciare spazio all'allievo per esprimere sensazioni e dubbi.
		Definire insieme criteri di successo.
		Offrire regolarmente un feedback sul suo percorso allo studente.
		Richiedere feedback su sé stessi agli allievi e modellare l'approccio di insegnamento basandosi sui feedback dell'allievo.
	Utilizzare un linguaggio chiaro ed efficace	Dare indicazioni chiare sul risultato da raggiungere e non sull'errore da evitare.
		Modificare il linguaggio in base all'età dell'allievo.
		Utilizzare un lessico semplice e funzionale.
		Usare schemi linguistici che inizino con "vuoi" o "puoi", invece di comandi e ammonizioni che inizino con "devi" o "dovresti".
		Riformulare in modo positivo sensazioni spiacevoli o eventi negativi.
RELAZIONE	Essere accogliente	Utilizzare la lode in modo consapevole. Lodare la qualità del lavoro svolto e gli sforzi e non l'allievo direttamente.
		Favorire momenti di leggerezza durante le fasi critiche dell'apprendimento.
	Essere esigente	Richiedere la massima concentrazione.
		Stimolare l'allievo a dare il proprio massimo.
	Rinforzare la percezione positiva che l'allievo ha di sé	Assicurare all'allievo di essere l'oggetto principale della nostra attenzione.
		Riconoscere le abilità personali di ogni allievo.
		Trasmettere fiducia nell'abilità di potenziare le capacità dell'allievo.
		Suddividere ogni area di lavoro in microaree e ricompensare i successi con complimenti.

quali hanno, invece, fornito ulteriori dettagli sulle emozioni provate dalle allieve durante le lezioni.

Agata, di indole molto riservata, era sempre molto serena a lezione, ma non sempre molto motivata. Alba si sentiva molto a suo agio a lezione e comunicava liberamente le sue emozioni e le sue difficoltà. La percezione delle sue abilità era, tuttavia, negativa e le emozioni che provava suonando erano spesso di vergogna e insoddisfazione. Irene era estremamente timida e taciturna. Durante le lezioni si sentiva spesso in imbarazzo e nervosa.

Agata era al 5° anno di violino, aveva un livello strumentale medio-alto e dedicava molto tempo allo studio. Gli obiettivi strumentali erano di potenziare la capacità di assumere autonomamente una postura equilibrata, una presa rilassata e libera dell'arco, suonare con più espressione valorizzando le differenze di dinamica e di carattere indicate nei brani.

Alba era al 5° anno ed aveva un livello strumentale medio-basso. Seguiva anche lezioni di pianoforte e partecipava alle attività orchestrali della scuola di musica. Studiava molto poco e suonava in modo estremamente insicuro e iper-controllato. Obiettivo da raggiungere era acquisire la capacità di utilizzare diverse quantità di arco in relazione alle dinamiche, adottare una postura più rilassata, ridurre la tendenza a controllare i gesti per evitare errori.

Irene era al 2° anno di violino ed il suo livello strumentale era basso. Seguiva anche lezioni di solfeggio e di coro, ma riusciva a dedicare al violino solo il tempo della nostra lezione settimanale. Il deficit più grave riscontrato era nella lettura: la difficoltà nel leggere la musica la innervosiva e la scoraggiava. Gli obiettivi erano migliorare la capacità di lettura e di riconoscimento dei segni sullo spartito, imparare a percepire le sensazioni del corpo e sviluppare una postura più equilibrata.

TABELLA 4: CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI

	ETÀ	ANNO DI STUDIO	ALTRE ATTIVITÀ MUSICALI	STATO EMOTIVO A LEZIONE	LIVELLO STRUMENTALE	OBIETTIVI
Agata	14	5°	Nessuna	Positivo	Medio-alto	-Postura equilibrata -Presa dell'arco -Utilizzo vario dell'arco
Alba	13	4°	Pianoforte, Orchestra	Parzialmente positivo	Medio	-Rilassamento fisico -Utilizzo di varie quantità d'arco -Gestione della paura degli errori
Irene	10	2°	Solfeggio, Coro	Negativo	Basso	-Postura equilibrata -Lettura

PROCEDURA

L'intervento didattico si è svolto nell'arco di sei lezioni, ciascuna di 45 minuti, tra marzo e aprile 2024. Fin dall'inizio della supplenza (gennaio 2024) ho tenuto un *diario riflessivo*, strumento che favorisce lo sviluppo di un approccio didattico consapevole, accurato e ragionato.²⁷ Per ogni lezione è stata redatta una programmazione e sul diario, dopo ciascuna lezione, è stata presa nota delle eventuali criticità comunicative o relazionali, in modo da poter modificare e correggere il mio comportamento o il mio linguaggio nelle lezioni successive. A partire dall'inizio della sperimentazione (marzo 2024) questo procedimento è risultato molto più veloce grazie all'utilizzo della tassonomia di strategie già descritte, dalla quale era possibile selezionare l'azione didattica più utile per migliorare un determinato aspetto comunicativo o relazionale all'interno della lezione. Con ciascuna allieva ho adottato le azioni didattiche che mi sembravano più pertinenti e funzionali (Tabella 5).

TABELLA 5: AZIONI DIDATTICHE ADOTTATE CON LE ALLIEVE

	STRATEGIE COMUNICATIVE	STRATEGIE RELAZIONALI
Agata	Lasciare spazio per esprimere sensazioni e dubbi. Lodare la qualità del lavoro svolto e gli sforzi e non l'allievo.	Stimolare l'allievo a raggiungere il proprio massimo.
Alba	Definire insieme criteri di successo. Dare indicazioni chiare sul risultato da raggiungere e non sull'errore da evitare. Riformulare in modo positivo sensazioni spiacevoli o eventi negativi.	Trasmettere fiducia nell'abilità di potenziare le capacità dell'allievo.
Irene	Richiedere feedback all'allievo e modellare la lezione basandosi sui feedback dell'allievo. Modificare il linguaggio in base all'età dell'allievo.	Suddividere ogni area di lavoro micro-aree e ricompensare i successi con complimenti.

RISULTATI

Nei seguenti paragrafi riporto dal mio diario le osservazioni più rilevanti per descrivere i risultati dell'applicazione delle strategie impiegate. Per ciascuna delle allieve coinvolte ho anche voluto evidenziare quali obiettivi strumentali siano stati raggiunti e quali siano ancora da raggiungere.

27. JAMES T. LINDROTH, *Reflective Journals: A Review of the Literature*, «Update: Application of Research in Music Education», xxxiv/1 2014, pp. 66–72.

– Agata

Dopo una iniziale riluttanza nel comunicare le proprie opinioni, si è verificato più volte che l'allieva prendesse la parola autonomamente durante le lezioni. Ho osservato che, dopo circa quattro lezioni, l'allieva tendeva a non identificarsi direttamente con le proprie capacità o le proprie mancanze, riuscendo ad analizzare il risultato del lavoro fatto a casa e a valutare se i suoi sforzi fossero stati correttamente indirizzati. Aveva acquisito una maggiore sicurezza nell'esaminare il proprio lavoro, riconoscendo con serenità sia i successi che le aree di miglioramento, senza giudicarsi. Gradualmente si era instaurato un clima sfidante ma cooperativo, tanto che Agata si sentiva a suo agio ed era visibilmente più serena quando le proponevo un obiettivo più ambizioso. Sorrideva spesso e rispondeva volentieri a domande sulla sua famiglia e la sua vita scolastica, cosa che prima difficilmente accadeva.

A livello tecnico, la presa dell'arco era sensibilmente più libera e riusciva a differenziare l'uso dell'arco in funzione delle dinamiche e del carattere dei brani. La postura era ancora squilibrata e l'allieva non riusciva a posizionarsi in maniera corretta se non dopo numerose indicazioni e aggiustamenti. Alla fine del percorso, tuttavia, si mostrava consapevole di come avrebbe dovuto posizionarsi per essere più comoda possibile.

– Alba

Dopo alcune lezioni, l'allieva sembrava aver compreso l'importanza di suonare con meno controllo e di trarre più piacere. Verso la quarta lezione Alba sembrava più incline a cercare il piacere durante lo svolgimento di un compito e, se anche non ci riusciva ancora del tutto, era più consapevole di quando stava suonando o studiando vincolata dalla volontà di controllare. L'allieva, invitata a realizzare ciò che le mie parole le indicavano senza preoccuparsi di vigilare sugli errori da evitare, sembrava aver spostato la sua attenzione dal controllare ciò che sbagliava o poteva potenzialmente sbagliare, a ciò che poteva realizzare. Inoltre, era percepibile che si fosse aperta all'idea di interpretare gli errori come opportunità di crescita. Era, inoltre, disponibile a parlare delle dinamiche emotive negative che si legavano per lei al suonare in pubblico o allo studio a casa. L'apertura di questo canale facilitava per me la comprensione dei fattori che nell'allieva generavano uno stato di attivazione negativa e mi dava modo di identificare queste fragilità e prendermene cura con conversazioni mirate sull'argomento, esercizi di respirazione e di rilassamento.

Su piano tecnico, alla fine del percorso Alba, pur continuando a suonare con estrema rigidità, risultava molto più serena e riusciva a eseguire da capo a fondo un brano senza fermarsi dopo ogni errore. Riusciva ad utilizzare tutto l'arco nel forte e nel piano sembrava finalmente consapevole di dover utilizzare poco arco.

– Irene

Dopo tre lezioni durante le quali richiedevo sistematicamente un *feedback* sulle attività proposte e modificavo il mio linguaggio e le attività in base alle sue risposte, il canale comunicativo si era liberato. La bambina apprezzava che le lezioni fossero così diverse e che si modellassero sui suoi suggerimenti e le sue osservazioni: ascoltare i suoi feedback mi dava modo di scandire un ritmo di apprendimento che fosse adatto a lei. Traducendo concetti tecnici in immagini che potessero essere facili da comprendere per una bambina della sua età, si era creata una connessione efficace, con risultati positivi ed immediati in ambiti nei quali non avevo ottenuto alcun cambiamento quando insistevo sul problema tecnico. Infine, Irene era visibilmente gratificata e si sentiva incoraggiata a continuare con impegno: anche riconoscere autonomamente una sola nota sul pentagramma poteva essere fonte di motivazione per affrontare le note successive. Momenti di passività continuavano a verificarsi ma occupavano fasi brevissime durante lezioni molto positive e fruttuose.

Alla fine del percorso la sua capacità di lettura era sensibilmente migliorata: riconosceva tutte le note corrispondenti alla prima posizione del violino (prima applicazione) in modo abbastanza veloce. La postura, tuttavia, era ancora molto precaria.

VALUTAZIONE AEAL - STATO EMOTIVO PRIMA E DOPO L'INTERVENTO

Nella seguente tabella si riportano i risultati del questionario AEAL somministrato a ciascuna delle allieve alla prima lezione e alla sesta lezione. Il questionario è stato compilato autonomamente da ciascuna allieva in classe al termine della lezione. Per ogni emozione è stata utilizzata una scala da 1=per niente a 7=moltissimo.

TABELLA 6: STATO EMOTIVO- PRIMA LEZIONE E ULTIMA LEZIONE

	SODDISFAZIONE		SOLLIEVO		SPERANZA		CALMA		IRRITAZIONE		DIVERTIMENTO		NOIA		ANSIA		SFIDUCIA		IMBARAZZO	
Agata	2	6	4	5,6	5	7	3	3	1	1	5	5,6	2	2	3	1	2	1	6,6	2
Alba	2	4	2	4	3	4	2	3	1	1	2	4	3	2	5,6	4,6	5	4	4	3
Irene	1	7	1	7	2	6,3	3	6	4	1	3	4	2	2	7	1	4	1	6,3	1

Nel caso di Agata, i valori delle emozioni positive e di quelle positive deattivi (come *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Speranza*) si alzano sensibilmente al termine di una serie di lezioni durante le quali Agata è incoraggiata ad esprimere liberamente le proprie sensazioni e dubbi. Alla diminuzione dei valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo* sembra corrispondere un netto miglioramento strumentale.

Nel caso di Alba si riscontra una riduzione, seppur minima, dei valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo*, alla quale corrisponde un miglioramento della dimensione relazionale. Un aumento più significativo, anche se lieve, si riscontra nei valori di *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Imbarazzo*: i risultati strumentali sono strettamente legati, quindi, ai piccoli traguardi di rilassamento fisico e psicologico che l'allieva è riuscita a raggiungere.

Il caso di Irene è il più emblematico, in quanto l'aumento dei valori di emozioni positive e positive deattivanti emerso dal questionario coincide con una vera e propria trasformazione del suo atteggiamento durante la lezione: emozioni di *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Speranza* determinano un miglioramento comportamentale e relazionale decisivo, ovvero lo svilupparsi di un'interazione molto più attiva e l'incremento dei suoi interventi verbali durante le attività di lettura e strumentali. I valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo* si riducono drasticamente e ciò rende possibile la costruzione e il rinforzo di un canale comunicativo sgombrato da ostacoli emotivi.

DISCUSSIONE

Incrociando i dati emersi dall'osservazione degli obiettivi strumentali raggiunti e dai progressi nell'ambito relazionale e comunicativo con quelli raccolti con il questionario sulle emozioni, è possibile osservare che esiste una effettiva connessione tra la qualità della relazione e della comunicazione, lo stato emotivo ed il rendimento dell'allievo. Complessivamente possiamo associare le emozioni positive deattivanti a prestazioni buone o migliori rispetto alla situazione di partenza, mentre le emozioni negative attivanti si legano a risultati modesti.

Quanto emerso durante il mio intervento didattico conferma la teoria del controllo-valore, secondo la quale le emozioni di riuscita hanno significative conseguenze sull'apprendimento e sulla performance. Vivere con serenità l'esperienza didattica è una condizione indispensabile per incoraggiare lo sviluppo di altre dimensioni fondamentali del processo di apprendimento: potenziamento delle capacità attentive e cognitive, aumento della motivazione intrinseca e attivazione di processi autoregolatori. Possiamo osservare, infatti, come provare emozioni positive favorisca la concentrazione e migliori le prestazioni (Irene). Le emozioni positive attivanti aumentano la motivazione intrinseca, mentre emozioni negative attivanti come ansia e vergogna agiscono sul desiderio di evitare eventuali futuri fallimenti (Alba). Infine, osserviamo che un allievo sereno è potenzialmente un allievo che comunica liberamente con l'insegnante (Agata), condividendo dubbi e idee, condizione indispensabile affinché l'allievo impari ad autoregolarsi.

D'altra parte, è opportuno riflettere sulle difficoltà che l'insegnante deve affrontare per sviluppare nuove modalità relazionali, per esempio nel tentativo di confrontarsi con gli allievi in modo sollecitamente positivo anche di fronte a situazioni scoraggianti e alla frustrazione derivante dai casi più faticosi. Allo stesso modo, è indispensabile cercare di correggere le proprie abitudini e riorientare i propri

atteggiamenti in modo da favorire quel dialogo che una personalità imbronciata ed ombrosa istintivamente inibisce. La mia esperienza suggerisce quanto una condizione condivisa di benessere psicologico in classe rappresenti un vantaggio anche per l'insegnante. Ascoltare il punto di vista dell'allievo può facilitarne il lavoro, la scelta accurata del proprio linguaggio può determinare il successo di un processo di apprendimento. Nel caso in cui l'insegnante trovasse incompatibili le strategie proposte con la propria indole (un insegnante timido o riservato potrebbe trovare difficile incoraggiare, per esempio, il flusso comunicativo; un insegnante ironico potrebbe avere difficoltà nel percepire il limite oltre il quale l'allievo potrebbe sentirsi deriso o non preso sul serio) sarebbe necessario riflettere sulla finalità delle strategie proposte e plasmarne di proprie, cercando di ottenere lo stesso risultato. È necessario, quindi, che l'insegnante studi e conosca i meccanismi che guidano i processi di apprendimento e che riesca a individuare le emozioni che li qualificano. Qualunque sia la sua indole, una volta appreso che qualità della relazione e della comunicazione influiscono sulle emozioni e che queste determinano l'esito dell'esperienza di apprendimento, nascerà in lui l'esigenza autentica di prendersi cura dell'aspetto relazionale e comunicativo delle proprie lezioni e di potenziare i propri strumenti di lavoro.

Pur considerando le criticità che l'utilizzo di strategie di questo genere presentano, al termine di questo studio è fondamentale riportare che la disponibilità a migliorarsi e a potenziare le proprie abilità sociali rappresenti una qualità indispensabile per l'insegnante che aspiri ad ottenere successo nel proprio campo. Per successo si intende la capacità di aumentare il numero di allievi che durante un percorso di studi musicali rafforzino il proprio interesse per la disciplina, sviluppino una percezione positiva delle proprie capacità e, di conseguenza, la motivazione e la determinazione necessarie a migliorare il proprio livello strumentale. Inoltre, l'insegnante di strumento, nel suo ruolo di educatore, diventa il canale attraverso il quale l'allievo ha non solo l'occasione di imparare a suonare uno strumento, ma anche di sviluppare la capacità di confrontarsi con rispetto con gli altri membri della società e con sé stesso, ad amministrare i propri pensieri e il proprio tempo, a moderare i giudizi nei propri confronti e nei confronti degli altri e a scindere sé stesso dai propri risultati (positivi o negativi che siano), sviluppando la capacità di approcciarsi positivamente alle difficoltà del vivere quotidiano: a crescere come individuo.

In conclusione possiamo dire che l'esito generale di questa esperienza è incoraggiante: utilizzando strumenti adeguati è possibile intervenire sui propri comportamenti in classe e quindi sulla sfera emotiva dell'allievo. Un approccio rispettoso e attento, che non privilegi esclusivamente le questioni tecniche, influisce positivamente sul suo benessere psicologico. La possibilità di agire positivamente sullo stato psicologico dell'allievo è, dunque, una risorsa che non può essere trascurata: se essere insegnanti gentili, consapevoli e aperti al dialogo predispone l'allievo a essere più partecipe, motivato e consapevole, l'insegnante deve seriamente

considerare la sua responsabilità nei confronti di questa dimensione ed indirizzare le sue energie per potenziare questo aspetto della sua proposta didattica. Le strategie descritte in questo contributo rappresentano un punto di partenza per avviare una ricerca più approfondita dei comportamenti che siano in grado di mettere a proprio agio gli allievi e ne aumentino le capacità di successo. L'applicazione di strategie comportamentali e comunicative efficaci è uno dei doveri dell'insegnante, accanto alla necessità «di rinunciare alla propria onnipotenza e di accingersi con gioia a osservare».²⁸

Bibliografia

- CSIKSZENTMIHALY, MIHALY, *Flow: the psychology of Optimal Experience*, HarperCollins Publishers, Pymble, NSW; New York 2008².
- FELDMAN BARRETT, LISAN e RUSSELL, JAMES A., *Independence and bipolarity in the structure of current affect*, «Journal of personality and social psychology», LXXIV/14 1988.
- FERACO, TOMMASO e MENEGHETTI, CHIARA, *Dal riconoscere al gestire le emozioni: a scuola si può*, «Psicologia e scuola», x 2022.
- DONOHOO, JENNI, HATTIE, JOHN e EELLS, RACHEL, *The power of collective efficacy*, «Educational Leadership», LXXV/6 2018.
- HARRIS, PAUL, *The Virtuoso Teacher: The ispirational guide for istrumental and Singing teachers*, Fabber Music, 2015.
- KOORNHOF, PIET, *Sweet Genius: the teaching skills of master violin teacher Dorothy Delay*, «Musicus», XXIX/2 2001. <<https://hdl.handle.net/10520/EJC82828>>
- MCPHERSON, GARY E. e HATTIE, JOHN, *High-impact teaching mindframes in GARY E. MCPHERSON, The Oxford Handbook of Music Performance*, Vol. 1, Oxford University Press, Oxford 2022.
- MONTESSORI, MARIA, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2022¹³.
- NOLEN-HIEKSEMA, SUSAN, *Abnormal psychology*, McGraw-Hill, Boston 2007⁴.
- PEKRUN, REINHARD, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, «Educational Psychology Review», XVIII 2006.
- PERKUN, REINHARD R. & PERRY, RAIMOND P., *Control-value theory of achievement emotions*, in REINHARD PEKRUN, LISA LINNENBRINK-GARCIA (a cura di), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, 2014, pp. 120–141.
- PEKRUN, REINHARD, GOETZ, THOMAS, FRENZEN, ANNE C., BARCHFELD, PETRA e PERRY RAYMOND P., *Measuring emotions in students learning and performance*, «Contemporary educational psychology», XXXVI/1 2011.
- RACCANELLO, DANIELA, BRODINO, MARGHERITA, CRESCENTINI, ALBERTO, CASTELLI, LUCIANA, CALVO, SPARTACO, *A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary student*, «European Journal of Developmental Psychology», XIX/3 2022.
- SAND, BARBARA L., *Teaching Genius: Dorothy Delay and the Making of a Musician*, Amadeus, 2000.

28. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, 1970, p. 181.

SANTROK, JOHN W., *Educational Psychology*, McGraw-Hill Medical Publishing, 2011, traduzione italiana a cura di DANIELLA RACCANELLO, *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill Education, 2021.

SUZUKI, SHINICHI, *Crescere con la musica*, Volonté & Co., Venezia 1996.

WEINER, BERNARD, *A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving*, «Journal of Personality and Social psychology», XXXIX 1980.

L'autrice. Sara Signa, violinista di origini lucane, si è diplomata presso il Conservatorio di Musica Gesualdo da Venosa di Potenza con il massimo dei voti e la lode sotto la guida di Aldo Matassa. Ha poi proseguito gli studi presso l'accademia di Imola e presso il Conservatorio di Musica G.B. Martini di Bologna dove ha conseguito la Laurea in Musica da Camera con il massimo dei voti e la lode. Considera la musica da camera un luogo privilegiato di contatto umano e artistico, un laboratorio di comunicazione di inestimabile valore. Si esibisce regolarmente in varie formazioni. Collabora con orchestre italiane ed europee ed è leader dei secondi violini nell'ensemble dell'associazione lucana MATE' Solisti Lucani, curata da Laura Marzadori.

Si è perfezionata presso il Conservatorio della Svizzera italiana con Alessandro Moccia conseguendo il Master of Advanced studies in Music Performance and Interpretation. Presso lo stesso Conservatorio ha conseguito, sotto la guida di Anna Modesti, il Master in Music Pedagogy, grazie al quale ha potuto acquisire strumenti preziosi e valorizzare il suo interesse per la pedagogia e la sua propensione per l'insegnamento strumentale. Ha insegnato presso la Scuola di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana e si dedica all'insegnamento del violino anche in Italia, promuovendo un modello didattico in continuo aggiornamento.

OLTRE LA LEZIONE FRONTALE: L'APPROCCIO EURISTICO PER LA CRESCITA AUTONOMA DEGLI STUDENTI DI PIANOFORTE

Michele Torsello

Abstract: L'articolo affronta il problema dei limiti della didattica frontale nella formazione pianistica, esplorando un intervento euristico su tre allievi di età compresa tra i 16 e i 26 anni, volto a migliorare le loro competenze tecniche e metacognitive. L'intervento, incentrato sulla differenziazione dei piani sonori, è stato articolato in fasi progressive per aiutare gli studenti a sviluppare la consapevolezza del peso, l'indipendenza delle mani e la costanza nella differenziazione dei piani sonori. Ogni lezione prevedeva una serie di domande aperte, usate per guidare gli allievi nella riflessione e nella formulazione di strategie efficaci, sostenute dall'uso di un diario di studio in cui annotare problemi, strategie e riflessioni. Questa metodologia ha richiesto agli allievi di monitorare e valutare le proprie scelte, portandoli a una progressiva autonomia nel processo di apprendimento. I risultati indicano un miglioramento significativo nelle competenze tecniche e una maggiore capacità metacognitiva, permettendo agli allievi di trasferire quanto appreso su nuovi brani, di migliorare l'autoefficacia e di sviluppare un maggiore senso di indipendenza nello studio del pianoforte.

Parole chiave: metacognizione, approccio euristico, pianoforte, costruttivismo, cognitivismo, autonomia, comportamentismo.

Introduzione

Durante l'esperienza e l'osservazione maturati nel mio percorso di studente ed insegnante, ho osservato come l'utilizzo di metodi direttivi che vedono l'allievo come spettatore del proprio processo di apprendimento, possano avere un impatto negativo sia sulla motivazione, sia sullo sviluppo di quelle competenze metacognitive che gli permetteranno di essere protagonista consapevole della propria crescita. Come vedremo, la lezione frontale, basata sulla trasmissione univoca e direttiva del sapere, non risponde all'esigenza, evidenziata da molti studiosi, di mettere gli allievi nella condizione di imparare ad imparare. Carol Ann Tomlinson,

per esempio, evidenzia la necessità che la differenziazione didattica si adatti alle esigenze dell'allievo, migliorandone l'efficacia e la motivazione.¹

Alla luce di questo, ho deciso di sperimentare e mettere in pratica l'approccio euristico, che rappresenta una delle vie alternative alla lezione frontale e direttiva, verificandone l'efficacia in termini di trasferibilità delle competenze. Secondo Maurizio Della Casa, l'approccio euristico consiste nel mettere gli allievi nelle condizioni di sviluppare le proprie competenze attraverso attività problematiche, con l'obiettivo di far acquisire loro strategie logiche e operative fondamentali. Gli alunni affrontano domande sia concettuali che pratiche poste dall'insegnante che guida e controlla il processo, fornendo gli strumenti procedurali necessari. Questo metodo include esperienze di osservazione, esplorazione, problem solving e ricerca e si focalizza sia sull'aspetto disciplinare che su quello psicologico. Gli studenti partecipano attivamente a discussioni e ricerche, individualmente e in gruppo, applicando procedimenti operativi.² Assumendo un ruolo centrale nel processo di apprendimento, gli allievi sviluppano le strategie a loro più congeniali per la risoluzione dei problemi.

A convincermi maggiormente della rilevanza di questo argomento sono stati gli esempi del mio insegnante di didattica. Il suo modo di mettere l'allievo al centro del processo di apprendimento, migliorandone sia l'efficacia, sia la motivazione, ha suscitato in me un grande interesse.³ Tuttavia, la letteratura offre poche esperienze di insegnamento pianistico che mettano in risalto l'applicazione del metodo euristico ed il suo potenziale in termini di trasferibilità delle competenze. Trattandosi di un approccio molto versatile, ho deciso di applicarlo partendo da un obiettivo comune a qualsiasi pianista che si approcci allo strumento: riuscire a distinguere la melodia dall'accompagnamento e sviluppare la consapevolezza dei gesti necessari per differenziare i piani sonori.

I destinatari del mio intervento sono stati quattro allievi e allieve dilettanti, di età compresa tra i dodici e i ventisei anni, con più di cinque anni di esperienza strumentale. Dato il numero ristretto di allievi, il lavoro ha seguito la logica dello studio di caso ed è stato diviso in quattro fasi:

- Indagine sul campo, tramite interviste ad allievi di scuola di musica e scuola universitaria di età compresa tra i 17 e i 23 anni;
- Verifica delle competenze di base nei quattro allievi;
- Applicazione del metodo euristico-guidato;
- Verifica della trasferibilità.

1. CAROL ANN TOMLINSON, *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria 2014.

2. MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum: dalla ricerca didattica alla prassi scolastica*, Zanichelli, Bologna 1985.

3. Un ringraziamento particolare va al prof. Andrea Conenna per i suoi insegnamenti e per il suo esempio.

Obiettivo del mio lavoro era verificare se l'utilizzo di un approccio di tipo euristico potesse portare gli allievi a migliorare le competenze relative alla differenziazione dei piani sonori e la qualità dello studio a casa. Infatti, l'approccio euristico poggia le proprie basi sul costruttivismo e sullo sviluppo della metacognizione. Gli allievi, sviluppando competenze metacognitive, possono migliorare anche il loro studio a casa, implementando e magari aggiungendo qualcosa a quanto fatto a lezione.

I presupposti all'approccio euristico

COMPORTAMENTISMO E COSTRUTTIVISMO, DUE DIFFERENTI PROSPETTIVE PEDAGOGICHE.

La necessità di sfuggire alla lezione frontale e direttiva nasce in un contesto molto più ampio di critica al comportamentismo. Secondo quanto dichiarato da uno dei suoi padri, Burrhus Frederic Skinner, esso si basa sul fatto che il comportamento sia modellato dalle conseguenze che produce e che il rinforzo sia il meccanismo chiave attraverso il quale il comportamento viene modificato.⁴ Il ruolo dell'insegnante è quello di progettare esperienze di apprendimento che rafforzino negli studenti i comportamenti desiderati e scoraggino quelli indesiderati. Sull'insegnante cade la responsabilità di modellare il comportamento degli studenti agendo su rinforzi positivi e negativi attraverso l'uso di premi e punizioni. Tale posizione è stata aspramente criticata dai costruttivisti.

Uno dei padri e teorici più autorevoli del costruttivismo è Jean Piaget, la cui teoria dello sviluppo cognitivo enfatizza il ruolo attivo dell'allievo nel costruire la propria comprensione del mondo.⁵ Secondo Piaget, l'apprendimento è un processo attivo e continuo in cui gli studenti costruiscono costantemente la propria conoscenza e comprensione attraverso le loro esperienze e interazioni con l'ambiente. Egli riteneva che questo processo fosse guidato da una naturale curiosità e dal desiderio di comprendere il mondo, e che avvenisse attraverso una serie di stadi di sviluppo caratteristici della specie umana.⁶

Jerome Bruner sostiene che l'approccio comportamentista, che riduce l'apprendimento alla formazione di abitudini attraverso il rinforzo, non riesce a considerare la complessità dell'apprendimento umano. Egli ritiene che questo approccio non tenga conto di aspetti importanti del processo di apprendimento, come la motivazione, la percezione e l'immaginazione.⁷ Ancor prima di lui, Lev Vygotsky, in *Thinking and Speech* (1934) sostiene che l'interazione sociale svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo e che i metodi di insegnamento frontali

4. BURRHUS FREDERIC SKINNER, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953, p. 9.

5. JEAN PIAGET, *The psychology of intelligence* (1947), trad. inglese a cura di MALCOLM PIERCY e D. E. BERLYNE, Harcourt, Brace & Company, New York 1950, pp. 3–12.

6. JEAN PIAGET, *Ivi*.

7. JEROME BRUNER, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge (USA) 1960, pp. 7–22.

e direttivi non riescono a promuovere questo tipo di interazione.⁸ La teoria di Vygotskij sottolinea l'importanza di tener conto, nella definizione degli obiettivi, di quella impalcatura chiamata "zona di sviluppo prossimale", ovvero una dimensione della conoscenza che si trova leggermente al di sopra di quella che l'allievo già possiede. In considerazione di essa, il ruolo del docente è quello di un esperto che aiuta una persona meno esperta a raggiungere un livello di comprensione più elevato.

Anni dopo, in linea con i padri del pensiero costruttivista, Susan Hallam sottolinea anche l'importanza delle competenze metacognitive nell'educazione musicale, sostenendo che gli insegnanti dovrebbero insegnare esplicitamente agli studenti come monitorare e regolare il proprio apprendimento. L'autrice sostiene l'importanza di dare agli studenti delle indicazioni precise su come applicare le strategie metacognitive e fornisce anche diversi spunti pratici agli insegnanti. Essi, al fine di incoraggiare gli studenti a riflettere sui propri processi di apprendimento, potrebbero chiedere agli studenti di fissare degli obiettivi, di monitorare i loro progressi verso questi obiettivi e di riflettere sull'efficacia delle loro strategie di apprendimento.⁹

LA METACOGNIZIONE

Secondo John H. Flavell, la metacognizione combina la conoscenza, la comprensione dei processi cognitivi di un individuo e la sua capacità di monitorare e regolare tali processi. Flavell sostiene che la metacognizione è un aspetto centrale dello sviluppo cognitivo e che svolge un ruolo fondamentale nel facilitare l'apprendimento e la risoluzione dei problemi.¹⁰ Un passo ulteriore è stato compiuto da Jerome Bruner, il quale sostiene che i processi metacognitivi non sono coinvolti solo nel monitoraggio e nella regolazione dei propri processi cognitivi, ma anche nel modellare i modi in cui gli individui si avvicinano e interagiscono con le informazioni e la conoscenza. Bruner sostiene che i processi metacognitivi degli individui svolgono un ruolo cruciale nel plasmare i modi in cui costruiscono il significato delle informazioni e che questi processi sono a loro volta plasmati dai contesti culturali ed educativi in cui gli individui si trovano.¹¹

Secondo Paul R. Prinrich, le competenze metacognitive si riferiscono ai processi e alle strategie che gli individui utilizzano per monitorare, regolare e controllare il proprio pensiero e apprendimento. Egli elenca diverse abilità metacognitive specifiche, tra cui

8. LEV SEMĖNOVIČ VYGOTSKIJ, *Thought and Language* (1934), trad. inglese a cura di EUGENIA HANFMANN, GERTRUDE VAKAR e NORRIS MINNICK, The M.I.T. Press, Cambridge (USA) 1962.

9. SUSAN HALLAM. (2001). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*, «British Journal of Music Education», xviii/1 2001, pp. 27–39.

10. JOHN H. FLAVELL, *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, «American Psychologist», xxxiv/10 1979, pp. 906–911.

11. JEROME BRUNER, *Acts of meaning*, Harvard University Press, New York 1990.

- pianificazione: decidere cosa fare, quando farlo e come farlo;
- monitoraggio: monitorare come si sta applicando la strategia;
- valutazione: verificare se la strategia usata ha portato a un risultato soddisfacente;
- riflessione: riflettere sui processi e sui risultati del proprio apprendimento.

Printrich sostiene che queste abilità metacognitive siano essenziali per un apprendimento efficace ed efficiente e che possano essere sviluppate e migliorate attraverso l'istruzione e la pratica.¹²

Anche Gary E. McPherson e Susan O'Neil McCormick forniscono indicazioni pratiche su come aiutare gli allievi nell'acquisizione delle competenze metacognitive.¹³ In primo luogo, gli insegnanti possono aiutare gli studenti a sviluppare le capacità di autoregolazione dando loro maggiore autonomia nell'apprendimento. Dopodiché, l'attenzione si focalizza sulla definizione di obiettivi specifici, misurabili e raggiungibili, con importanti conseguenze sulla motivazione degli studenti. Essenziale è anche, secondo gli autori, che gli insegnanti forniscano feedback sulle prestazioni degli studenti e sulle strategie che hanno deciso di utilizzare. Tutto questo dovrebbe essere inserito in una lezione che, secondo McPherson e McCormick, miri a sviluppare nell'allievo la capacità di pianificare, monitorare e valutare il proprio lavoro, riflettendo attivamente sull'efficacia delle proprie strategie di apprendimento, identificando ciò che dev'essere migliorato e ciò che ha avuto successo. Infatti, gli studenti più autonomi hanno maggiori probabilità di assumere un ruolo attivo nel loro apprendimento, di fissare obiettivi stimolanti e di persistere di fronte alle difficoltà.

L'APPROCCIO EURISTICO AL SERVIZIO DELLA DIDATTICA METACOGNITIVA

In *The Act of Discovery* Jerome Bruner suggerisce come un approccio basato sull'apprendimento attivo come quello euristico possa essere anche collegato all'insegnamento orientato alla metacognizione: in tal senso, incoraggia gli studenti a riflettere sul proprio processo di apprendimento e ad assumere un ruolo attivo nel modellarlo. Gli insegnanti, dando agli studenti gli strumenti per scoprire da soli le conoscenze, anziché limitarsi a presentargliele, possono aiutarli a sviluppare strategie proprie per comprendere e applicare le informazioni.¹⁴ Per insegnamento euristico, infatti, si intende un approccio che mira a condurre lo studente a sviluppare le proprie conoscenze attraverso attività problematiche, con l'obiettivo di far acquisire loro strategie logiche e operative fondamentali.¹⁵

12. PAUL R. PRINTRICH, *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*, «Theory Into Practice», xli/4 2002, pp. 219–225.

13. GARY E. MCPHERSON E SUSAN O. N. MCCORMICK, *Self-regulation and self-directed learning in music education*, in *Handbook of self-regulation*, Academic Press 2004, pp. 635–650.

14. JEROME BRUNER, *The Act of Discovery*, «Harvard Educational Review», xxxi/1 1961, pp. 21–32.

15. MAURIZIO DELLA CASA, *ibid.*

John L. Higgins illustra l'applicazione del metodo euristico nella matematica ed individua delle strategie di insegnamento euristico, strutturando i momenti di una lezione.¹⁶ Per esempio, egli lascia che l'allievo ipotizzi una strategia per la risoluzione di un problema e ne osservi le conseguenze. I momenti di una lezione euristica di questo tipo sono tre:

- 1) si chiede all'allievo di ipotizzare una strategia per la risoluzione di un problema che emerge durante la lezione;
- 2) l'allievo osserva gli effetti della propria strategia, valutandone i risultati;
- 3) dopo aver osservato gli effetti della prima ipotesi, l'allievo viene guidato affinché possa migliorarla e giungere ad una strategia definitiva.

Per far questo l'autore precisa che è bene partire da quanto c'è di valido nell'ipotesi primaria e guidare l'allievo affinché possa costruirne una che abbia conseguenze più soddisfacenti. Quando l'esperienza porta a dei risultati soddisfacenti, si procede alla ricapitolazione della strategia da parte dello studente, guidato dall'insegnante. Un'altra strategia euristica consiste nell'indurre l'allievo a considerare il problema come una situazione complessa e formata da piccole unità che possono essere affrontate singolarmente, definendo delle strategie specifiche da riunire e riordinare in una strategia generale. Dopo aver scomposto il problema principale in due o più problemi da risolvere, occorrerà ripetere i momenti della lezione illustrata precedentemente per ogni situazione da risolvere. In particolare, l'allievo viene invitato ed aiutato a:

1. scomporre il problema principale in problemi più piccoli;
2. ipotizzare la strategia che lo porterà a risolvere il primo problema;
3. osservare le conseguenze della propria strategia, valutando i risultati ottenuti;
4. correggere e modificare il proprio operato per giungere ad una strategia definitiva;
5. ripetere le fasi 2, 3 e 4 per gli altri problemi derivati dalla scomposizione di quello principale;
6. ricapitolare le soluzioni, definendo una strategia generale definitiva.

James Lyke, Geoffrey Haydon e Catherine Rollin, sottolineano l'importanza di coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento utilizzando domande aperte, incoraggiando l'esplorazione e la sperimentazione e promuovendo il senso di appartenenza e di *agency* nel proprio apprendimento.¹⁷ Per raggiungere questo obiettivo, hanno utilizzato un approccio che prevede di porre domande agli studenti, incoraggiandoli a esplorare le possibili risposte in modo creativo e non lineare. Per esempio, invece di dire a uno studente come suonare un determinato brano musicale, l'insegnante potrebbe chiedergli di esplorare diversi modi di affrontarlo, sperimentando tempi, fraseggi e dinamiche diverse, finché non troverà una versione che gli sembrerà autentica ed espressiva. L'approccio euristico enfatizza il processo di apprendimento piuttosto che il risultato finale e incoraggia gli studenti

16. JOHN L. HIGGINS, *A new look at heuristic teaching*, «The Mathematics Teacher», LXIV/6 1971, pp. 487-495.

17. Per *agency* si intende la sensazione di capacità di un agente di agire nel mondo in modo indipendente.

ad assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento.¹⁸ L'approccio utilizzato prevede quattro fasi: esplorazione, sperimentazione, elaborazione e valutazione, nelle quali gli studenti sono incoraggiati a:

1. esplorare un particolare brano musicale e identificarne le caratteristiche e gli elementi chiave;
2. sperimentare diverse tecniche esecutive ed esplorare differenti interpretazioni;
3. elaborare le proprie idee musicali e metterle in pratica;
4. valutare l'efficacia delle proprie scelte musicali riflettendo sul processo di apprendimento.

Gli autori hanno descritto il loro approccio come un processo di scoperta guidata, in cui gli studenti erano incoraggiati a esplorare le proprie idee musicali e a prendere le proprie decisioni. L'insegnante faceva da facilitatore e guida, aiutando gli studenti a riflettere e a creare connessioni tra i diversi concetti musicali. Gli autori hanno riscontrato che questo approccio ha contribuito a promuovere la creatività, il pensiero indipendente e la consapevolezza metacognitiva negli studenti, fornendo al contempo un'esperienza di apprendimento più coinvolgente e piacevole. Nel loro articolo non è stato riportato l'utilizzo di strumenti di misurazione specifici per valutare l'efficacia del loro approccio euristico nella pedagogia pianistica. Tuttavia, hanno riportato il feedback positivo ricevuto sia dai loro studenti che dai loro colleghi, che hanno osservato un maggiore senso di creatività e impegno tra gli studenti ai quali è stato proposto questo approccio.

In conclusione, questa letteratura, oltre a evidenziare i limiti della lezione frontale e dei metodi direttivi, fornisce indicazioni operative importanti riguardo all'applicazione pratica dell'approccio euristico. Esse riguardano il modo di strutturare una lezione, la definizione degli obiettivi, il loro monitoraggio e l'autovalutazione. In particolare, gli autori presi in considerazione sottolineano l'importanza di definire degli obiettivi chiari, condivisi con l'allievo, e che si collochino leggermente al di sopra delle sue possibilità. Inoltre, viene posta molta attenzione sull'importanza di coinvolgere gli allievi nella scelta delle strategie e nel monitoraggio della loro corretta applicazione, tramite brevi domande o feedback orientativi. Emerge quindi anche l'importanza dell'autovalutazione, principio chiave della pedagogia costruttivista.

Indagine sul campo

A completamento del quadro teorico appena discusso, ho condotto un'indagine sul campo con lo scopo di comprendere meglio la percezione che gli allievi hanno delle proprie lezioni di strumento e le modalità con cui gli insegnanti si confrontano con i propri allievi. L'indagine è stata condotta attraverso una intervista alla quale hanno partecipato dieci allievi del Conservatorio della Svizzera italiana

18. JAMES LYKE, GEOFFREY HAYDON E CATHERINE ROLLIN, *Creative piano teaching*, Stipes Publishing, Champaign 2019.

(Lugano) di età compresa tra i 17 e i 23 anni, con almeno sette anni di esperienza strumentale (Tabella 1).

TABELLA 1

ALLIEVO/A	ETÀ	STRUMENTO	ANNI DI STUDIO	CORSO.
1	17	Pianoforte	7	Pre-college
2	18	Pianoforte	11	Pre-college
3	17	Violino	10	Pre-college
4	19	Pianoforte	9	Pre-college
5	18	Pianoforte	7	Pre-college
6	20	Flauto	15	Bachelor
7	23	Violino	14	Bachelor
8	22	Violino	16	Master
9	22	Chitarra	10	Master
10	23	Pianoforte	16	Master

L'intervista era divisa in due parti: la prima mirava a comporre il profilo dei partecipanti (nome, età, strumento, anni di studio e corso frequentato); la seconda, formata da nove domande aperte, invitava a descrivere la percezione che gli allievi hanno della loro lezione di strumento e del rapporto con il loro insegnante.¹⁹ Alla domanda che chiedeva di descrivere i momenti tipici di una lezione, sette studenti hanno indicato che le loro lezioni sono divise in due momenti: nel primo si esegue quanto è stato studiato a casa; al termine dell'esecuzione, l'insegnante esprime un giudizio generale e dà il via al lavoro sui dettagli. I restanti tre studenti, invece, affermano che il/la loro insegnante inizia a lavorare subito sui dettagli, dopo aver ascoltato qualche battuta, a meno che non si tratti di lezioni che precedono imminenti esami o concorsi.

Alla seconda domanda, che chiedeva di descrivere la modalità con cui gli insegnanti si avvicinano ai problemi che emergono durante la lezione, tre allievi del Pre-college, uno del Bachelor e uno del Master hanno dichiarato che sono gli insegnanti a indicare una modalità di studio ben precisa (ad esempio: studiare con il metronomo, studiare lentamente o dividere il brano in piccole sezioni) che l'allievo applica durante la lezione e poi nello studio a casa. Altri due allievi del Pre-college hanno affermato che i loro insegnanti utilizzano spesso delle metafore che possano far loro comprendere un determinato tipo di gesto. Uno di questi due allievi ha affermato che il suo insegnante cerca di far trovare all'allievo una o più immagini che possano descrivere un gesto tecnico o lo stato d'animo di un brano. Un'allieva del Bachelor (l'allieva 7), invece, ha dichiarato che difficilmente

19. Si veda in Appendice la struttura dell'intervista.

l'insegnante interviene drasticamente sull'interpretazione di un brano. Piuttosto, questi esprime diverse possibilità interpretative, rifacendosi alle interpretazioni di altri grandi musicisti della storia e alle conoscenze storiche che derivano dallo studio della prassi esecutiva. Anche la risoluzione dei problemi tecnici è data da un confronto tra l'allieva e l'insegnante, che propone diverse strategie di studio. L'allieva ha affermato che il proprio insegnante, piuttosto che imporre la propria visione tecnica e musicale, cerca di dare «una scatola d'attrezzi» con la quale gli allievi possano affrontare in autonomia e con consapevolezza la propria carriera musicale. Un allievo del Master, invece, ha dichiarato che, benché l'insegnante lavori molto sui dettagli, esso tenda a «smontare» completamente il suo approccio tecnico, dando in cambio dei consigli molto generali sull'approccio allo strumento, senza scendere nel particolare dei brani che vengono affrontati. Sulla stessa linea è un'altra allieva del Master che ha lamentato un approccio troppo nervoso del proprio insegnante, il quale pretende una risoluzione immediata dei problemi, senza preoccuparsi di spiegare come farlo o pretendendo che l'allieva lo imiti, cosa non sempre possibile.

Alla domanda che chiedeva agli intervistati con quale aggettivo qualificherebbero il proprio stato d'animo al termine della lezione, otto allievi su dieci si sono dichiarati soddisfatti, contenti e motivati. Tre di loro hanno risposto che il loro stato d'animo dipende molto da com'è andata la lezione. I due allievi che lamentavano un approccio troppo generico e nervoso da parte dei propri insegnanti, invece, hanno qualificato il proprio stato d'animo al termine della lezione come «demotivato» il primo e «distrutto» il secondo.

Alla domanda che chiedeva quale effetto avesse il modo di insegnare dei propri insegnanti, gli allievi che hanno dichiarato di ricevere dagli insegnanti una strategia di studio precisa, credono che questo approccio sia positivo finché la strategia funziona; anche coloro i cui insegnanti si servono spesso di metafore hanno dichiarato che il metodo di insegnamento utilizzato con loro ha un effetto positivo. Entrambi hanno apprezzato la semplicità e l'efficacia dell'uso delle metafore. L'allieva del Bachelor che ha fatto riferimento alla «scatola d'attrezzi» (allieva 7), ha definito l'effetto di questo approccio come «molto costruttivo», «motivante» e «utile», perché questo la rende «autonoma e consapevole». Gli stessi allievi del master che lamentavano il nervosismo e la vaghezza delle soluzioni e del modo con cui venivano poste, hanno dichiarato che il tipo di approccio utilizzato dai loro insegnanti «fa passare la voglia di suonare» e «fa perdere l'autostima».

Alla domanda che chiedeva se cambierebbero qualcosa dell'approccio dei propri insegnanti, solo gli studenti del master che evidenziavano un approccio molto generico e nervoso da parte dei propri insegnanti hanno risposto positivamente. Il primo allievo, che si lamentava del fatto che l'insegnante smontasse completamente il suo approccio, ha dichiarato che vorrebbe che capisse che «esistono diverse scuole di pensiero e che non può pensare di cambiare totalmente l'approccio allo strumento oltre i vent'anni, altrimenti rischia di causare un blocco

totale». L'allieva che lamentava un approccio molto nervoso da parte del proprio insegnante, vorrebbe che fosse più paziente e disposto a spiegare come risolvere i problemi, «anziché insultare».

Alla domanda che chiedeva agli intervistati se avessero studiato con altri insegnanti, otto su dieci hanno risposto di sì (di cui solo due del Pre-college) e a quella che chiedeva, in caso di risposta positiva, se avessero avuto esperienza di un altro modo di insegnare, cinque su otto hanno risposto di sì (gli altri hanno risposto «uguale» o «più o meno uguale»). In particolare, i due allievi del Pre-college che hanno dichiarato di ricevere dall'insegnante delle indicazioni precise per lo studio a casa e che precedentemente studiavano con un altro insegnante, hanno evidenziato come questo non si preoccupasse di dare indicazioni precise sullo studio da fare a casa ma cercava di risolvere tutto durante la lezione. L'allieva che ha fatto riferimento alla «scatola d'attrezzi» ha dichiarato che da piccola aveva un'altra insegnante molto paziente e molto brava ma che non faceva mai riferimento alla storia della prassi esecutiva, quindi con «delle conoscenze inferiori rispetto a quelle del mio attuale insegnante». Uno dei due allievi di master che lamentava un approccio molto generico e distruttivo da parte del proprio insegnante (allievo 10), ha dichiarato di aver studiato prima con altri due insegnanti che si concentravano molto di più sull'aspetto musicale e interpretativo, lavorando sui singoli passaggi critici senza intaccare l'intero approccio allo strumento. Anche l'allieva di Master che ha definito «molto nervoso» l'approccio del suo insegnante, ha dichiarato di aver studiato con altri insegnanti che cercavano di risolvere insieme a lei i passaggi che non funzionavano.

All'ottava domanda, che chiedeva con quale aggettivo qualificherebbero il loro stato d'animo al termine delle lezioni con i loro precedenti insegnanti, tutti e cinque hanno risposto «felice».

Alla domanda che chiedeva quale effetto avesse avuto, sul piano motivazionale il metodo che veniva applicato dai loro precedenti insegnanti, tutti loro hanno risposto che erano molto soddisfatti al termine delle lezioni. Tre su cinque hanno aggiunto che gli insegnanti che hanno avuto in precedenza gli hanno trasmesso tanta voglia di continuare a fare musica.

Da questa indagine emerge come tutti gli studenti intervistati si focalizzino molto sull'efficacia delle strategie suggerite dagli insegnanti. Tuttavia, solo l'allieva 7 ha descritto un approccio del proprio insegnante che possa definirsi in linea con le indicazioni dei costruttivisti. L'impressione che l'allieva esprime fa emergere come gli studenti che sono esposti ad un approccio volto a sviluppare le competenze di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione, risultino anche più consapevoli dell'importanza dei risultati che questo produce in termini di consapevolezza e autonomia.

Gli studenti che hanno dichiarato di ricevere indicazioni precise sulle modalità di studio, si sono dichiarati soddisfatti nella misura in cui le soluzioni proposte

dagli insegnanti sono efficaci. E qualora non dovessero esserlo? Gli allievi potrebbero avere i mezzi per correre ai ripari in parziale autonomia?

Nonostante le indicazioni che possiamo ricavare dalla letteratura, sembrano davvero pochi gli insegnanti che mettono in pratica un approccio che possa definirsi costruttivista. Alcuni allievi lamentano addirittura atteggiamenti distruttivi da parte di insegnanti che tendono ad umiliarli, invece di motivarli nel loro processo di crescita.

D'altro canto, un approccio poco motivante che non considerasse l'importanza della partecipazione attiva dell'allievo nel proprio processo di apprendimento, rischierebbe di ritardare drammaticamente il percorso verso l'autonomia e non risponderebbe alle indicazioni dei più importanti pedagogisti, che pongono nello sviluppo delle competenze metacognitive il fulcro essenziale del percorso didattico.

A tal proposito, emerge l'urgenza di individuare e di applicare quotidianamente modalità di insegnamento che siano in linea con quanto i principali studi in ambito pedagogico mettono in risalto da oltre cinquant'anni.

L'intervento didattico

Questo lavoro intendeva verificare se l'utilizzo di un approccio di tipo euristico potesse portare gli allievi a migliorare sia le competenze relative alla differenziazione dei piani sonori, sia la qualità dello studio a casa, tramite lo sviluppo di competenze metacognitive. L'intervento didattico è stato strutturato in quattro diverse fasi:

- Verifica delle competenze iniziali degli allievi;
- Applicazione dell'approccio euristico;
- Verifica delle competenze acquisite;
- Verifica della trasferibilità delle competenze.

PARTECIPANTI

Hanno partecipato tre allievi, di età compresa tra 16 e 26 anni. Martina, 16 anni, studentessa di liceo classico, studiava pianoforte da tre anni, con me da ottobre 2022; Emma, 18 anni, studentessa di liceo linguistico, si è avvicinata al pianoforte da tre anni, era autodidatta e studiava con me da aprile 2021; Marcello, 26 anni, professionalmente attivo, studiava pianoforte da tre anni e con me da ottobre 2022.²⁰

VERIFICA DELLE COMPETENZE INIZIALI

La verifica delle competenze iniziali è durata due settimane e si è concentrata su due momenti distinti: lo studio a casa e la lezione. A questo scopo ho utilizzato un protocollo di osservazione ed un diario di studio. Il protocollo (Tabella 2) era

20. I nomi degli allievi sono fittizi.

suddiviso in quattro colonne: l'ambito, le competenze specifiche, le modalità di osservazione, la frequenza del comportamento osservato. È stata adottata una scala da 1 a 6, dove 1 = mai e 6 = sempre.

TABELLA 2

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MODALITÀ DI OSSERVAZIONE	SCALA DI FREQUENZA (1= MAI, 6 = SEMPRE)
Ascolto	Riconoscere tramite l'ascolto la differenza tra melodia e accompagnamento	Ho suonato tre frammenti di brani per gli allievi e ho chiesto loro di indicare quale fosse la melodia. I brani scelti sono stati: Notturmo op. 55 n. 1 di Chopin, Mazurka B. 140 "À Émile Galliard" di Chopin e Widmung di Schumann/Liszt.	
Lettura	Riconoscere accompagnamento e melodia osservando la partitura	Ho chiesto agli allievi di indicare sulla partitura del pezzo che stavano studiando, dove si trovassero accompagnamento e melodia.	
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	Ho chiesto agli allievi di suonare in successione do-re-mi-fa-sol a mani separate (do con il primo dito, re con il secondo, mi con il terzo, fa con il quarto e sol con il quinto, in ordine inverso con la mano sinistra), cercando di scaricare tutto il peso del braccio su ogni dito.	
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	Ascoltando le performance degli allievi, ho osservato se riuscivano a distribuire diverse quantità di peso in modo indipendente in entrambe le mani. Ho chiesto loro di suonare una delle due mani più debole dell'altra.	
Tecnica	Mantenere la costante differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	Ascoltando le performance degli allievi, ho osservato se riuscivano a mantenere costante la differenziazione dei piani sonori preservando la direzione della frase.	

In particolare possiamo notare che:

- per le competenze di ascolto ho osservato le risposte degli allievi a delle esemplificazioni proposte da me in classe.
- per le competenze di lettura, ho osservato le risposte degli allievi a una consegna che richiedeva di indicare sulla partitura la posizione della melodia e dell'accompagnamento.

- per le competenze tecniche, ho osservato direttamente l'esecuzione degli allievi in relazione a specifiche consegne, come indicato nella tabella.

Per valutare la qualità dello studio a casa, ho adottato un approccio basato sulla riflessione e il confronto. Questo metodo non prevede un'osservazione diretta, ma si fonda su due elementi principali:

1. diari di studio degli allievi. Gli allievi hanno ricevuto un diario di studio basato su quello sviluppato da Gloria Cianchetta, in cui registravano le loro sessioni di pratica, identificando problemi, strategie adottate e progressi fatti.²¹ Questi resoconti mi hanno fornito informazioni dettagliate sul processo di apprendimento e le strategie di studio.
2. confronto e analisi durante le lezioni. Durante le lezioni, ho confrontato le informazioni fornite dagli allievi nei loro diari di studio con i risultati delle loro performance. Questo confronto mi ha permesso di valutare l'efficacia delle loro strategie di studio e di identificare eventuali discrepanze tra quanto dichiarato e quanto effettivamente realizzato.

Questo approccio mi ha consentito di valutare la qualità dello studio a casa, basandomi sui dati riportati e sull'osservazione diretta. La valutazione è stata condotta attraverso un'analisi comparativa dei resoconti e delle performance degli allievi, utilizzando una scala di frequenza che va da 1 = mai a 6 = sempre, come illustrato nella Tabella 3.

TABELLA 3

COMPETENZE DA VALUTARE	MODALITÀ DI VALUTAZIONE	SCALA DI FREQUENZA (1= MAI, 6 = SEMPRE)
Individuare uno o più problemi da risolvere	Confronto con gli allievi su quanto da loro dichiarato nel diario di studio e comparazione di quanto emerso, con la qualità delle loro esecuzioni.	
Identificare una strategia efficace	Valutazione della coerenza tra la strategia descritta nel diario e l'efficacia della sua applicazione durante le esecuzioni in classe.	
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	Osservazione della costanza e precisione con cui la strategia è stata applicata nelle esecuzioni durante le lezioni.	
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	Confronto tra l'autovalutazione riportata dagli allievi e l'effettivo miglioramento mostrato durante le lezioni.	

21. In Appendice.

Dal momento che ho deciso di lavorare sulla differenziazione dei piani sonori, per valutare tali competenze, ho scelto di utilizzare dei brani che gli allievi già conoscevano bene dal punto di vista tecnico e della lettura:

TABELLA 4

ALUNNI/E	BRANI SCELTI PER LA VERIFICA DELLE COMPETENZE PRELIMINARI
Martina	Szymanowska: «Mazurka» da <i>Classic to Modern 2</i>
Emma	Chopin: <i>Valzer in la minore</i> B. 150
Marcello	Chopin: <i>Valzer</i> op. 69 n. 2

Applicazione dell'approccio euristico

Questa fase dell'intervento è durata tre settimane e, come per la verifica delle competenze preliminari, ha coinvolto due momenti distinti:

- Cinque lezioni, durante le quali abbiamo affrontato gli aspetti tecnici della differenziazione dei piani sonori e ho monitorato i progressi degli allievi;
- Lo studio a casa, che gli allievi hanno continuato a documentare attraverso il diario.

PROCEDURA E STRUMENTI

Ho organizzato le prime quattro lezioni in funzione di obiettivi progressivi riguardanti le competenze tecniche da sviluppare per differenziare i piani sonori:

- prima lezione: acquisire la consapevolezza del peso sulle cinque dita di entrambe le mani, in modo da riuscire a distribuirlo in modo differente, sia in caso di non legato (quando è possibile alzare il braccio), sia in caso di legato (quando non è possibile alzare il braccio);
- seconda lezione: acquisire piena consapevolezza della distribuzione del peso delle dita;
- terza lezione: trasferire sul brano l'indipendenza delle mani nella distribuzione del peso, acquisita nella prima lezione;
- quarta lezione: concludere il lavoro a mani unite e permettere agli allievi di focalizzarsi maggiormente sulla distribuzione del peso, non perdendo di vista la direzione delle frasi.

La quinta lezione, invece, è servita a valutare gli effetti dell'approccio euristico e ad assegnare agli allievi il frammento di brano relativo alla fase successiva.

Per lavorare sui differenti aspetti sopraelencati, ho organizzato ogni lezione secondo una struttura da me ideata, in cui si individuano un problema e una strategia, si monitora l'applicazione di quest'ultima e se ne valuta l'efficacia (Tabella 5).

Inoltre, ho introdotto nella lezione anche una seconda parte del diario di studio, pensato sia come supporto per il lavoro a casa, sia come mezzo con cui gli studenti registravano quanto emerso nei vari momenti delle lezioni, incluse le strategie da loro scelte.²²

TABELLA 5. LA COLONNA A DESTRA MOSTRA LE DOMANDE USATE PER GUIDARE LA DISCUSSIONE, ADATTATE ALLE ESIGENZE CHE GLI ALLIEVI DIMOSTRANO A LEZIONE.

FASI DELLA LEZIONE	DESCRIZIONE	DOMANDE CHIAVE
Individuazione e scomposizione del problema.	L'allievo individua il problema e lo scompone, grazie alle mie domande. Invito l'allievo a scrivere nella prima colonna della seconda parte del diario di studio il problema, ad esempio: "come suonare più piano l'accompagnamento?".	Secondo te cosa si deve sentire di più, la melodia o l'accompagnamento? Tu stavi suonando di più la melodia o l'accompagnamento? Come facciamo per suonare più forte la melodia e più piano l'accompagnamento? Su cosa vogliamo iniziare a lavorare? Sulla melodia o sull'accompagnamento?
Individuazione della strategia. Decidere come agire.	L'allievo individua una possibile strategia con il mio aiuto. Invito l'allievo a scrivere nella seconda colonna della seconda parte del diario di studio la strategia scelta.	Come possiamo fare per suonare più piano l'accompagnamento? Cosa possiamo immaginare per mettere meno peso nell'accompagnamento?
Monitoraggio della strategia.	L'allievo controlla se sta applicando bene la strategia da lui scelta, rispondendo alle mie domande.	Stai applicando la strategia che hai scelto come vorresti?
Valutazione della strategia.	L'allievo valuta l'efficacia della strategia sulla base dei risultati ottenuti, guidato dalle mie domande. In caso positivo si passa alla fase successiva, altrimenti si individua una nuova strategia e si ricomincia il ciclo.	Credi che i risultati ottenuti con questa strategia, siano soddisfacenti? Abbiamo risolto il problema?
Riflessione sul lavoro svolto	L'allievo viene invitato a ricapitolare quanto scritto sul quaderno e a fare una riflessione.	Ricapitolando, cosa facciamo ogni volta che dobbiamo studiare un pezzo nuovo? Quali sono le fasi di studio che seguiamo per imparare un nuovo pezzo? Quali strategie hanno funzionato e quali no?

22. In Appendice.

Per valutare le competenze tecniche e la qualità dello studio, mi sono avvalso degli stessi strumenti utilizzati nella verifica delle competenze iniziali. Per quanto riguarda la valutazione delle competenze tecniche, tuttavia, sono cambiate le consegne che ho lasciato agli allievi:

- al termine della prima lezione e all’inizio della seconda, ho chiesto agli allievi di suonare do-re-mi-fa-sol con le cinque dita, prima a mani separate poi a mani unite, sia non legato, sia legato, alternando la distribuzione del peso;
- al termine della seconda lezione e all’inizio della terza, ho chiesto agli allievi di eseguire il brano a mani separate, conferendo più peso alle parti relative alla melodia e meno a quelle relative all’accompagnamento;
- al termine della terza, all’inizio e alla fine della quarta lezione e al termine della quinta, ho chiesto agli allievi di eseguire il brano a mani unite.

Come si può notare, la prima lezione prevedeva una valutazione solo alla fine, le lezioni dalla seconda alla quarta iniziavano e terminavano con una valutazione e nella quinta ho introdotto un momento di valutazione dei brani usati applicando l’approccio euristico, per monitorare costantemente i progressi. I resoconti di studio, invece, sono stati raccolti dalla seconda alla quinta lezione. Per questa fase si è scelto di continuare a lavorare sugli stessi brani che gli allievi hanno eseguito per la verifica delle competenze iniziali, per dare continuità al lavoro iniziato nella precedente fase.

TRASFERIBILITÀ

Terminate le cinque lezioni dedicate all’approccio euristico, ho assegnato ad ogni studente un frammento tratto da un nuovo brano da studiare in modo indipendente nell’arco di due settimane, per verificare se gli allievi fossero in grado di trasferire autonomamente su brani nuovi le competenze sviluppate durante le lezioni precedenti.²³ Durante una lezione svolta dopo le due settimane di studio, ho effettuato una valutazione del frammento di brano assegnato e della qualità dello studio. Per farlo, mi sono avvalso degli stessi protocolli di osservazione che ho usato per la valutazione dei brani relativi alla fase precedente e del diario di studio che ho chiesto agli allievi di compilare durante le due settimane di lavoro a casa. Al termine della lezione, è stata effettuata un’intervista conclusiva agli allievi, in cui è stato chiesto loro un feedback sul lavoro svolto.²⁴

La seguente tabella mostra i titoli dei frammenti di brani assegnati agli allievi in questa fase:

23. In appendice

24. In appendice

TABELLA 6

ALUNNI/E	BRANI
Martina	Scarlatti: <i>Sonata</i> (Minuet) K. 73, L. 217
Emma	Mozart: <i>Sonata</i> K. 545, II. Andante
Marcello	Beethoven: <i>Sonata</i> op. 49 n. 1, I. Andante

Risultati

VERIFICA DELLE COMPETENZE INIZIALI

– Competenze di ascolto, tecniche e di lettura

Quello che è emerso dalla valutazione delle competenze tecniche, di ascolto e di lettura degli allievi è una certa facilità di riconoscere tramite l'ascolto e in partitura la differenza tra melodia e accompagnamento. Tuttavia, come si può osservare dalla *Tabella 7*, si è riscontrata una evidente carenza nell'abilità di scaricare il peso sulle dita e nella distribuzione del peso delle mani in modo indipendente. Di conseguenza, mancava anche la costanza nella differenziazione dei piani sonori.

TABELLA 7

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Ascolto	Riconoscere tramite l'ascolto la differenza tra melodia e accompagnamento	6	6	6
Letture	Riconoscere accompagnamento e melodia osservando la partitura	6	6	6
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	1	1	2
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	1	1	2
Tecnica	Mantenere la costante differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	1	1	1

A differenza di Martina ed Emma, Marcello si è dimostrato capace di scaricare il peso sul primo e sul secondo dito, riuscendo a metterne di più o di meno su una delle due mani, a seconda della richiesta. Tuttavia, dal terzo al quinto dito, l'attenzione dell'allievo si è focalizzata molto sul movimento del dito, avendo come risultato la stessa rigidità individuata anche in Martina ed Emma, che impediva la distribuzione del peso sulle dita. Dal momento che le capacità di scaricare il peso e di distribuirlo in modo indipendente in entrambe le mani si verificava solamente

quanto vi erano da suonare il primo e il secondo dito, non vi era costanza nella differenziazione dei piani sonori nel brano che Marcello stava studiando.

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE METACOGNITIVE

Come si può osservare dalla *Tabella 8*, il quadro relativo alle competenze metacognitive e alla qualità dello studio è molto simile in tutti e tre gli studenti. In particolare, pur rilevando quasi sempre i problemi da risolvere, gli allievi quasi mai hanno associato ad essi una strategia che non fosse la ripetizione del passaggio in questione.

TABELLA 8

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	5
Identificare una strategia efficace	2	2	2
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	1	1	1
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	1	1	1

Emma, ad esempio, ha riportato di aver usato solo due strategie, mai suggerite durante il nostro percorso: la ripetizione del passaggio senza varianti di dinamica e/o di tempo e lo studio lento con il metronomo. Tali strategie si sono rivelate inefficaci, in quanto i passaggi problematici, presentavano gli stessi problemi della lezione precedente, anche quando venivano eseguiti lentamente. Tale inefficacia si è verificata anche con gli altri studenti. Dalla lettura del diario di studio e dal confronto con gli allievi, è emersa infatti anche una mancanza di monitoraggio nell'applicazione delle strategie da loro individuate, con la conseguente assenza anche di un processo di autovalutazione.

Verifica dopo l'applicazione dell'approccio euristico

COMPETENZE TECNICHE

Dalla verifica delle competenze iniziali è emerso come tutti e tre gli allievi abbiano dimostrato di riconoscere molto bene la differenza tra accompagnamento e melodia, sia tramite l'ascolto, sia leggendo. Per questo motivo, nell'applicazione dell'approccio euristico mi sono concentrato sulle competenze tecniche, riportando i seguenti risultati (*Tabella 9*).

TABELLA 9

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	5	5	5
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	4	5	4
Tecnica	Mantenere la differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	4	4	4

Tutti e tre gli allievi hanno riportato notevoli miglioramenti nelle loro capacità tecniche, raggiungendo una capacità quasi ottima di scaricare il peso sulle cinque dita e una capacità sufficiente di distribuzione del peso in modo indipendente tra entrambe le mani e di costanza nella differenziazione dei piani sonori. Nello specifico, la difficoltà maggiore degli allievi è stata quella di scaricare il peso sul quarto dito, dunque nei passaggi in cui questo era coinvolto maggiormente si verificavano anche maggiori problemi di indipendenza delle mani nella distribuzione del peso. Mantenere costante una ottimale differenziazione dei piani sonori richiede un forte sviluppo delle due competenze precedenti e anche uno studio che sia notevolmente focalizzata sui dettagli del suono che viene prodotto. Il risultato è stato comunque sufficiente, in quanto la differenziazione dei piani sonori era tale da comprendere quale fosse la melodia e quale l'accompagnamento nella maggior parte dei passaggi.

COMPETENZE METACOGNITIVE

Gli allievi hanno anche dimostrato di aver maturato un più elevato livello di consapevolezza durante lo studio a casa, riportando al termine dell'applicazione dell'approccio euristico i seguenti risultati (Tabella 10).

TABELLA 10

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	4
Identificare una strategia efficace	5	5	5
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	4	4	4
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	4	5	4

Ad essere stato molto più frequente è stato sia l'utilizzo del diario di studio, sia il numero di volte in cui gli allievi argomentavano i motivi delle loro scelte. Ad esempio, Martina nel suo diario di studio ha dichiarato che durante una fase di lavoro a mani separate che doveva servire ad esercitarsi a mettere meno peso nell'accompagnamento, aveva scelto come strategia quella di suonare la mano deputata a

realizzare l'accompagnamento, cantando a bassa voce la parte relativa alla melodia, ma si è poi resa conto che quella strategia non era efficace perché la distraeva troppo dalla distribuzione corretta della giusta quantità di peso nelle dita. Emma, invece, ha dichiarato di aver reputato inefficace una strategia alternativa che lei aveva pensato durante lo studio a casa, che era quella di alzare maggiormente le dita che suonavano la parte della melodia, in modo da dare loro più peso.

La maggior parte delle volte in cui gli allievi hanno preso nota della loro sessione di studio hanno anche dichiarato di prestare attenzione alla corretta applicazione della strategia scelta, dando delle motivazioni quando questa non veniva applicata come stabilito. Queste, la maggior parte delle volte erano «mancanza di concentrazione» e «fretta».

Verifica della trasferibilità delle competenze

COMPETENZE TECNICHE

Dalla verifica dei risultati raggiunti a seguito dello studio autonomo di un frammento di un nuovo brano, emerge dal punto di vista tecnico un leggero calo di Emma e Marcello, rispetto alla fase precedente, per quanto riguarda la costanza nella differenziazione dei piani sonori (*Tabella 11*).

TABELLA 11

AMBITO	COMPETENZE OSSERVATE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Tecnica	Scaricare il peso sulle dita	5	5	5
Tecnica	Distribuire il peso delle mani in modo indipendente	4	4	4
Tecnica	Mantenere la differenziazione dei piani sonori e la direzione della frase	4	3	3

Questa, infatti, calava notevolmente nei passaggi in cui la melodia e l'accompagnamento contenevano la stessa quantità di note. Marcello, ad esempio, ha dimostrato maggiore difficoltà a mantenere costante la differenziazione tra accompagnamento e melodia nel passaggio illustrato nella *Figura 1*, tratto dal primo movimento della Sonata op. 49 di Beethoven.



Figura 1

Lo stesso problema è stato riscontrato da Emma in una battuta del secondo movimento della Sonata K. 545 di Mozart, illustrata nella Figura 2:



Figura 2

Martina, invece, ha confermato gli stessi risultati tecnici ottenuti nella fase precedente.

COMPETENZE METACOGNITIVE

Per quanto riguarda le competenze metacognitive i risultati sono leggermente disomogenei. Dalla *Tabella 12* emerge che Martina ha confermato di aver assimilato le competenze acquisite e di essere stata capace di trasferirle quasi pienamente su un altro materiale musicale, anche senza la mia assistenza. Diversi sono invece i casi di Emma e Marcello. Questi, come illustrato precedentemente, hanno dimostrato problemi nel mantenere costante la differenziazione tra melodia e accompagnamento. Quello che emerge dai resoconti di studio e dal confronto con gli allievi è anche il fatto che, mentre Emma ha individuato il problema e la strategia, ma ha peccato nel monitoraggio e nell' autovalutazione, Marcello non ha individuato nemmeno il problema e, di conseguenza, non ha cercato di mettere in atto una strategia efficace per mantenere costante la differenza tra accompagnamento e melodia.

TABELLA 12

COMPETENZE DA VALUTARE	MARTINA	EMMA	MARCELLO
Individuare uno o più problemi da risolvere	5	5	3
Identificare una strategia efficace	5	5	5
Monitorare il proprio lavoro e la corretta applicazione della strategia	4	3	4
Valutare i risultati ottenuti con quella strategia	4	3	4

Al termine di questa fase è stata posta agli allievi un'intervista, in cui si chiedeva si chiedeva loro di fornire un feedback riguardo al percorso effettuato.²⁵ Dalle risposte è emerso che tutti e tre gli allievi hanno apprezzato l'approccio euristico sia in termini di efficienza, sia in termini di sensazione di auto efficacia. Tutti gli alunni, infatti, hanno indicato di aver sviluppato una maggiore autonomia e una maggiore consapevolezza dei problemi che possono presentarsi nello studio di un brano. Infine, tutti gli alunni hanno dichiarato di voler continuare a lavorare in questo modo.

Discussione

Dai dati raccolti emerge che tutti gli allievi hanno ottenuto miglioramenti nelle competenze tecniche e metacognitive rispetto alla situazione iniziale. Tuttavia, alcune criticità osservate suggeriscono che la complessità dell'accompagnamento abbia rappresentato un ostacolo significativo nel mantenimento costante della differenziazione dei piani sonori. In particolare, esempi come l'uso del basso albertino, caratterizzato da salti ampi e frequenti, sembrano aver spostato l'attenzione degli studenti sulla mano sinistra, causando una perdita di equilibrio dinamico tra le due mani. Questa difficoltà può essere spiegata dal carico cognitivo richiesto per gestire un accompagnamento tecnicamente più impegnativo, il quale interferisce con l'indipendenza necessaria per enfatizzare la linea melodica. Sebbene l'approccio euristico abbia permesso agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza del problema, è evidente che, in queste situazioni, una strategia complementare, come l'uso del *modelling*, avrebbe potuto offrire un ulteriore supporto. Mostrare agli studenti un modello esecutivo chiaro avrebbe facilitato la gestione dei passaggi più complessi, fornendo una base da cui partire per poi sviluppare soluzioni autonome.

Un altro aspetto da considerare riguarda la capacità degli studenti di applicare con costanza le competenze sviluppate. Mentre il diario di studio si è rivelato uno strumento utile per il monitoraggio, sono emerse alcune difficoltà nella fase di trasferimento delle competenze su brani nuovi. Questo suggerisce che l'acquisizione

25. In appendice.

di abilità metacognitive e tecniche richiede un percorso più lungo e un lavoro graduale su materiali con complessità crescente.

In conclusione, l'approccio euristico si è dimostrato efficace nel promuovere un apprendimento significativo e una maggiore autonomia degli studenti, ma risulta necessario un intervento più strutturato per affrontare criticità specifiche legate alla complessità tecnica. Integrare strategie diverse potrebbe rafforzare ulteriormente i risultati ottenuti, rispondendo meglio alle esigenze degli studenti e alle sfide proposte da un repertorio più avanzato.

Bibliografia

- AGAY, DENES, *Classic to moderns 2: A progressive repertoire for the piano*, Yorktown Music Press, New York 1970.
- BEETHOVEN, LUDWIG VAN., *Piano sonatas II*, a cura di W. HENLE, G. Henle Verlag, Monaco di Baviera 2010.
- BRUNER, JEROME, *Acts of meaning*, Harvard University Press, New York 1990.
- BRUNER, JEROME, *The Act of Discovery*, «Harvard Educational Review», xxxi/1 1961, pp. 21–32.
- BRUNER, JEROME, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, Cambridge (USA) 1960.
- CHOPIN, FRYDERYK, *Waltzes: Complete Works for the Piano*, a cura di N. G. KREBBS, G. Henle Verlag, Monaco Di Baviera 2000.
- CIANCHETTA, GLORIA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021* (Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana), LIM, Lucca, 2022, pp. 99–124.
- FLAVELL, JOHN H., *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, «American Psychologist», xxxiv/10 1979, pp. 906–911.
- HALLAM, SUSAN, *The development of metacognition in musicians: Implications for education*, «British Journal of Music Education», xviii/1 2001, pp. 27–39.
- HIGGINS, JOHN L., *A new look at heuristic teaching*, «The Mathematics Teacher», lxiv/6 1971, pp. 487–495.
- LYKE, J., HAYDON, G., ROLLIN, C., *Creative piano teaching*, Stipes Publishing, Champaign 2019.
- MCPHERSON, GARY E., MCCORMICK, SUSAN O. N., *Self-regulation and self-directed learning in music education*, in *Handbook of self-regulation*, Academic Press 2004, pp. 635–650.
- MOZART, WOLFGANG AMADEUS., *Sonata for Piano in C Major K. 545 "Facile"*, a cura di WOLFGANG RAHM e WOLFGANG PETH, Bärenreiter-Verlag, Kassel 2011.
- PIAGET, JEAN, *The psychology of intelligence* (1947), trad. Inglese a cura di MALCOLM PIERCY e D. E. BERLYNE, Harcourt, Brace & Company, New York 1950, pp. 3–12.
- PRINTRICH, PAUL R., *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*, «Theory Into Practice», xli/4 2002, pp. 219–225.
- SKINNER, BURRHUS FREDERIC, *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York 1953.
- VYGOTSKIJ, LEV SEMÉNOVIČ, *Thought and Language* (1934), trad. Inglese a cura di EUGENIA HANFMANN, GERTRUDE VAKAR e NORRIS MINNICK, The M.I.T. Press, Cambridge (USA) 1962.

Appendice

Intervista relativa all'indagine sul campo

- 1) Come ti chiami?
- 2) Quanti anni hai?
- 3) Che strumento suoni?
- 4) Da quanto tempo studi il tuo strumento?
- 5) Potresti descrivere i momenti di una tua lezione tipica?
- 6) Quando emerge un problema, solitamente come agisce il tuo insegnante?
- 7) Con quale aggettivo qualificheresti il tuo stato d'animo al termine delle lezioni?
- 8) Che effetto ha su di te questo modo di insegnare?
- 9) Se potessi, cambieresti qualcosa?
- 10) In passato hai studiato con altri insegnanti?
- 11) Se sì, hai avuto esperienza di un modo diverso di insegnare? In caso affermativo, me lo descriveresti?
- 12) Quale aggettivo useresti per qualificare il tuo stato d'animo alla fine di quelle lezioni?
- 13) Che effetto ha avuto su di te quel metodo di insegnamento sul piano motivazionale?

Diario di studio

Parte 1

Data:

Descrivi la tua sessione di studio (cosa hai studiato e come l'hai fatto):

Rifletti e descrivi i motivi per cui hai studiato come sopra:

Descrivi i risultati del tuo studio:

Descrivi i tuoi eventuali dubbi:

Parte 2

Problema	Strategia	Sto applicando bene la strategia che ho scelto?	Funziona? Se no, vado a capo e ricomincio cercando un'altra strategia.

Intervista finale

Allievo/a:

1. Dopo aver utilizzato questo nuovo metodo di insegnamento, hai notato delle differenze nel tuo modo di affrontare lo studio della musica?

- ☐ Sì
- ☐ No

Se sì, quali?

2. Credi che sia stato utile per te, trovare autonomamente delle strategie per risolvere il problema della differenziazione tra accompagnamento e melodia? Oppure avresti preferito che io ti imponessi una soluzione?

Perché?

3. È stato utile per te utilizzare un diario sul quale annotare e organizzare le strategie di studio? Perché?

4. Cosa ti è piaciuto di più o di meno di questo metodo di insegnamento?

5. Ti piacerebbe continuare a lavorare in questo modo? Perché?

L'autore

Michele Torsello inizia a studiare il pianoforte all'età di 5 anni, ma è Valeria Vetrucchio, quasi dieci anni dopo, ad avviarlo allo studio dello strumento secondo un approccio professionale. Sotto la sua guida, ha conseguito la laurea triennale in discipline musicali, presso il Conservatorio Tito Schipa di Lecce. Selezionato tra i migliori laureati d'Italia, viene invitato a partecipare al Premio Venezia, presso il Teatro La Fenice. Successivamente, ha studiato Piano Performance presso la Chopin University of Music di Varsavia, con Jerzy Sterczynski e Paweł Kamiński.

Ha vinto diversi concorsi pianistici internazionali e si è esibito a livello internazionale come solista e musicista da camera. Ha tenuto il suo primo concerto all'estero all'età di 19 anni, per il Paxos Music Festival (Grecia) e a 20 anni ha debuttato negli Stati Uniti, per la Miami International Piano Festival Academy. Ha inoltre partecipato a masterclass con musicisti di fama internazionale, come Zlata Chochieva, Konstantin Lifschitz, Walter Ponce e Francesco Libetta. Ha conseguito il Master of Arts in Music Pedagogy, nella classe di Anna Kravtchenko, presso il Conservatorio della Svizzera italiana.

IL METODO PILATES NELLA LEZIONE DI CANTO

Maria Guffi

Abstract: Questo contributo descrive un'esperienza didattica il cui obiettivo era verificare se e come il metodo Pilates possa essere uno strumento da inserire nella didattica vocale con allievi principianti di canto, favorendo lo sviluppo della consapevolezza corporea e della propriocezione per migliorare il meccanismo della respirazione e la postura. Essendo il canto un'attività che coinvolge il corpo-strumento nella sua interezza, e avendo osservato che gli allievi principianti generalmente hanno una percezione limitata del proprio corpo, ho voluto identificare in questo metodo uno strumento utile che permettesse di esplorare i meccanismi della respirazione e quelli di una corretta postura, evitando di adottare un approccio eccessivamente teorico per quella che si identifica come una delle sfide più delicate nell'insegnamento di questo strumento. I risultati dell'intervento, che ha visto l'inserimento di tale metodo all'interno delle lezioni individuali di tre allieve per un periodo di due mesi, hanno evidenziato come questo metodo sia da diversi punti di vista un elemento di valore a sostegno dello sviluppo di una maggiore consapevolezza del proprio corpo, della respirazione e della postura nel canto.

Parole chiave: canto, didattica del canto, consapevolezza corporea, Metodo Pilates

Introduzione

Con questo studio ho voluto verificare se e come l'utilizzo del metodo Pilates possa facilitare lo sviluppo della propriocezione e della consapevolezza corporea, andando a migliorare il meccanismo della respirazione e la postura negli allievi di canto principianti.

Il canto è un'attività che coinvolge il corpo nella sua interezza e che richiede la capacità di percepire lo stato di tensione dei propri muscoli, dal momento che cantando non si vede né si tocca lo strumento. Nella mia esperienza ho notato che gli allievi principianti generalmente hanno una percezione limitata del proprio corpo, quindi anche dei muscoli coinvolti nel meccanismo della respirazione (nelle sue componenti di appoggio e sostegno) e nella postura. In tal senso, lo sviluppo della consapevolezza corporea negli allievi principianti è di fondamentale importanza e allo stesso tempo costituisce una delle sfide più delicate.

Ho voluto identificare nel metodo Pilates uno strumento da inserire nella didattica con allievi principianti poiché il Pilates pone al centro la dimensione fisica e

quella del «controllo del proprio corpo e dei propri muscoli».¹ Ciò permette quindi di esplorare i meccanismi della respirazione e quelli di una corretta postura senza il rischio di adottare un approccio eccessivamente teorico. Ho scelto il metodo Pilates per due motivi. In primo luogo, i sei principi base del Pilates mirano allo sviluppo e al raggiungimento di una connessione tra mente e corpo, al fine di costruire «un corpo robusto e una mente salda», ideali per affrontare ogni sfida e compito quotidiano (come può essere lo studio del canto) con facilità e perfezione.² In secondo luogo, la scelta di questa disciplina si deve a un'esperienza personale. Introdotto dalla mia insegnante di canto durante il Bachelor, negli anni questo metodo si è dimostrato essere per me un importante strumento di lavoro e fidato compagno di viaggio. Questa esperienza mi ha incuriosito e indotto a proporlo ai miei allievi principianti per osservarne e analizzarne gli effetti.

Sotto la guida di una istruttrice di Pilates, ho identificato un set di esercizi specifici da proporre a tre allievi di età e caratteristiche diverse. Questi esercizi sono stati integrati nella lezione di canto all'interno del riscaldamento posturale e prima di quello vocale (per una durata di circa 15 minuti), per un periodo di otto lezioni. L'obiettivo era verificare se l'allievo avrebbe raggiunto una maggiore consapevolezza e una migliore percezione delle parti del corpo coinvolte e del loro funzionamento, così da sviluppare un più efficace utilizzo dei meccanismi respiratori e posturali. Non da ultimo, ho voluto osservare se questo tipo di intervento potesse aiutare a migliorare la tecnica vocale e l'espressione di determinati brani.

Il corpo e la voce

«Singing is a sensory-motor phenomenon that requires particular balanced physical skills. When these skills are developed in a sensitive performer, singing becomes an art».³ Queste parole di Marybeth Bunch descrivono gli elementi fondamentali coinvolti nello studio del canto: un'attività di tipo senso-motorio che mira a coordinare diverse parti del corpo coinvolgendolo nella sua totalità e il cui fine è la comunicazione artistica ed emotiva.⁴

Ida Maria Tosto, cantante e pedagoga, scrive che nel canto «non c'è una parte o livello del corpo che non partecipi al gesto».⁵ Il corpo è l'origine e la cassa di risonanza vibrante che permette al suono di nascere (grazie agli organi respiratori) e risuonare (nella zona del *vocal tract*). Affinché si possa sviluppare la voce cantata è necessario che il corpo metta a disposizione tutte le sue parti e che, con pazienza e dedizione, secondo i tempi opportuni, trovi il giusto equilibrio tra esse facendole

1. JOSEPH H. PILATES, WILLIAM J. MILLER, ANNA MARIA COVA, *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2012, p. 19.

2. Ivi, p. 23.

3. MARYBETH BUNCH, *Dynamics of the Singing Voice*, Springer, Vienna 1995, p. 1.

4. In proposito si vedano IDA MARIA TOSTO, *La voce musicale: Orientamenti per l'educazione vocale*, EDT, Torino 2011, formato Kindle posizione 409 e DANIELA BATTAGLIA DAMIANI, *Anatomia della voce. Tecnica, tradizione, scienza del canto*, Ricordi, Milano 2003, p. 287.

5. TOSTO, *La voce musicale*, posizione 527.

lavorare in armonia.⁶ Alfred Tomatis scrive che «nel canto lo strumento è costituito dal corpo, per cui il cantante è allo stesso tempo l'esecutore e lo strumento».⁷

Nel percorso di apprendimento del canto è importante che si sviluppi una speciale coordinazione muscolare del gesto motorio nel suo complesso, allo scopo di cantare con la massima efficienza e con il minor sforzo (minor dispendio di energia). È compito di un insegnante guidare l'allievo verso la scoperta della voce come un gesto unitario, dato dall'esperienza sensoriale, all'interno della quale la percezione corporea, uditiva e il senso di sé sono inseparabili. Ida Maria Tosto indica come sia essenziale per chi canta «sapere stare in contatto con il suono e con le sensazioni da esso generate, e rendere sempre più chiare le proprie immagini uditive e cinestetiche».⁸ In un percorso didattico avente le caratteristiche indicate, l'allievo potrà nel tempo sviluppare un'immagine chiara di quello che è il «proprio sé vocale», comprendendo i fattori che lo motivano e quelli che lo frenano e, dal punto di vista musicale, potrà far maturare le proprie abilità comunicative, creative, espressive e artistiche.⁹

A questo proposito la Tosto aggiunge che «l'educazione di un corpo musicale richiede quindi un ampliamento e un arricchimento della dimensione sensoriale».¹⁰ Nel percorso di educazione vocale al canto, visto il complesso equilibrio e coordinamento da trovare, ci si trova facilmente confrontati con quella che l'autrice indica come la «complessità del fenomeno vocale».¹¹ Per aiutare l'allievo ad intraprendere questo percorso, l'insegnante utilizza sia la comunicazione verbale, sia un'esperienza sensoriale, attraverso la quale «la percezione diventa significativa» per sé. In questo modo l'allievo è stimolato ad imparare molto di più attraverso ciò che egli stesso riesce a distinguere, assimilare e a sentire, nel contesto educativo che si crea insieme all'insegnante.¹²

I pedagoghi André Lapiere e Bernard Aucouturier, fondatori del pensiero psicomotorio, scrivono a proposito: «Una situazione diventa 'educativa' nel momento in cui l'interesse del fanciullo è polarizzato su una percezione ben precisa» la quale «può essere analizzata, organizzata, memorizzata e può acquistare, attraverso un processo di concordanza o di opposizione ad altre percezioni dello stesso ordine, un valore generale, un valore semantico».¹³

6. L'apparato pneumo-fono-articolatorio, gli organi respiratori, la scatola laringea, le corde vocali e l'assetto delle cavità di risonanza (nell'insieme detto *vocal tract*, costituito dal palato molle e duro, lingua, mandibola, denti, labbra), il sistema muscolo-scheletrico, gli organi sensoriali. Si veda ancora TOSTO, *La voce musicale*, posizione 409.

7. ALFRED TOMATIS, *L'oreille et la voix* (1987), traduzione italiana a cura di CLAUDIO MUSSOLINI, *L'orecchio e la voce*, Dalai Editore, 2000, p. 169.

8. TOSTO, *La voce musicale*, posizione 183.

9. MARYBETH BUNCH, *Dynamics of the Singing Voice*, Springer, Vienna, New York 1995, p. 24.

10. TOSTO, *La voce musicale*, posizione 671.

11. Ivi, posizione 199.

12. Ivi, posizione 1056.

13. ANDRÉ LAPIERRE, BERNARD AUCOUTURIER, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano 1984, p. 41.

Molte difficoltà nello sviluppo vocale si manifestano visibilmente attraverso la postura, gli schemi respiratori e le tensioni di braccia, petto, collo e viso. Si tratta di difficoltà che non possono essere corrette esclusivamente con istruzioni verbali. Richard Miller sottolinea l'importanza di integrare immagini descrittive e percezioni sensoriali nella didattica vocale, poiché termini come "gira il suono" o "lascia galleggiare la voce" sono spesso poco chiari per gli studenti, i quali richiedono un'assistenza più pratica.¹⁴ Si tratta dunque di guidare gli allievi attraverso l'azione percepita.

La propriocezione e la consapevolezza corporea

Con il termine *propriocezione* il neurofisiologo Charles Scott Sherrington (1857–1952), che introdusse per primo questo termine nel 1906, definisce «l'insieme dei segnali nervosi che si originano durante il movimento nei muscoli stessi grazie alla presenza di recettori specifici, quali i fusi neuromuscolari e gli organi tendinei del Golgi».¹⁵ Si tratta di un flusso di informazioni che modula finemente le reazioni muscolari deputate al controllo della postura e del gesto formando una delle vie sensitive del nostro corpo. Essa permette al corpo di adattarsi in modo preciso a variazioni posturali e gestuali, essendo distribuita in modo diverso a seconda del distretto muscolare.¹⁶ Jeanne Pierre Roll afferma che la propriocezione fornisce una «firma sensoriale» unica ad ogni movimento, la quale permette una riproducibilità accurata dei gesti. Inoltre, tale via sensitiva permette di definire fedelmente la condizione in cui si trova il corpo e i cambiamenti ai quali è sottoposto.¹⁷ La propriocezione è un elemento cruciale anche per lo sviluppo delle abilità vocali, dal momento che il canto richiede lo sviluppo di un particolare mantenimento e controllo del movimento muscolare. Richard Miller scrive che «l'insegnante e il cantante devono imparare ad avere fiducia nei tre meccanismi propriocettivi con cui viene allenato lo strumento vocale: la sensazione, l'udito e la vista. Questi tre parametri sono essenziali per lo sviluppo di una tecnica del canto coerente, in grado di consentire la riproducibilità della coordinazione, e dovrebbe avere la stessa importanza nella pedagogia del canto».¹⁸

La neurobiologa Alice Mado Proverbio descrive il circuito neurale del canto come basato su tre componenti principali: il controllo motorio vocale; la codifica propriocettiva; il feedback uditivo. Queste funzioni sono sostenute da specifiche aree corticali e sottocorticali, che regolano la tensione muscolare e la posizione

14. «Spin the tone» e «float the voice» nell'originale. RICHARD MILLER, *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*, Oxford University Press, New York 2004, pp. 39–40.

15. CHARLES SCOTT SHERRINGTON, *On plastic tonus and proprioceptive reflexes*, «Experimental Physiology», II/2 1909, pp. 109–156.

16. Si veda la pagina internet di Agorà. <<https://agorasience.org/formazione/lezioni/>> (22.12.2023).

17. JEAN PIERRE ROLL, *La proprioception musculaire: premier sens?*, in *Dixième congrès Sirer/Acramsr*, Lyon 2005, p. 1732.

18. RICHARD MILLER, *On the art of singing*, Oxford University Press, New York 1996, p. 275 (tutte le traduzioni riportate sono a cura dell'autrice).

dei muscoli coinvolti nel canto.¹⁹ Il foniatra Franco Fussi afferma che durante l'apprendimento di un codice funzionale tecnico-stilistico esistono due tipi di informazioni che possono facilitare nel cantante la consapevolezza e la riproducibilità di un gesto vocale corretto: il feed-back acustico e la propriocezione corporea.²⁰ In relazione a ciò, Moacyr Costa Filho e Luis M. T. Jesus²¹ fanno notare che imparare a cantare richiede il cambiamento delle abitudini, l'apprendimento di nuovi movimenti e di nuove posture, la ripetizione dei movimenti, insieme alla propriocezione e la memoria cinestetica, la quale è legata alle sensazioni e ai movimenti del corpo.

L'importanza della propriocezione nella didattica del canto viene ulteriormente enfatizzata da Oren Brown, il quale afferma che una maggiore consapevolezza propriocettiva permette sia agli studenti che agli insegnanti di sviluppare al massimo le potenzialità vocali, in accordo con la teoria dell'*embodied cognition*.²² Questa teoria sostiene che il corpo non solo è connesso alla mente, ma è integrato nell'elaborazione cognitiva, la influenza e contribuisce attivamente ad essa. Secondo tale prospettiva, i processi cognitivi si basano su rappresentazioni legate a specifiche modalità percettive e a sensazioni date dalle esperienze che il soggetto, in questo caso l'allievo di canto, fa. Il modo con cui percepiamo e interagiamo con il nostro ambiente fisico influisce profondamente sul nostro apprendimento e sulla nostra comprensione del mondo, e quindi anche del gesto vocale del canto.

È importante sottolineare che l'*embodied cognition* va a toccare i concetti di *schema corporeo* (body schema) e *immagine corporea* (body image). Una definizione precisa e ben delineata dei due termini è fornita da Shaun Gallagher: per schema corporeo egli intende la costruzione mentale o la rappresentazione del proprio corpo, definito come modello posturale incosciente, che monitora attivamente la postura del corpo e dei movimenti.²³ Esso si sviluppa grazie alle esperienze corporee, alle percezioni che il corpo riceve e che in un certo senso a sua volta influenza. Lo schema corporeo, insieme alla propriocezione, contribuiscono alla capacità di percepire e controllare il proprio corpo: l'uno fornendo una rappresentazione cognitiva e l'altra fornendo informazioni sensoriali sullo stato e il movimento del corpo. Essi giocano un ruolo fondamentale nella *consapevolezza corporea*. È quindi chiaro come nell'apprendimento del canto sia importante lavorare e fare riferimento a questi concetti, dal momento che si tratta di una disciplina

19. ALICE MADO PROVERBIO, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna 2019, p. 24.

20. MAGNANI SILVIA e FUSSI FRANCO, *Ascoltare la voce. Itinerario percettivo alla scoperta delle qualità della voce*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 66.

21. MOACYR FILHO e LUIS JESUS, *A Proprioceptividade no Canto: Uma Avaliação Qualitativa do Desempenho Vocal de Cantores Estudantes [Proprioception in Singing: A Qualitative Assessment of Singing Students' Vocal Performance]*, in 1st International Symposium on Qualitative Research (ISQR 2016) and 5th Ibero-American Congress on Qualitative Research (CIAIQ 2016), Vol. 1, Porto, Portugal 2016.

22. OREN BROWN, *Sensations*, «Journal of Singing-the Official Journal of the National Association of Teachers of Singing», LVIII/3 2002, pp. 229–232.

23. SHAUN GALLAGHER, *Body schema and intentionality*, in J. Bermúdez, N. Eilan e A.J. Marcel (eds.), *The Body and the Self*, Oxford University Press, Oxford 1995, p. 226, 29.

dove essenzialmente l'apprendimento ha origine e fine nell'esperienza fisica, percettiva e muscolare.

Con il termine *consapevolezza corporea* si indica un'attenzione e una consapevolezza delle sensazioni interne del proprio corpo, inclusa la percezione di muscoli, organi e stati interni.²⁴ Chiara Cosentino definisce questo termine come la capacità del nostro cervello di ricevere, registrare ed ascoltare i segnali e le informazioni che il nostro corpo manda. Neurofisiologicamente, essa coinvolge la *propriocezione* (percezione del corpo nello spazio) e l'*interocezione* (sensazioni degli organi interni). Si tratta della capacità del cervello di registrare segnali corporei e può essere sviluppata attraverso l'allenamento dell'attenzione e della percezione, migliorando così la consapevolezza sensoriale. Questo sistema di segnalazione (la consapevolezza corporea) è spesso trascurato, ma può essere potenziato e affinato attraverso l'allenamento, per migliorare l'efficacia personale e professionale. Chiara Cosentino definisce tre obiettivi chiave per migliorare la consapevolezza corporea: notare, ascoltare e rispondere al proprio corpo.²⁵ Le percezioni che toccano questo particolare sistema di segnalazione corporea sono di tre tipi:

1. la consapevolezza dello spazio;
2. la propriocezione (la percezione dei muscoli e della struttura scheletrica);
3. l'interocezione (la percezione dello stato interno degli organi e del sistema cardiovascolare).

Ritornando allo studio del canto, diventa chiaro come aumentare questo stato di consapevolezza permetta un miglior ascolto di tutte le strutture implicate nel gesto complesso del canto e, verosimilmente, un miglioramento degli elementi tecnici, espressivi e comunicativi di questa attività. Nella ricerca delle strategie che aiutino un allievo a sviluppare la sua voce pienamente e a superare i problemi fisici legati alla postura, a certi schemi respiratori, alla tensione delle braccia, della gabbia toracica, del collo e della faccia, l'insegnante di canto è invitato a riconoscere «quali esercizi occorrono e quali accorgimenti sono utili per fargli cambiare la postura nel tempo» in modo che l'allievo possa sentire lui stesso, attraverso un aumento della consapevolezza corporea «le differenze e i cambiamenti».²⁶ Anche Marybeth Bunch evidenzia l'importanza della consapevolezza sensomotoria, che permette un coordinamento muscolare completo e una maggiore libertà sensoriale.²⁷

Dunque, tra questi due processi (quello della propriocezione e della consapevolezza corporea) c'è una complementarietà che conduce al controllo fine dei movimenti propri del canto (e di altre attività fisiche). La prima (propriocezione) tocca la dimensione percettiva del nostro corpo, la seconda (consapevolezza corporea)

24. WOLF EDWARD MEHLING, VIRANJINI GOPISSETTY, JENNIFER DAUBENMIER, CYNTHIA J. PRICE, FREDERICK M. HECHT, et al., *Body Awareness: Construct and Self-Report Measures*, «PLoS One», IV/5 2009, e5614.

25. CHIARA COSENTINO, *Consapevolezza corporea per essere più efficaci*, 2020, <<https://www.dlm-partners.eu/blog/tags/Chiara%20Cosentino>> (20.11.2023).

26. DANIELA BATTAGLIA DAMIANI, *Anatomia della voce. Tecnica, tradizione, scienza del canto*, Ricordi, Milano 2003, p. 311.

27. MARYBETH BUNCH, *Dynamics of the Singing Voice*, Springer, Vienna 1995, p. 19.

invece va a toccare la dimensione della comprensione della posizione, del movimento e delle sensazioni del corpo.

Il metodo Pilates

L'ARTE DEL CONTROLOGY

Questo metodo si basa su un programma di esercizi incentrati sulla muscolatura posturale, che possono essere svolti a corpo libero o con l'aiuto di varie attrezzature, che vanno da un semplice tappetino, il *Mat Work*, all'*Universal Reformer*, un complesso sistema di attrezzi concepiti appositamente per il Pilates. Lo scopo principale del metodo è rendere l'individuo consapevole del proprio corpo, favorendo l'unione tra mente e corpo per garantire movimenti più agili, bilanciati e efficienti. Un elemento chiave è la consapevolezza durante l'esecuzione degli esercizi. Scrive Anna Maria Cova al riguardo: «la mente è diretta verso il corpo, concentrata su ciò che sta accadendo mentre accade», permettendo così di «comprendere esattamente ciò che la mente ordina al corpo e imparare a percepire come il corpo si sta muovendo».²⁸

Il metodo Pilates ha visto una vasta applicazione in diversi contesti, come danza, fitness e fisioterapia, grazie alla sua straordinaria efficacia e flessibilità.²⁹ Sebbene si basi su principi cardine, il metodo è adattabile, come sottolineato da Giuliana Scotto, rendendolo uno strumento versatile anche nello studio del canto.³⁰ Joseph Pilates ne fissò i concetti sulla base di un'analisi della società dell'epoca e delle cause del malessere fisico delle persone, per poi codificare il suo metodo basato su 34 esercizi base, battezzandolo con il nome di *Contrology*: «Mediante *Contrology* innanzitutto potete acquisire in maniera consapevole un completo controllo del vostro corpo e poi, mediante l'adeguata ripetizione dei suoi esercizi, acquisirete gradualmente e progressivamente quel ritmo naturale e la coordinazione legati a tutte le vostre attività inconscie».³¹

Gli esercizi del Metodo Pilates non mirano a una ripetizione fine a sé stessa, ma seguono una sequenza logica che integra corpo e mente per raggiungere controllo, precisione e fluidità dei movimenti, coordinati con una corretta respirazione.³²

28. ANNA MARIA COVA, *Una rivoluzione della ginnastica posturale*, 2018, Covatech Studio Pilates. <<https://www.covatechpilates.com/it/origini/principi/>> (5.02.2024).

29. JOAN MELTON, *Pilates and the singing actor*, in Matthew Hoch (Eds.) *So You Want to Sing with Awareness: A Guide for Performers*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (MD) 2020, p. 109.

30. GIULIANA SCOTTO, *Arte del controllo, armonia psicofisica e arte della danza*, in Pilates, J. H., Miller, W. J., Cova, A. M. (Ed.). *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2022. Riguardo al metodo ed ai suoi principi fondanti si vedano Joseph Pilates, *Your Health*, 1934, ANNA MARIA COVA, *Prefazione all'edizione italiana*. In *Pilates, H.J. La vostra salute*, Carocci, Roma 2016, p. 9.

31. JOSEPH H. PILATES, WILLIAM J. MILLER, ANNA MARIA COVA, *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2012, p. 18.

32. ANNA MARIA COVA, *Una rivoluzione della ginnastica posturale*, 2018, Covatech Studio Pilates. <<https://www.covatechpilates.com/it/origini/principi/>> (5.02.2024).

Nell'esecuzione degli esercizi, alcuni principi - deducibili dagli scritti di J.H. Pilates - fanno da filo conduttore della tecnica:

- Respirazione;
- Concentrazione;
- Precisione;
- Controllo;
- *Powerhouse*;
- Fluidità dell'esecuzione del movimento;
- Visualizzazione.³³

Il metodo Pilates e il canto: postura, respirazione e consapevolezza corporea

Il metodo Pilates ha per obiettivo l'ottenimento di una postura funzionale «attraverso il potenziamento di muscoli profondi».³⁴ Nello studio del canto, per quanto riguarda la postura, si tratta di trovare una particolare coordinazione delle strutture coinvolte, dai piedi alla laringe attivando un meccanismo complesso, risultato di un equilibrio dinamico, stabile e molto delicato tra tutte le parti dell'organismo. Un allineamento corretto non solo migliora la salute e la performance, ma contribuisce anche a una voce eufonica, generata da una coordinazione fisiologica efficace. Tra le principali problematiche posturali che richiedono correzione figurano:

- una posizione impropria della testa (il collo ha un ruolo determinante nella postura);
- le spalle girate e rigide;
- la gabbia toracica irrigidita (la quale solitamente è in posizioni di scarsa espansione);
- l'iperlordosi lombare;
- le ginocchia serrate;³⁵

La pratica del metodo Pilates può essere estremamente utile per i cantanti, in quanto, come Joseph Pilates sottolinea, *Contrology* permette di ottenere una postura perfetta utilizzando solo il 25% dell'energia corporea, lasciando il resto disponibile per altre esigenze fisiche.³⁶

33. PILATES, MILLER, COVA, *Ritorno alla vita*, p. 23.

34. ILEANA MOTTOLA, *Pilates per la voce*, (Tesi di vocologia artistica), 2019, p. 3.

35. DANIELA BATTAGLIA DAMIANI, *Anatomia della voce. Tecnica, tradizione, scienza del canto*, Ricordi, Milano 2003, p. 15.

36. «Una buona postura può essere facilmente acquisita soltanto quando l'intero meccanismo del corpo è sotto un perfetto controllo. (...) Il funzionamento adeguato del vostro corpo è il risultato diretto dell'assemblaggio degli esercizi di *Contrology*, i quali producono una struttura armoniosa (...) che a sua volta si mostra in una postura perfetta nello stare seduti, in piedi o nel camminare con l'utilizzo di circa solo il 25% della vostra energia». J. H. PILATES, W. J. MILLER, ANNA MARIA COVA (Ed.), *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2022, p. 30-31.

Nella *Tabella 1* sono identificate le parti coinvolte nell’ottenimento di una buona postura e gli elementi che ne definiscono un buon allineamento.³⁷

TABELLA 1: GLI ELEMENTI CHE DEFINISCONO UNA BUONA POSTURA

Testa	La testa è sollevata, il viso guarda avanti, e il meato uditivo esterno si trova al di sopra della metà della punta della spalla.
Petto/spalle	Il torace è alto, ma non rigido come in una posizione militare; camminando, la parte superiore del busto è in equilibrio sopra, e non davanti alle gambe e piedi. Le spalle non devono essere rigide, poiché devono permettere al torace di espandersi.
Colonna vertebrale	Preservare le curve naturali della colonna, mentre la colonna non rimane in equilibrio e non è frenata e quindi l’attività muscolare è minima. I movimenti della colonna costantemente e ritmicamente modificati nella postura (...) al fine di mantenere l’equilibrio.
Bacino	Il bacino in posizione ruotata in avanti (anteroversa), in modo che il punto più alto (...) si trovi in linea con le orecchie.
Ginocchia	Le ginocchia non piegate indietro rigidamente.
Piedi	Il centro di gravità si proietta a terra equidistante dai piedi.

Nel metodo Pilates la respirazione è considerata fondamentale per l’esecuzione degli esercizi. Joseph Pilates insiste sull’importanza di una respirazione completa e fluida, che deve accompagnare ogni movimento per garantire un adeguato apporto di ossigeno e migliorare la concentrazione.³⁸ Tuttavia, la respirazione in Pilates può risultare rigida rispetto a quella richiesta nel canto, poiché si concentra sul movimento laterale della gabbia toracica e sull’espirazione forzata, limitando il rilassamento dell’addome, che è invece essenziale per la gestione del respiro nel canto.³⁹ Nonostante questa apparente incompatibilità, Melton sostiene che l’allenamento Pilates può offrire vantaggi per i cantanti, come l’apertura delle costole e il rafforzamento della parte alta del corpo.⁴⁰ Questi benefici possono aiutare a migliorare la flessibilità della zona toracica e liberare tensioni a livello di spalle, collo e testa, migliorando così la produzione vocale.

Inoltre, al fine di poter comprendere l’utilità della pratica di questo metodo per lo sviluppo della consapevolezza corporea nello studio del canto, è importante sottolineare quello che Joseph Pilates definiva come «la connessione mente-corpo» (Balance of Body and Mind): un principio che implica il controllo consapevole di

37. BUNCH MARYBETH, *Dynamics of the Singing Voice*, Springer Verlag, Vienna 1995, p. 25.
38. COVA, *Una rivoluzione della ginnastica posturale*, <<https://www.covatechpilates.com/it/origini/principi/>> (5.02.2024).
39. JOAN MELTON, *Pilates and the singing actor*, in Matthew Hoch (Eds.) *So You Want to Sing with Awareness: A Guide for Performers*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham (MD) 2020, p. 84.
40. JOAN MELTON, *ivi*, pp. 75–91.

ogni movimento muscolare. Egli scrive: «Che cos'è l'equilibrio di corpo e mente – "Balance of Body and Mind"? è il controllo cosciente di tutti i movimenti muscolari del corpo».⁴¹ Il punto centrale di questa disciplina, scrive Ileana Mottola, rimane proprio il fatto che le sue radici «affondano nel terreno della consapevolezza corporea, attraverso un training che aiuti a mantenere in ottimo stato sia la struttura muscolare che quella ossea».⁴²

Intervento didattico

Lo scopo del mio intervento era verificare se l'utilizzo del metodo Pilates all'interno della routine delle lezioni di canto potesse essere utile allo sviluppo della consapevolezza corporea e della propriocezione, per un miglior utilizzo dei meccanismi della respirazione e della postura. Ho voluto integrare i principi e gli esercizi del metodo Pilates a sostegno della didattica vocale. L'intervento si è svolto sull'arco di 10 lezioni di un'ora ciascuna: una prima lezione collettiva introduttiva, una come test zero e otto individuali di canto.

PARTECIPANTI

Durante l'intervento ho lavorato con tre allieve, soprani, che studiano canto con me da non più di un anno e che presento con nomi fittizi: Margherita (16 anni), Anna e Sara (di 21 anni). Tutte e tre erano già musiciste, ma nessuna aveva esperienza diretta del metodo Pilates. Ognuna mostrava conoscenze ed attitudini al canto diverse.

Margherita, 16 anni, è di madrelingua italiana e suona il pianoforte. Studia canto da un anno e canta in un coro di voci bianche, il che le ha dato una buona conoscenza della respirazione e una pratica ben impostata. Tuttavia, tende a non coinvolgersi appieno nel lavoro tecnico ed espressivo, forse per la giovane età e per l'abitudine a cantare in coro. La ginnastica attrezzistica le conferisce una buona tonicità muscolare, ma anche una postura leggermente ipertonica, con un po' di aria nella voce.

Anna è bilingue tedesco-italiana, suona il violino e studia canto da sei mesi. Non pratica sport. Il lavoro con lei è centrato sulla conoscenza delle basi della respirazione e dell'emissione vocale, cercando di migliorare la profondità del respiro, poiché non era abituata a considerarlo come fondamento del suono. Insieme lavoriamo anche sulla qualità della voce, che risulta un po' ariosa.

Sara è madrelingua portoghese, suona la tromba e canta da un anno. Pratica la corsa e, grazie alla tromba, ha una buona consapevolezza della respirazione. Tuttavia, utilizza un respiro compatto che le causa tensioni a livello laringeo. Con lei

41. JOSEPH H. PILATES, *La vostra salute*, Carocci, Roma 2016, p. 41.

42. ILEANA MOTTOLA, *Pilates per la voce*, (Tesi di Vocologia Artistica), 2019, <<https://www.voceartistica.it/#/>>, p. 6.

lavoriamo su una respirazione più profonda e flessibile, utile anche per suonare la tromba, come lei stessa ha notato.

MATERIALI

– Esercizi di Pilates

Per l'intervento didattico ho selezionato, sotto la guida dell'istruttrice di Pilates Chiara Allegri, 10 esercizi di base del metodo Pilates, che potessero aiutare le allieve nell'ascolto e nell'attivazione del corpo, dei muscoli, delle parti coinvolte per una migliore postura e un corretto meccanismo respiratorio.⁴³ Essi venivano eseguiti all'inizio di ogni lezione per una sessione di 15 minuti, prima dello svolgimento normale della lezione. Ho dato alle allieve una scheda con le immagini e i nomi dei diversi esercizi per poterli praticare anche a casa (seguendo un video tutorial).

– Brani Musicali

Durante l'intervento, per ogni allieva, il materiale musicale su cui si lavorava comprendeva due/ tre brani; tra questi brani ne è stato identificato uno di riferimento per verificare l'evoluzione e lo sviluppo delle abilità performative durante l'intervento.

In generale, la scelta dei brani era in funzione dello sviluppo di alcuni obiettivi specifici, come ad esempio: uso delle dinamiche, cercare la direzione della frase, sentire la posizione delle diverse vocali, sentire legame tra il fiato e la risonanza, prendere confidenza con la lingua tedesca, sentire come gestire il fiato, ecc.

STRATEGIE E PROCEDURA

L'intervento è stato introdotto con una lezione collettiva della durata di un'ora. Tale lezione si è svolta nel modo seguente:

- un momento d'introduzione, attraverso una discussione e lettura dei termini specifici necessari per definire un lessico condiviso. I termini erano i seguenti: propriocezione, postura equilibrata, consapevolezza corporea, e i principi del metodo Pilates (controllo, respirazione, concentrazione, precisione, fluidità e *powerhouse*);
- un secondo momento di spiegazione degli obiettivi dell'intervento didattico: migliorare respirazione e postura attraverso consapevolezza corporea e propriocezione.

Dopo la lezione collettiva si sono svolte con ognuna delle tre allieve 9 lezioni individuali (tra le quali la lezione 0 - test zero). Nel caso di Margherita le lezioni

43. Per una descrizione dettagliata degli esercizi selezionati dal metodo Pilates si veda la scheda in appendice.

sono state in totale 8 (una in meno). La struttura delle otto lezioni individuali si articolava in quattro momenti.

TABELLA 2 DELLA STRUTTURA DELLA LEZIONE

20'	10'	15'/20'	10'
Esercizi di Pilates e per la respirazione	Vocalizzi	Lavoro sul repertorio	Compilazione dell'intervista semi-strutturata

RISULTATI

Allo scopo di valutare l'impatto e gli effetti dell'intervento didattico, ho utilizzato tre strumenti valutativi: 1) il questionario MAIA; 2) una intervista semi-strutturata; 3) un protocollo di valutazione delle abilità performative.

– Questionario MAIA

Il questionario MAIA (*Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness - MAIA*)⁴⁴ è uno strumento di autovalutazione composto da 32 voci, divisi in otto categorie:

- 1) la consapevolezza di sensazioni corporee spiacevoli, piacevoli, neutre (Noticing);
- 2) la tendenza a non ignorare o distrarsi dalle sensazioni di dolore o disagio (Not distracting);
- 3) la tendenza a non preoccuparsi o esprimere sofferenza emotiva in presenza di sensazioni di dolore o disagio (Not worrying);
- 4) l'abilità di sostenere e controllare l'attenzione verso le sensazioni corporee (Attention regulation);
- 5) la consapevolezza della connessione tra sensazioni corporee e stati emotivi (Emotional awareness);
- 6) l'abilità di regolare la sofferenza emotiva prestando attenzione alle sensazioni corporee (Self-regulation);
- 7) l'ascolto attivo del corpo per insight (per percezione acuta) (Body listening);
- 8) il vissuto del proprio corpo come sicuro e affidabile (Trusting).

Tutte gli item hanno un punteggio da 0 a 5 e sono valutati in modo che un punteggio più alto corrisponda a una consapevolezza corporea più elevata, tranne per la seconda e la terza scala che vengono valutate al contrario. Il questionario è stato utilizzato all'inizio e alla fine dell'intervento.

I dati raccolti sono stati analizzati e raggruppati consentendo di osservare l'evoluzione delle categorie misurate tra la lezione 0 e la lezione 8 per ciascuna allieva: Margherita, Sara e Anna.

44. WOLF EDWARD MEHLING, VIRANJINI GOPSETTY, JENNIFER DAUBENMIER, CYNTHIA J. PRICE, FREDERICK M. HECHT, et al., *Body Awareness: Construct and Self-Report Measures*, «PLoS One», IV/5 2009, e5614, <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005614>>.

TABELLA 3. DELL'EVOLUZIONE DELLE CATEGORIE DEL QUESTIONARIO MAIA ALL'INIZIO E ALLA FINE DELL'INTERVENTO DIDATTICO. LE CATEGORIE HANNO UN PUNTEGGIO DA 0 A 5: UN PUNTEGGIO PIÙ ALTO CORRISPONDA A UNA CONSAPEVOLEZZA CORPOREA PIÙ POSITIVA, TRANNE PER LA SECONDA E LA TERZA SCALA CHE VENGONO VALUTATE AL CONTRARIO.

CATEGORIE	MARGHERITA		SARA		ANNA	
	LEZIONE 0	LEZIONE 8	LEZIONE 0	LEZIONE 8	LEZIONE 0	LEZIONE 8
Noticing	2	4	4,25	4,75	4,5	4,5
Not-Distracting	3,7	4	3,7	1	3,7	2,6
Not-Worrying	2,3	2,7	3,4	3,3	3,4	3
Attention Regulation	3,4	3,7	3,4	3	3,6	3,6
Emotional Awareness	4,4	4,4	5	5	4	4
Self-Regulation	3	3,25	4	4,25	3,3	3
Body Listening	3	3	3,7	3,7	2,3	3
Trusting	4,3	5	3,7	4,6	4,3	5

I risultati evidenziano un progresso nell'ascolto e nella gestione delle sensazioni corporee. Margherita e Sara hanno migliorato la capacità di notare le sensazioni corporee (Noticing), mentre tutte e tre hanno rafforzato la fiducia nel proprio corpo (Trusting). Margherita ha anche registrato un aumento nella capacità di non distrarsi e affrontare il disagio, mentre Sara e Anna hanno mostrato progressi più significativi in questo ambito. Per quanto riguarda la regolazione dell'attenzione, Margherita ha avuto un progresso lieve, mentre Sara ha mostrato una leggera diminuzione. La consapevolezza delle emozioni legate alle sensazioni corporee (Emotional Awareness) è rimasta stabile per tutte, mentre Anna ha mostrato un miglioramento significativo nel body listening. In sintesi, Margherita e Anna hanno mostrato miglioramenti più consistenti rispetto a Sara, probabilmente a causa della maggiore esperienza di Sara con la tromba, che l'ha resa più consapevole del proprio corpo già dall'inizio.

– Intervista semi-strutturata

Alla fine di ogni lezione ho condotto un'intervista semi-strutturata compilata dalle allieve stesse, con lo scopo di guidarle verso una maggiore consapevolezza corporea e raccogliere dati sul loro processo personale. L'intervista era suddivisa in tre ambiti (feedback sullo svolgimento della lezione, feedback percettivo e feedback sul Pilates), e prevedeva sia domande aperte, sia domande strutturate su una scala di valutazione Likert da 1 a 4.

Il feedback sulla lezione mirava a valutare lo svolgimento complessivo della lezione. Le domande erano finalizzate a favorire una presa di consapevolezza sul

lavoro svolto insieme, sulle sensazioni percepite e sulle modalità di lavoro adottate insieme durante la lezione. Il feedback percettivo si concentrava sulla percezione delle parti del corpo coinvolte nel gesto vocale del canto, sulla postura e sulla respirazione. Il feedback sul Pilates riguardava gli esercizi di Pilates svolti all'inizio della lezione. Queste domande erano pensate per poter valutare (anche da parte mia) la modalità e la precisione d'esecuzione degli esercizi.

– Feedback sullo svolgimento della lezione

Qui di seguito, sono riportate le domande che componevano la prima sezione dell'intervista semi-strutturata, ovvero il feedback sullo svolgimento della lezione (che veniva compilato da ogni allieva al termine di ogni lezione individuale, col fine di favorire la consapevolezza del lavoro svolto insieme, delle sensazioni percepite e delle modalità di lavoro adottate durante la lezione). Si tratta di una sezione di carattere più qualitativo, con alcune domande aperte e altre con scala di valutazione da 1 a 4 (dove 1= per nulla; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto) (*Tabella 4*).

TABELLA 4. DOMANDE DEL FEEDBACK SULLO SVOLGIMENTO DELLA LEZIONE

Quanto è stato gratificante per me cantare oggi?	
Che titolo darei alla lezione di oggi?	
Perché darei proprio questo titolo?	
Qual è stato il momento più interessante della lezione di oggi?	
Qual è stato il vocalizzo che mi è piaciuto di più oggi? Perché?	
Ho riscontrato qualche difficoltà oggi cantando?	
Quanto ho ascoltato il mio corpo oggi?	
Cosa ho percepito di più oggi del mio corpo cantando?	
Ho riscontrato delle rigidità su qualche parte del corpo?	
Se sì, dove?	
So dire il perché?	
Come ho agito rispetto alla difficoltà?	
Quanto è stato facile/comodo cantare oggi?	
Cosa vorrei ricordare di quello che ho imparato oggi?	
Perché penso sia importante?	

Riporto in seguito le risposte ad alcune delle domande, tra le più significative per l'analisi dei risultati in funzione della domanda di ricerca. La prima tabella (*Tabella 5*) si riferisce al lavoro di Anna.

TABELLA 5. RISPOSTE ALLE DOMANDE AL FEEDBACK SULLO SVOLGIMENTO DELLA LEZIONE DI ANNA

LEZIONE	QUANTO HO ASCOLTATO IL MIO CORPO OGGI?	COSA HO PERCEPITO DI PIÙ OGGI DEL MIO CORPO CANTANDO?	COSA VORREI RICORDARE DI QUELLO CHE HO IMPARATO OGGI?	PERCHÉ PENSO SIA IMPORTANTE?
0	3	Le gambe	Che tutto deve essere comodo e libero	-
3	2	La bocca	Cercare sempre la comodità	Perché con la comodità spesso non si è tesi inutilmente nel corpo
5	3	Pancia e bocca	Cercare sempre più la comodità e come fare bene l'attacco	Perché sono essenziali e importanti per cantare meglio
7	3	Il respiro	Cercare il carattere e colore cantando	Per esprimere qualcosa in musica e quello che è scritto nel testo
8	3	Fiato e addome	Come sono riuscita a trovare sostegno e profondità	Perché fa differenza di come esce il suono/ canto

Nel corso delle lezioni da parte di Anna si nota un miglioramento dell'indicazione dell'ascolto del proprio corpo, già dalla seconda lezione. A differenza delle altre allieve, la cifra indicata è 3, valore dovuto sempre al fatto che Anna ha iniziato da molto poco a studiare canto rispetto alle altre due allieve. È interessante notare come dalle domande 1 e 2 della sua tabella emerge un'attenzione e consapevolezza verso la pancia, il respiro e l'addome per poter cantare con più facilità e comodità.

Per Sara si nota uno sviluppo progressivo nell'ascolto del proprio corpo nel corso delle lezioni, da una percezione moderata a una più elevata. Inoltre, si nota che c'è una tendenza da parte sua a ricercare la rilassatezza muscolare nel collo e la profondità del respiro (Tabella 6).

TABELLA 6. RISPOSTE ALLE DOMANDE AL FEEDBACK SULLO SVOLGIMENTO DELLA LEZIONE DI SARA

LEZIONE	QUANTO HO ASCOLTATO IL MIO CORPO OGGI?	COSA HO PERCEPITO DI PIÙ OGGI DEL MIO CORPO CANTANDO?	COSA VORREI RICORDARE DI QUELLO CHE HO IMPARATO OGGI?	PERCHÉ PENSI SIA IMPORTANTE?
0	2	L'interno della bocca più aperto	Sensazione della vibrazione	Perché mi permette di sentirmi più rilassata a cantare
1	3	Tutto più rilassato	Le spalle rilassate dopo il Pilates	Perché mi aiuta a cantare
5	3	Che creo tensione nel collo a cantare	Di rilassare di più e utilizzare più il corpo per cantare	Perché così mi sento più comoda a cantare
6	4	Ho sentito meno tensione nel collo	Voglio ricordare questo spazio e rilassamento che trovo durante la lezione	Perché mi fa sentire bene a cantare
8	4	Che nell'inizio avevo tanta tensione nelle spalle e poi mi sono rilassata	Di aprire la bocca per la vocale e respirare in forma rilassata e profonda	Perché mi aiuta a cantare meglio e avere una voce più bella

Il tutto indica un aumento della sensibilità e dell'ascolto di certe parti come le spalle, l'inspirazione profonda, l'espiazione più controllata e la bocca. Questi dati, considerando la situazione particolare di Sara (abituata a una certa compattezza muscolare per l'emissione dell'aria, poiché suona la tromba, che causa una certa rigidità laringea e della mandibola), sono interessanti perché riflettono una consapevolezza dell'importanza della rilassatezza e della dinamicità muscolare per favorire una maggiore libertà nell'emissione vocale. Con la risposta alla domanda 3 della lezione 1, Sara evidenzia un beneficio nell'eseguire gli esercizi di Pilates.

Margherita mostra più o meno una costante crescita di ascolto del corpo durante la lezione. È importante sottolineare che pratica molto sport e questo può influenzare la sua sensibilità di lavoro col corpo (Tabella 7).

TABELLA 7. RISPOSTE ALLE DOMANDE AL FEEDBACK SULLO SVOLGIMENTO DELLA LEZIONE DI MARGHERITA

LEZIONE	QUANTO HO ASCOLTATO IL MIO CORPO OGGI?	COSA HO PERCEPITO DI PIÙ OGGI DEL MIO CORPO CANTANDO?	COSA VORREI RICORDARE DI QUELLO CHE HO IMPARATO OGGI?	PERCHÉ PENSO SIA IMPORTANTE?
0	4	Le spalle perché mi ricordavo di non ritrarle su quando respiravo	L'esercizio della lingua e il cantare in modo espressivo immaginandosi delle scene	Per cantare meglio e per passare sentimenti attraverso le canzoni
1	4	I piedi	Il fatto di sentire tutte le parti del corpo	Perché aiuta a direzionare la voce (non solo nel fascio della bocca, ma come lunghezza e grandezza di tutto il corpo, e verso il pubblico)
2	3	La schiena	Il fatto di arricciare di più le labbra	Per riuscire ad avere più suono meno schiacciato
5	4	Le costole	La figura dell'albero che cresce nel Pilates e della vibrazione della voce	Mi aiuta a percepire un bel suono e a cantare meglio
7	4	Le costole e la lingua	Il fatto di rivolgersi a un orizzonte, cantare a tutta la sala e non solo per un piccolo spazio e per cantare liberi	Perché in generale è importante rivolgersi a un pubblico per fare uscire più voce

Nelle risposte alle domande 1 e 2 emergono alcuni punti, come l'attenzione alle spalle, alla schiena, al collo, ai piedi, unitamente alla volontà di migliorare la voce, l'espressività e la ricerca di un modo di cantare più espressivo e in un certo senso più consapevole. In particolare, nelle risposte alla domanda 2 è interessante notare come Margherita riprenda alcuni concetti, alcune espressioni usate insieme durante gli esercizi di Pilates (come «sentire tutte le parti del corpo» e «la figura dell'albero» usata per la postura all'inizio degli esercizi).

– Feedback percettivo

Qui di seguito riporto le domande che componevano la seconda sezione dell'intervista semi-strutturata, ovvero il feedback percettivo (che veniva compilato da ogni allievo al termine di ogni lezione individuale, col fine di favorire una presa di consapevolezza sulla percezione delle parti del corpo coinvolte nel gesto vocale del canto, sulla postura e sulla respirazione). Si tratta di una sezione di domande con scala di valutazione da 1 a 4 (dove 1= per nulla; 2=poco; 3=abbastanza; 4=molto). Le domande erano le seguenti:

TABELLA 8.
DOMANDE DEL FEEDBACK PERCETTIVO

Quanto ho fatto attenzione alla mia postura?	
Nel complesso come giudico la percezione della mia postura oggi?	
Percepivo la posizione della mia testa allineata?	
Percepivo tensione nel collo?	
Percepivo le spalle rilassate?	
Percepivo la mia inspirazione profonda cantando?	
Percepivo la mia espirazione controllata?	
Percepivo il mio addome attivo/dinamico (per la gestione della respirazione)?	
Percepivo che la gabbia toracica era libera di espandersi lateralmente nell'inspirazione (cantando)?	
Percepivo che la mia colonna vertebrale manteneva le sue curve fisiologiche?	
Percepivo le ginocchia rigide?	
Percepivo le ginocchia flesse indietro?	
Percepivo il bacino retroverso (che sostiene la parte superiore del corpo)?	
Percepivo i piedi allineati col bacino?	
Percepivo la laringe rilassata/libera?	
Percepivo la mandibola rilassata/libera di muoversi?	

In seguito, sono riportati i dati raccolti in questa sezione. La tabella indica l'evoluzione tra la lezione 0 e la lezione 8 della percezione delle diverse parti del corpo importanti per la postura e la respirazione. I valori vanno dall'1 al 4 (1= per nulla / 2=poco / 3= abbastanza / 4= molto, *Tabella 9*).

TABELLA 9.
RISPOSTE AL FEEDBACK PERCETTIVO ALL'INIZIO E ALLA FINE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

	MARGHERITA		SARA		ANNA	
	LEZIONE 0	LEZIONE 8	LEZIONE 0	LEZIONE 8	LEZIONE 0	LEZIONE 8
Testa allineata	3	4	2	4	2	3
Tensione nel collo	1	3	3	3	3	1
Spalle rilassate	2	4	1	4	2	3
Inspirazione profonda	4	4	3	3	2	3
Espirazione controllata	3	4	2	4	3	3
Addome attivo/ dinamico	3	4	3	3	3	3
Espansione della gabbia toracica nell'inspirazione	3	4	1	3	2	3
Mantenimento curve fisiologiche della colonna vertebrale	1	3	1	2	1	4
Ginocchia rigide	1	1	1	2	2	1
Ginocchia flesse indietro	1	1	3	2	2	1
Bacino retroverso	1	3	2	4	3	3
Piedi allineati col bacino	2	4	1	4	3	3
Laringe rilassata/libera	3	4	1	3	3	3
Mandibola rilassata/ libera	3	4	3	4	2	3

Le variazioni percepite nella postura evidenziano progressi per tutte le allieve. Anna ha ridotto la tensione nel collo, mentre Sara è rimasta stabile e Margherita ha mostrato un aumento della tensione, legato a problemi muscolari preesistenti. Anna e Sara hanno migliorato la percezione della posizione delle ginocchia, mentre Margherita è rimasta costante. Tutte e tre hanno mostrato progressi nel controllo della respirazione, con miglioramenti nell'inspirazione profonda per Anna e Sara e un buon mantenimento del livello iniziale per Margherita, già un poco più esperta nel controllo respiratorio grazie alla sua esperienza corale. L'espirazione è migliorata in tutte tre, con un maggior controllo durante il canto, mentre la percezione dell'addome attivo è rimasta invariata in Anna e Sara, migliorando invece in Margherita. Tutte hanno riportato una sensazione di maggiore rilassamento della laringe e della mandibola.

– Feedback sul pilates

Di seguito vengono presentati alcuni dati significativi, nonché alcune risposte rilevanti fornite dalle allieve nella sezione dedicata al feedback sull'esecuzione degli esercizi di Pilates, raccolti all'inizio delle 8 lezioni individuali. Una prima domanda posta alle allieve, della quale sono riportate le risposte, era «Quanto mi ha aiutato fare gli esercizi di Pilates oggi da 1 a 4? Perché?» dove 1= per nulla / 2=poco / 3= abbastanza / 4= molto. Le risposte sono riportate nelle tabelle seguenti, per ognuna delle allieve.

*TABELLA 10: RISPOSTE DI SARA ALLA DOMANDA
«QUANTO MI HA AIUTATO FARE GLI ESERCIZI DI PILATES OGGI? PERCHÉ?»*

LEZIONE 1	LEZIONE 2	LEZIONE 3	LEZIONE 4	LEZIONE 5	LEZIONE 6	LEZIONE 7	LEZIONE 8
4 Perché mi son sentita più rilassata	3 Perché mi faceva sentire il respiro profondo	4 Perché mi faceva sentire rilassata le spalle	3 Perché mi ha portata a sentire più rilassata nelle spalle	3 Perché fare il Pilates mi aiuta a rilassare il collo	4 Dopo il Pilates mi sono sentita più alta	4 Perché mi toglie tensione del collo e delle spalle	4 Perché mi aiuta sempre a togliere tanta tensione

*TABELLA 11. RISPOSTE DI ANNA ALLA DOMANDA
«QUANTO MI HA AIUTATO FARE GLI ESERCIZI DI PILATES OGGI? PERCHÉ?»*

LEZIONE 1	LEZIONE 2	LEZIONE 3	LEZIONE 4	LEZIONE 5	LEZIONE 6	LEZIONE 7	LEZIONE 8
3 Ho avuto più consapevolezza sul fiato	3 Sono poco consapevole di come respiro	2 Non ero molto concentrata	2 Non avevo molta fluidità	3 Mi sentivo stabile sui piedi	3 Per il controllo dei movimenti e respiro	3 Mi sentivo più energetica e connessa con il pavimento	3 Mi sento sempre più energetica e ben allineata nel corpo

TABELLA 12. RISPOSTE DI MARGHERITA ALLA DOMANDA
«QUANTO MI HA AIUTATO FARE GLI ESERCIZI DI PILATES OGGI? PERCHÉ?»

LEZIONE 1	LEZIONE 2	LEZIONE 3	LEZIONE 4	LEZIONE 5	LEZIONE 6	LEZIONE 7	LEZIONE 8
4 –	3 Per la posi- zione della schiena cantando	3 Per il collo che sentivo rigido	3 Per la respira- zione	4 Per la respira- zione	4 Per sentire il <i>powerhouse</i>	4 Perché ero tutta rigida e mi ha rilassato	–

Nei commenti scritti dalle allieve si osserva come la pratica a inizio lezione degli esercizi di Pilates portasse sempre un aiuto per trovare talora rilassatezza, talora energia, talora connessione con il corpo, con la respirazione, con lo spazio intorno, ecc. Per esempio, Sara sottolinea l'aiuto ricevuto scrivendo: «perché mi ha portata a sentire più rilassata nelle spalle» oppure «perché mi faceva sentire il respiro profondo». Margherita sottolinea come talvolta l'aiutavano nella respirazione e nella percezione del *powerhouse*. Le risposte mostrano anche come gli esercizi siano stati un aiuto per accorgersi di cosa talvolta mancasse come elemento/principio per la pratica degli esercizi o cosa percepivano come elemento da sviluppare; per esempio, Anna nella Lezione 3 scrive «Non ero molto concentrata». Oppure nella Lezione 2: «Sono poco consapevole di come respiro».

Un'altra domanda posta alle allieve nella sezione feedback sul Pilates era la seguente: «C'è stato un esercizio che mi aiutato di più nel canto? Se sì, quale e perché?»

Talvolta la risposta da parte delle allieve era affermativa talvolta no. Anna risponde una volta che «non c'è un esercizio precisamente, ma in generale il fatto di concentrarsi sul fiato lo trovo utile per cantare dopo», ma poi indica l'esercizio foto work alla fine «per trovare un buon equilibrio e sentire come i piedi sono connessi al corpo e al pavimento mentre canto» ed ancora «il gatto-cammello, per il fatto di concentrarsi sul fiato trovo utile farlo per cantare dopo».

Margherita indica di volta in volta un esercizio diverso: «quello a quattro zampe [gatto-cammello], per migliorare il controllo percettivo sul corpo durante il canto... lo srotolamento [roll up/down], per sentire la schiena lunga anche quando canto... quello dell'allungamento del collo a terra [pelvic curl], per sentire il collo e la sua postura buona nel canto... la posizione del bambino, per sentire la respirazione profonda».

Lo stesso succede con Sara, che indica «il roll down, perché mi ha aiutato a rilassare le spalle mentre cantavo... e il foto work, perché mi ha aiutato a sentire il corpo quando inizio a cantare... la child pose perché nel farlo sento tutto il mio corpo respirare e sono rilassata e mi aiuta a cantare... l'elefante, perché mi fa sentire più aperta e pronta».

Un'altra domanda posta alle allieve nella sezione feedback sul Pilates riguardava la modalità d'esecuzione degli esercizi, al fine di aiutare la precisione dell'esecuzione con l'uso dei sei principi del metodo: «Avevo controllo/precisione/(...) nel fare gli esercizi?»

TABELLA 13. RISULTATI DELLA DOMANDA DELLA SEZIONE FEEDBACK SUL PILATES:
«AVEVO CONTROLLO/PRECISIONE/ (...) NEL FARE GLI ESERCIZI?»

N. DELLA LEZIONE	ALLIEVA	CON-TROLLO	PRECISIONE	CONCENTRA-ZIONE	FLUIDITÀ	PERCEPIVO IL POWERHOUSE?
1	Anna	3	3	4	4	2
2		3	3	4	3	3
3		3	2	2	3	2
4		3	3	3	2	2
5		3	3	3	3	2
6		3	3	3	2	2
7		3	3	3	2	2
8		3	3	3	3	3
1	Marghe-rita	3	4	4	3	4
2		2	2	4	2	4
3		2	3	4	2	4
4		3	3	4	3	4
5		4	4	4	3	4
6		3	3	4	2	4
7		3	3	4	2	4
1	Sara	3	4	3	3	-
2		2	3	3	3	-
3		3	3	4	3	3
4		2	2	3	3	2
5		3	3	3	3	3
6		3	3	4	2	4
7		3	4	4	2	4
8		4	3	4	2	3

La tabella mostra come le allieve abbiano applicato i principi del Pilates: Anna ha migliorato la percezione del *powerhouse* nell'ultima lezione, Margherita ha mantenuto un buon controllo, una buona precisione, e una buona concentrazione nell'esecuzione, e Sara ha mostrato progressi nel controllo e nella concentrazione.

Gli esercizi di Pilates hanno contribuito a migliorare la postura e a ridurre le tensioni muscolari, incrementando la consapevolezza corporea e respiratoria. Sara e Margherita in generale per le diverse lezioni hanno mantenuto un punteggio elevato, mentre Anna ha mostrato qualche variazione legata alla concentrazione.

Protocollo di valutazione delle abilità performative

Allo scopo di valutare le abilità relative alle dimensioni espressive, tecnico-vocali e musicali specificatamente riferite a un brano di studio per ognuna delle tre allieve, ho utilizzato un protocollo. In particolare, questo protocollo è stato utilizzato per la lezione test zero e per l'ultima lezione al fine di osservare gli effetti, l'evoluzione e i benefici derivanti dalla pratica degli esercizi di Pilates sul canto. Ho compilato il protocollo osservando la registrazione delle due lezioni e dando ad ogni dimensione una valutazione su una scala da 1 a 4 (1= per nulla / 2=poco / 3= abbastanza / 4= molto, *Tabella 14*).

TABELLA 14.
RISULTATI DEL PROTOCOLLO VALUTATIVO DELLE ABILITÀ PERFORMATIVE

DIMENSIONE	DOMANDA	M(1)	M(8)	S(1)	S(8)	A(1)	A(8)
Estensione	Presenta tensioni nelle note acute?	2	1	3	2	2	2
Interpretazione	Fa attenzione alle qualità espressive, rappresentative del brano?	2	3	2	4	2	3
	Mostra una buona e appropriata comprensione del testo?	2	4	2	4	3	4
	Pone attenzione al senso e alla direzione della frase musicale?	3	4	3	4	2	4
Qualità Della Voce	La voce è ariosa? /è presente aria nell'emissione vocale?	3	2	1	1	3	3
Dizione	Il testo è ben comprensibile?	3	4	2	4	3	4
Postura	La postura è buona?	3	4	2	4	2	3
	La postura è rigida?	3	2	3	1	4	2
Respirazione	La respirazione è buona?	3	4	3	3	2	3
	La respirazione sostiene la frase musicale?	3	4	4	3	2	4

Le valutazioni delle abilità performative delle tre allieve sono state fatte in relazione ai brani di assegnati per l'intervento didattico:

- Margherita, Henry Purcell: *Ah! How pleasant this to love*
- Anna, Melodia tradizionale tedesca: *Ach bittre Winter*
- Sara, Johannes Brahms: *Sandmännchen*

Confrontando le esecuzioni tra la prima e l'ultima lezione, in tutte le allieve ho osservato un miglioramento nell'esecuzione dei brani assegnati, con maggiore rilassatezza e sicurezza. Anna ha migliorato l'articolazione delle vocali e la postura, con un maggiore coinvolgimento nell'espressione del testo e un miglior sostegno delle frasi. Tuttavia, il controllo dell'aria nella voce non ha mostrato variazioni, richiedendo più tempo per migliorare. Sara ha migliorato l'interpretazione e l'articolazione, ma ha evidenziato una leggera diminuzione nel controllo della respirazione, con una tendenza all'intonazione crescente. Margherita ha affinato l'espressione del testo e il gesto musicale, con una postura più libera e una minore tensione, migliorando il sostegno della frase e la qualità della voce, riducendo la tendenza a mantenere il tempo con il corpo.

Discussione

Alla luce del lavoro svolto e dei risultati ottenuti, ho potuto fare alcune considerazioni. Innanzitutto, il riscontro avuto da parte delle allieve nell'uso dei materiali proposti è risultato positivo. Esse hanno accolto positivamente l'introduzione del metodo Pilates e degli strumenti valutativi (intervista semi-strutturata, Questionario MAIA) all'interno della routine delle lezioni. Personalmente, posso considerare questi strumenti un aiuto (e in un certo senso dei facilitatori) all'insegnamento, all'apprendimento del gesto vocale e allo sviluppo della voce (rendendo l'allievo più partecipativo). In particolare, ho notato come l'integrazione del metodo Pilates abbia aiutato molto la comunicazione con le allieve durante le lezioni. I termini, le immagini utilizzati e le sensazioni identificate ed esplorate svolgendo gli esercizi, ritornavano nel corso della lezione (e nell'intervista semi-strutturata) per descrivere una certa sensazione oppure un certo meccanismo da trovare e riconoscere, soprattutto in relazione alla postura e al meccanismo della respirazione.⁴⁵

Tuttavia, l'intervento didattico mi ha permesso di raggiungere risultati positivi ma allo stesso tempo parziali. Infatti, è importante sottolineare che quanto svolto durante l'intervento rappresenta soltanto il primo passo di un percorso destinato a continuare nel tempo. Le lezioni così strutturate, e il metodo scelto hanno aiutato a dare un primo avvio alla percezione, alla consapevolezza e alla comprensione dei meccanismi respiratori e della buona postura tramite l'assimilazione di concetti di base come, per esempio, il 'powerhouse', la 'concentrazione', ecc. Ciò emerge chiaramente in alcune risposte date dalle allieve nel corso dell'intervista semi-strutturata. Ad esempio alla domanda «C'è stato un esercizio [di Pilates] che mi aiutato di più nel canto? Se sì, quale e perché?» Margherita (la più giovane) risponde: «Sì,

45. Ad esempio, il concetto di 'controllo' del movimento usato per gli esercizi di Pilates aiutava a comprendere il controllo necessario per la espirazione nel canto.

l'esercizio a quattro zampe, per il miglioramento del controllo percettivo sul corpo quando canto»; e ancora: «Sì, la posizione del bambino, per sentire la respirazione profonda».

Sebbene il periodo dell'intervento sia stato breve (2 mesi), i risultati sembrano promettenti e suggeriscono l'importanza, il valore e la fattibilità di questo tipo di lavoro. A questo proposito è interessante evidenziare le risposte date alle domande poste al termine di questo breve intervento didattico. Le domande erano: «Cosa ti è rimasto più impresso delle lezioni fatte utilizzando il metodo Pilates? Hai notato delle differenze nel tuo modo di affrontare lo studio del canto?». La risposta di Margherita evidenzia il passaggio da un certo scetticismo iniziale alla comprensione dell'utilità di questi esercizi: «All'inizio pensavo fosse inutile, ero scettica, non capivo che nesso avesse fare gli esercizi col canto. Poi facendoli capivo che dava un sacco di aiuto. Quando cantavo ero consapevole del mio respiro e della mia postura, cosa che di solito non mi capitava». In particolare, Margherita suggerisce l'importanza della concentrazione: «Mi è rimasta più impressa la cosa del rimanere concentrati, perché se l'esercizio apparentemente è semplice, farlo così col respiro indica una certa concentrazione. Devi farlo bene mettendoti proprio dentro a quel movimento, respirando e controllando». Le risposte di Sara e di Anna, più generiche, confermano l'idea di un cambiamento e di una graduale presa di coscienza: «Mi sono accorta che cambiava qualcosa, io ero più cosciente e ascoltavo di più» (Sara); «C'era più una coscienza interiore che nasceva dopo gli esercizi che abbiamo fatto» (Anna).

Per comprendere meglio l'efficacia dell'esperimento, sarebbe necessario continuare ed approfondire il lavoro, apportando delle modifiche (concernenti per esempio il tipo di esercizi e la loro difficoltà, tenendo conto delle esigenze dell'allievo) e perfezionando la modalità di svolgimento. Per poter valutare al meglio gli effetti a lungo termine, considerando la struttura dell'intervento didattico, mi accorgo che avrei potuto dedicare più tempo a una fase pre-sperimentale ed introdurre una fase post-sperimentale. Sarebbe interessante anche proporre l'intervento ad un pubblico più ampio e differenziato in termini di età e di genere, per poi confrontare i risultati con quelli già ottenuti. Da ultimo, in una prospettiva futura, vorrei integrare l'utilizzo di un diario semi-strutturato per lo studio a casa (all'origine pensato e progettato già per questo intervento). Ciò potrebbe aiutare lo sviluppo dei processi autoregolativi delle allieve, nonché la ripetizione quotidiana degli esercizi, per rafforzare l'apprendimento e la memorizzazione degli atteggiamenti corporei positivi.

Bibliografia

- BATTAGLIA DAMIANI, DANIELA, *Anatomia della voce. Tecnica, tradizione, scienza del canto*, Ricordi, Milano 2003.
- BROWN, OREN, *Sensations*, «Journal of Singing-the Official Journal of the National Association of Teachers of Singing», LVIII/3 2002, pp. 229-232.
- BUNCH, MARYBETH, *Dynamics of the Singing Voice*, Springer Verlag, Vienna 1995.

- COVA, ANNA MARIA, *Prefazione all'edizione italiana. In Pilates, H.J. La vostra salute*, Carrocci, Roma 2016.
- FUSSI, FRANCO e FUSCHINI, TIZIANA, *Foniatría artistica: la presa a carico foniatrico-logopedica del cantante classico e moderno*, in *Audiologia e Foniatría*, XIII/1–2 2008, pp. 4–28.
- FUSSI, FRANCO, *La voce del cantante: saggi di foniatría artistica*, Omega, Torino 2000.
- GALLAGHER, SHAUN, *Body schema and intentionality*, in J.Bermúdez, N.Eilan e A.J.Marcel (eds.), *The Body and the Self*, Oxford University Press, Oxford 1995, pp. 225–244.
- LAPIERRE, ANDRE e AUCOUTURIER, BERNARD, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali*, Sperling & Kupfer, Milano 1984.
- MADO PROVERBIO, ALICE, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna 2019.
- MAGNANI, SILVIA e FUSSI, FRANCO, *Ascoltare la voce. Itinerario percettivo alla scoperta delle qualità della voce*, Franco Angeli, Milano 2008.
- MAGNANI, SILVIA, *Io canto*, ilmiolibro self publishing, 2011.
- MEHLING, WOLF EDWARD, GOPISETTY VIRANJINI, DAUBENMIER JENNIFER, PRICE CYNTHIA J., HECHT FREDERICK M., et al., *Body Awareness: Construct and Self-Report Measures*, «PLoS One», IV/5 2009, e5614, <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005614>>.
- MELTON, JOAN, *Pilates and the singing actor*, in Matthew Hoch (Eds.) *So You Want to Sing with Awareness: A Guide for Performers*, Rowman & Littlefield, Lanham (MD) 2020, pp. 75–91.
- MILLER, RICHARD, *On the art of singing*, Oxford University Press, New York 1995.
- MILLER, RICHARD *Solutions for Singers: Tools for Performers and Teachers*, Oxford University Press, New York 2004.
- MOACYR, FILHO e LUIS JESUS, *A Proprioceptividade no Canto: Uma Avaliação Qualitativa do Desempenho Vocal de Cantores Estudantes [Proprioception in Singing: A Qualitative Assessment of Singing Students' Vocal Performance]*, in 1st International Symposium on Qualitative Research (ISQR 2016) and 5th Ibero-American Congress on Qualitative Research (CIAIQ 2016), Vol. 1, Porto, Portugal 2016.
- MOTTOLA, ILEANA, *Pilates per la voce*, (Tesi di vocologia artistica), 2019, <<https://www.voceartistica.it/#>>.
- PILATES, JOSEPH H. e MILLER, WILLIAM J., *Return to Life Through Contrology*, J.J. Augustin, New York 1945.
- PILATES, JOSEPH H., *La vostra salute*, Carocci, Roma 2016.
- PILATES, JOSEPH H., MILLER, WILLIAM J., COVA, ANNA MARIA, *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2022.
- ROLL, JEAN PIERRE, *La proprioception musculaire: premier sens?*, in *Dixième congrés Sirer/Acramsr*, Lyon 2005, <https://www.demauroy.net/files_pdf/er42/er42-2.pdf>.
- SCOTTO, GIULIANA, *Arte del controllo, armonia psicofisica e arte della danza*, in Pilates, J. H., Miller, W. J., Cova, A. M. (a cura di), *Ritorno alla vita. Metodo Pilates: gli esercizi e gli scritti originali*, Carocci, Roma 2022.
- SHAPIRO LAWRENCE e SPAULDING SHANNON, *Embodied Cognition*, in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Metaphysics Research Lab., Stanford University, 2021, <<https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/embodied-cognition/>>
- SHAPIRO, LAWRENCE e STOLZ, STEVEN, *Embodied cognition and its significance for education*, «Theory and Research in Education», XVII/1 2019, pp. 19–39, <<https://doi.org/10.1177/1477878518822149>>.

SHERRINGTON, CHARLES SCOTT, *On plastic tonus and proprioceptive reflexes*, «Quarterly Journal of Experimental Physiology», II/2 1909, pp. 109–156.

TOMATIS, ALFRED, *L'oreille et la voix* (1987), traduzione italiana a cura di CLAUDIO MUSSOLINI, *L'orecchio e la voce*, Dalai Editore, 2000,

TOSTO IDA MARIA, *La voce musicale: Orientamenti per l'educazione vocale*, EDT, Torino 2011.

VARELA FRANCISCO J., THOMPSON EVAN, ROSCH ELEANOR, *The Embodied Mind, Revised Edition: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge 2017.

Sitografia

COSENTINO CHIARA, *Consapevolezza corporea per essere più efficaci*, 2020, <<https://www.dlm-partners.eu/blog/tags/Chiara%20Cosentino>> (20.11.2023).

COVA ANNA MARIA, *Una rivoluzione della ginnastica posturale*, 2018, Covatech Studio Pilates. <<https://www.covatechpilates.com/it/origini/principi/>> (5.02.2024).

Agorà Scienze Biomediche: <<https://agorascienze.org/formazione/lezioni/>> (22.12.2023).

Appendice

Esercizi di Pilates esercizi di Pilates selezionati per l'intervento didattico

Num.	NOME ESERCIZIO
1	FOTO WORK 2 minuti per la postura: ascoltare e trovare connessione ed equilibrio del corpo, sentire il filo che dai piedi arriva fino alla testa; percezione dei piedi che sostengono il peso del corpo, apertura del petto, delle spalle, posizione della colonna vertebrale e del collo
2	RESPIRAZIONE CON LE BRACCIA IN ALTO (3X) + ROLL DOWN (2X) per attivazione della respirazione, percezione della espansione della gabbia toracica per la postura: movimento della colonna vertebrale, ascolto di ogni vertebra (movimento avanti/indietro della colonna) e percezione della sensazione di crescita verso l'alto di tutto il corpo
3	FLESSIONI LATERALI 5x per la flessibilità parte superiore del corpo e la mobilitazione laterale della colonna vertebrale
4	PREP SWIMMING (5X) (movimento laterale del bacino) GATTO-CAMMELLO (5X) (movimento in alto e basso del bacino) per la percezione della posizione neutrale della colonna vertebrale, del movimento laterale/alto e basso del bacino
5	POSIZIONE DEL BAMBINO / CHILD POSE per la percezione della lunghezza della colonna e per percepire come essa è coinvolta nella respirazione
6	PELVIC CURL (anteroversione e retroversione del bacino) (5X) per l'ascolto dei muscoli, per percepire la connessione tra il bacino, il respiro e l'allungamento della colonna vertebrale e soprattutto della cervicale

7	RESPIRAZIONE PROFONDA (5X) (con le mani sulla gabbia toracica) per percepire il movimento e l'espansione della gabbia toracica durante la respirazione profonda, con l'aiuto delle mani e la colonna appoggiata al tappetino
8	BRIDGE (4X) per l'ascolto del movimento delle vertebre (articolazione della colonna vertebrale) e per l'ascolto della respirazione profonda in questa posizione
9	MARMAID (5X) per creare piccolo spostamento della gabbia toracica e il rilassamento dei muscoli sternali e percepire la fluidità del movimento
10	ELEPHANT 20 secondi per lo stretch su tutta la parte posteriore del corpo
11	ROLL UP (3X) + ASCOLTO SENSAZIONI COME ALL'INIZIO (FOTO WORK) per fare un riascolto del corpo, dei punti di appoggio, del bacino e ricercare la lunghezza della colonna a partire dall'appoggio dei piedi.

L'autrice. Maria Guffi, nata nel 2000 a Lugano, ha studiato violino presso la Scuola di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana e ha partecipato al percorso di educazione musicale del Coro Clairière, sotto la direzione di Brunella Clerici. Nel giugno 2019, ha completato con successo il programma Pre-College del CSI in canto lirico, sotto la guida di Barbara Zanichelli. Nel 2022 ha conseguito il Bachelor of Arts in Music in canto lirico e nel 2024 ha ottenuto il Master of Arts in Vocal Pedagogy presso lo stesso istituto, entrambi sotto la direzione di Luisa Castellani. Attualmente frequenta il primo anno del Master of Arts en Concert presso la Haute Ecole de Musique di Ginevra (HEM), sotto la guida di Marcin Habela.

L'INTERFERENZA CONTESTUALE COME STRATEGIA DI STUDIO DEL CLARINETTO

Daniel Martínez Maciá

Abstract: Uno dei principali ostacoli incontrati nello studio del nostro strumento musicale riguarda la sua organizzazione. Il presente lavoro mira a risolvere tale problematica introducendo un approccio unico, innovativo e coinvolgente per i musicisti nell'ambito dell'organizzazione dello studio. A tal fine, ho sviluppato un metodo, ispirato dal contesto sportivo, che si basa sull'interferenza contestuale, detta anche pratica aleatoria. In sostanza, questo metodo prevede la messa in atto/la creazione/la costruzione casuale di brevi sequenze di studio, al fine di mantenere costantemente elevata l'attenzione del nostro cervello. Ho potuto constatare l'efficacia di tale approccio attraverso un intervento didattico condotto con successo su tre dei miei allievi presso la Scuola Biaschese Tre Valli. I risultati di questo studio indicano che il metodo proposto è efficace nel caso dei partecipanti all'intervento didattico (età superiore ai 13 anni) e si è constatato un miglioramento nelle loro competenze artistiche e personali.

Parole chiave: clarinetto, strategie di studio, interferenza contestuale.

Introduzione

«Ogni nota è la vita stessa».

DANIEL BARENBOIM

Le domande che gli studenti di musica si pongono sono quasi sempre le stesse. Durante una normale sessione di studio preparo lo strumento, suono qualche nota per verificarne il funzionamento, pongo gli spartiti sul leggio e inizio a studiare. Ma in che modo studio? Quanto tempo devo dedicare a un determinato aspetto? Come sfrutto al meglio il tempo a mia disposizione? Questo contributo nasce da un'esperienza personale: durante i miei studi avevo spesso la sensazione di sprecare il mio tempo, di non avere una chiara direzione da prendere, di non aver ricevuto un'indicazione chiara e precisa su come studiare efficacemente. Allo stesso tempo, troppo spesso sentivo i miei colleghi ripetere all'infinito un passaggio commettendo sempre gli stessi errori ma senza modificare la loro tecnica di studio, perdendo inconsapevolmente tempo prezioso.

È stata proprio tale riflessione a indurmi a consultare un professionista che mi guidasse nel processo di apprendimento. Così ho avuto l'occasione di conoscere colui che tutt'oggi è il mio coach, Fermín Galduf Cervera, grazie al quale sono venuto a conoscenza dell'esistenza del metodo dell'interferenza contestuale. Il mio coach mi propose pertanto di dividere in sezioni le opere che dovevo suonare e di disporle casualmente in sequenze non più lunghe di 15 minuti (12' di studio e 3' di riposo). All'epoca non avevo consapevolezza di ciò a cui stavo andando incontro, ma decisi di iniziare senza esitazione. Lavorando in questa prospettiva sentivo di poter raggiungere maggiori obiettivi di studio in minor tempo e con minore sforzo.

L'utilità dell'interferenza contestuale nello sport e nell'acquisizione di precise competenze motorie è documentata da un grande numero di studi scientifici, condotti per verificare come l'organizzazione delle sessioni di allenamento influisca sull'apprendimento e sul miglioramento di una determinata abilità.¹ L'applicazione dell'interferenza contestuale, denominata anche "pratica aleatoria", consiste nel non permettere al nostro cervello di prevedere un modello. In altre parole, eseguire tutti i nostri brani di studio senza seguire uno modello precostituito. Costatando che non esiste uno schema prevedibile, al nostro cervello non è permesso di abbassare la guardia. Costretti alla massima attenzione rimarremo pertanto estremamente concentrati e, di conseguenza, più efficienti.

Dopo avere sperimentato in prima persona il metodo dell'interferenza contestuale, ho deciso di verificare in che misura un intervento didattico basato su questa strategia rappresenti un più efficace strumento per lo studio del clarinetto. A tale scopo ho selezionato tre allievi di età compresa tra i 13 e i 18 anni, di livello principiante-intermedio, con un'esperienza musicale di oltre 4 anni. Questa fascia di età corrisponde infatti alla fase di sviluppo cognitivo e motorio tipica degli adolescenti, i quali, in linea teorica, sono pronti per intraprendere uno studio di questo tipo. Ho quindi sviluppato un modello di organizzazione dello studio basato sull'interferenza contestuale che è iniziato con un primo test volto a comprendere la situazione iniziale dell'allievo, per concludersi con l'analisi dei risultati, dove ho considerato anche l'opinione degli allievi sull'applicazione di questa tecnica di studio.

In questo lavoro, in un primo momento, analizzo i metodi di studio degli allievi di clarinetto basandomi sulla letteratura didattica e accademica esistenti e parallelamente su interviste condotte a colleghi di clarinetto. In un secondo momento, espongo i problemi che, a mio avviso, vengono più spesso riscontrati dai clarinettisti desiderosi di migliorarsi. Successivamente espongo la strategia di studio basata sull'interferenza contestuale e la sua applicazione nello studio musicale. Infine, presento un intervento didattico che ho condotto su tre allievi, allo scopo di verificare l'efficacia di questa strategia nella pratica musicale.

1. Per una rassegna della letteratura in proposito si veda: JUDITH JIMÉNEZ-DÍAZ, WALTER SALAZAR, MARÍA MORERA-CASTRO, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», xiv/2 2016, pp. 1–34, doi: 10.15517/pensarmov.v14i2.23830.

I modelli di apprendimento

Vi sono molte ragioni per cui lo studio di un musicista potrebbe risultare inefficace. A titolo d'esempio, la mera ripetizione meccanica di un brano risulta spesso poco efficace se misurata in funzione del tempo di studio investito. Quest'ultimo non è tuttavia l'unico esempio. Le convinzioni riguardanti la propria capacità di avere successo influenzano il modo in cui si pensa e si affrontano le sfide e possono condurre a una mentalità eccessivamente ottimista e motivante oppure, al contrario, pessimista e demotivante. Queste convinzioni influenzano anche la scelta delle attività, delle sfide che si affrontano, gli obiettivi da raggiungere e il livello di impegno e sforzo che si impiega. Inoltre, esse influenzano le aspettative sui risultati attesi.²

Possiamo definire l'efficacia dello studio come il rapporto tra gli sforzi e i risultati. Per capire se lo studio dei clarinettisti è realmente efficace sarà necessario partire dall'analisi del loro attuale metodo di studio, interrogandoci, tra l'altro, sul materiale con cui studiano a casa, sul tempo che impiegano per imparare un brano, sulle strategie che adottano.

I metodi per clarinetto

In commercio e in rete si possono trovare tanti strumenti didattici che riportano innumerevoli esercizi utili per migliorare la propria tecnica strumentale, basati su una vasta serie di scale musicali, note tenute, intervalli, esercizi di staccato e molto altro. Tuttavia, risulta problematica la questione se in queste raccolte di esercizi, in maniera esplicita o meno, venga suggerito al clarinettista un metodo chiaro per organizzare lo studio. Per verificare questo aspetto ho preso in considerazione i metodi più aggiornati tra quelli disponibili in commercio e che vengono normalmente adottati dagli insegnanti.

Dei cinquanta metodi di studio del clarinetto presi in considerazione, la maggior parte è costruita su esercizi tecnici quali: scale, arpeggi, note lunghe, esercizi per entrambe le mani, ecc. Questi comprendono testi e testi accompagnati da materiali multimediali. Pur tralasciando, per ovvie ragioni, i metodi della tradizione ottocentesca e primo-novecentesca risulta chiaro come il materiale esaminato sia organizzato essenzialmente sulla base d'esercizi tecnici. A titolo d'esempio, nel metodo *Iniciación al Clarinete*, metodo in cinque volumi scritto per il Conservatorio Profesional de Música de Murcia, possiamo trovare una struttura di questo tipo. Tutte le unità presentano esercizi tecnici relativi ad ogni scala musicale ma nessuna allusione all'organizzazione dello studio.³ Altri metodi che seguono le stesse linee didattiche sono quelli scritti per il Trinity College London. Questo

2. GIAN VITTORIO CAPRARA, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, 2001, p. 17.

3. JOSÉ ANTONIO JÓDAR GUERRERO, JOSÉ MIGUEL AZORÍN MARCO, JOSÉ ANTONIO MILLÁN GARCÍA, *Iniciación al Clarinete*, Vol. 1, Piles, 2014.

metodo consiste di cinque libri contenenti brevi pezzi nei quali il livello di difficoltà aumenta gradualmente. Anche in questo caso l'argomento dell'organizzazione dello studio viene completamente tralasciato.⁴ Lo stesso vale per il metodo di Kalmen Opperman, che propone infatti 22 esercizi tecnici senza fornire alcuna indicazione per l'allievo su come organizzare il loro studio.⁵

Esistono dei metodi più recenti, accompagnati da un CD o da materiale multimediale, che forniscono un accompagnamento melodico e ritmico quale guida per lo studio. Un esempio di questa tipologia di metodi didattici è quello di Joop Boerstoel e Jaap Kastelein, dove viene proposto un modello di studio basato sull'esercitazione accompagnata da tracce audio.⁶

Se i metodi comunemente impiegati non forniscono indicazioni sull'organizzazione dello studio, è lecito supporre che sia compito dell'insegnante fornire tali informazioni. È difatti importante che i metodi proposti siano flessibili e adatti alla tipologia di studenti a cui sono destinati. Di conseguenza, l'insegnante deve avere un ruolo guida, conoscere il tipo di allievo che ha davanti a sé e scegliere metodi ed esercizi più funzionali. Artie Shaw nel suo metodo per clarinetto dice: «Il principiante deve iniziare lo studio del clarinetto sotto la guida di un buon maestro. Senza questo aiuto, sarà poi difficile correggere gli errori che, nel corso dello studio, si svilupperanno».⁷

Se questi metodi sono accomunati da un approccio puramente tecnico, vi è un'altra categoria di metodi che affrontano il problema in maniera diversa. Per esempio il metodo in due volumi di Luciano Pasquero *Clarinetando*: nel primo volume dedicato ad allievi di livello principiante non parla dell'organizzazione dello studio.⁸ Invece all'interno degli esercizi per allievi di livello intermedio (secondo volume), struttura lo studio in unità didattiche nelle quali si approfondiscono competenze diverse. Ognuna di queste unità inizia con una breve descrizione dell'organizzazione dello studio.

Sei giunto ad un momento, nella tua carriera di clarinettista, in cui lo studio non è più elementare e lo strumento richiede più dedizione ed impegno. Per raggiungere dei buoni risultati, inoltre, non conta solo quanto tempo dedichi al clarinetto, ma anche come lo impieghi. Sono importanti soprattutto la qualità del lavoro che svolgi e la tua capacità di valutarlo. In ogni unità ti saranno quindi presentate delle indicazioni su come studiare ed organizzare le sedute di lavoro, per ottenere il meglio da te stesso.⁹

4. JAMES RAE, *Mosaics*, Vol. 1, (Trinity Performer's Series), 2011.

5. KALMEN OPPERMAN, *Virtuoso Velocity Studies. 22 Technical Studies for the Clarinet*, Carl Fischer, 1999.

6. JOOP BOERSTOEL, JAAP KASTELEIN, *Ascolta, leggi & suona. Metodo per clarinetto*, 1, De Haske, Oude Haske 2001.

7. ARTIE SHAW, *Metodo per clarinetto*, Curci, 1950.

8. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo elementare per clarinetto*, Vol.1, Ricordi, 1998.

9. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008, p. 7.

Se passiamo in rassegna altri metodi didattici precedenti, possiamo trovare il testo di Alessandro Carbonare *Il suono: Arte e tecnica*, dove l'autore dedica alcune pagine alla suddivisione dello studio quotidiano a casa.¹⁰ Nel primo paragrafo, l'autore indica il numero di esercizi da realizzare ogni giorno. Il secondo invece, è dedicato alla dinamica durante l'interpretazione degli esercizi. Il terzo paragrafo si concentra sull'attenzione da prestare e sull'ascolto di sé. Infine, il quarto paragrafo esplicita l'obiettivo da porsi durante lo studio.

D'altro canto Giuseppe Garbarino, uno dei massimi clarinettisti e docenti italiani viventi, nel suo *Metodo per Clarinetto*, propone una propria guida allo studio allegata al metodo.¹¹ In questa guida egli indica come studiare a casa ogni singola unità. L'autore descrive le competenze sulle quali è necessario focalizzarsi durante la sessione di studio, ma non aiuta l'allievo in maniera decisiva nell'organizzazione dello studio.

Questa rassegna di metodi suggerisce che tradizionalmente, le strategie di studio vengono tramandate da insegnante ad allievo. In generale, i metodi di studio del clarinetto sono soprattutto incentrati sulla tecnica e sulla produzione del suono, ma non coprono altri aspetti dell'apprendimento. La mancanza di un'adeguata organizzazione dello studio non solo è una lacuna nei metodi, ma rappresenta uno dei motivi principali per cui gli studenti sono spesso frustrati, disorientati e non ottengono i risultati sperati. Un buon metodo di studio dovrebbe fornire una struttura chiara e organizzata che permetta allo studente di raggiungere i propri obiettivi con maggiore autonomia e in modo efficace. Purtroppo, nessuno dei manuali di clarinetto che ho esaminato allude a tematiche pratiche quali il tempo di studio, il metodo di studio, o l'organizzazione dello studio a casa.

In conclusione, l'assenza di una linea guida per gli alunni deve venire necessariamente colmata dall'insegnante, sul quale ricade il compito di guidare l'allievo verso uno studio efficace. Ma quali sono gli strumenti che l'insegnante ha a sua disposizione per sviluppare strategie efficaci con l'allievo?

Letteratura accademica

Per un musicista, l'abilità di imparare in modo efficace è di primaria importanza. Ciò implica la capacità di esercitarsi in modo adeguato, al fine di migliorare continuamente le proprie abilità.¹² Nelle scienze dell'educazione, più precisamente nella didattica dell'insegnamento della musica, è stata discussa la necessità di proporre modelli per uno studio più efficiente. Riguardo al problema dell'organizzazione dello studio troviamo autori che hanno proposto e in molti casi verificato

10. ALESSANDRO CARBONARE, *Il suono: arte e tecnica. 100 esercizi giornalieri per migliorarne l'omogeneità*, Riverberi Sonori, 1998, p. 3.

11. GIUSEPPE GARBARINO, *Metodo per clarinetto*, Suvini Zerboni, 1978.

12. GLORIA CIANCHETTA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021* (Quaderni del Conservatorio della Svizzera Italiana), Libreria Musicale italiana, Lucca 2022, p. 100.

varie strategie e modelli. Tra questi, quelli basati sull'autoregolazione (*self-regulation*), la metacognizione e la motivazione.

L'autoregolazione è una abilità basata sulla riflessione critica con l'allievo, sulla analisi delle strategie adottate e della loro efficacia. Esistono diversi modelli d'insegnamento-apprendimento basati su questa abilità. Affinché gli insegnanti possano svolgere il loro compito in modo efficace, è importante che essi non si limitino a conoscere le tre fasi generali dell'autoregolazione, ma che siano consapevoli dei diversi elementi che le compongono.¹³ Susan Hallam propone un modello basato su tre fasi finalizzato a rendere l'allievo consapevole di alcuni elementi della lezione stessa. In questo modo la consapevolezza di questi elementi diventa parte integrante delle abitudini di studio.¹⁴ Allo stesso tempo, Hallam dimostra che l'utilizzo efficace di strategie nella pratica di studio dipende dall'acquisizione di schemi uditivi essenziali per agevolare il monitoraggio dei progressi e la correzione degli errori.¹⁵ Quando gli studenti decidono di gestire il proprio apprendimento, eliminando le distrazioni o facendo uno sforzo consapevole per esercitarsi, dimostrano di possedere delle capacità di autoregolazione.¹⁶ Spesso trascurato, il livello di coinvolgimento cognitivo durante la pratica musicale può costituire un fattore cruciale per migliorare l'esercizio e raffinare le competenze musicali complessive degli studenti.¹⁷

Gary E. McPherson ha evidenziato come i bambini che applicano precocemente adeguate strategie mentali durante il loro apprendimento hanno maggiori probabilità di successo rispetto ai coetanei che non lo fanno.¹⁸ La strategia mentale si riferisce all'uso consapevole e intenzionale di tecniche o abilità cognitive finalizzate a raggiungere un obiettivo specifico o gestire una situazione stressante o complessa. Un altro modello basato sull'autoregolazione è quello ideato da Gloria Cianchetta, che ha mostrato come l'uso del diario collaborativo durante le lezioni possa costituire uno strumento adeguato per iniziare a costruire un repertorio di apprendimento.¹⁹ Infine, Pamela Pike ha dimostrato che un modello di autoregolazione può portare i pianisti a ottenere migliori risultati.²⁰

13. PAMELA D. PIKE, *Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice*, «Music Education Research», XIX/4 2017, p. 407.

14. SUSAN HALLAM, TIJIA RINTA, MARIA VARVARIGOU, ANDREA CREECH, *The development of practising strategies in young people*, «Psychology of Music», XL/5, 2012, p. 656.

15. SUSAN HALLAM, *The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity*, «Music Education Research», III/1 2010, p. 21.

16. GARY E. MCPHERSON, JOHN MCCORMICK, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», CXLII 1999, p. 99.

17. Si veda la nota precedente.

18. GARY E. MCPHERSON, *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII/1 2005, pp. 5–35.

19. GLORIA CIANCHETTA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, ivi, p. 118.

20. PAMELA D. PIKE, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV/5 2017, p. 750.

Per metacognizione si intende la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi. In altre parole, la metacognizione consiste nella consapevolezza e nella gestione dei propri processi di apprendimento e di pensiero. Come hanno dimostrato Barbara Colombo e Alessandro Antonietti, attualmente gli insegnanti utilizzano già strategie metacognitive durante il loro lavoro. Tuttavia, gli studenti non ne sono sempre consapevoli, poiché mancano di un'attenzione metacognitiva alle strategie e una forte enfasi sul monitoraggio.²¹ Eleonora Concina ha anche dimostrato che l'uso delle strategie, la valutazione del materiale didattico, l'autovalutazione, la pianificazione e la gestione della pratica sono aspetti che influiscono sullo sviluppo delle competenze metacognitive e che devono essere presi in considerazione nelle lezioni di musica.²² Le strategie metacognitive si occupano della pianificazione, del monitoraggio e della valutazione dell'apprendimento e delle prestazioni. La vita dei professionisti della musica è caratterizzata dall'esibizione in pubblico e dalla preparazione ad essa. Dal momento che la pratica non risulta sempre intrinsecamente motivante, lo sviluppo di strategie per gestire la motivazione è di fondamentale importanza, anche se la motivazione estrinseca, ovvero l'esibizione pubblica, costituisce l'incentivo necessario per molti musicisti.²³

Infine, la motivazione è strettamente legata all'autoregolazione. La motivazione in musica si riferisce al desiderio di un musicista di impegnarsi nella pratica e nell'esecuzione musicale. Essa può essere influenzata da una varietà di fattori, tra cui l'interesse per la musica, le aspettative di successo, la soddisfazione personale e la pressione esterna. Come evidenziato da Pamela D. Pike, gli studenti devono acquisire le competenze di autovalutazione, la capacità di gestire e risolvere i problemi al fine di sviluppare la propria autoregolazione, poiché la motivazione è un fattore importante nel processo di apprendimento musicale. In questo modo, gli studenti possono attribuire i propri successi musicali alle competenze che hanno acquisito.²⁴ L'autrice spiega come la concentrazione sul compito, l'ascolto attento e l'autovalutazione durante la pratica siano in grado di aumentare la fiducia e la motivazione per continuare ad auto-regolarsi.²⁵

Esiste una distinzione tradizionale tra tre tipi di motivazione: demotivazione, motivazione intrinseca e motivazione estrinseca. La demotivazione è caratterizzata dalla totale assenza dell'intenzione di agire, mancando del tutto qualsiasi forma di impegno. La motivazione intrinseca rappresenta l'istinto naturale dell'essere umano a cercare, scoprire e superare le sfide attraverso la realizzazione di interessi personali e lo sviluppo delle proprie capacità. Quando si è guidati da una

21. BARBARA COLOMBO, ALESSANDRO ANTONIETTI, *The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study*, «British Journal of Music Education», xxxiv/1 2017, p. 111.

22. ELEONORA CONCINA, *The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications*, «Frontiers in Psychology», x 2019, p. 10.

23. SUSAN HALLAM, *Musical Motivation: towards a model synthesising the research*, «Music Education Research», iv/2 2002, p. 237.

24. PAMELA D. PIKE, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», xlv/5 2017, p. 748.

25. Si veda la nota n. 12.

motivazione intrinseca, non sono necessari incentivi o punizioni poiché l'attività stessa rappresenta una fonte di soddisfazione e gratificazione.²⁶ Dall'altra parte, la motivazione estrinseca si ha quando si compie un'azione al fine di conseguire un voto, evitare una sanzione, soddisfare l'insegnante, accontentare un genitore o per qualsiasi altra ragione che non abbia a che fare con il compito in sé. Tuttavia, tale tipo di motivazione è stato associato ad emozioni negative, risultati scolastici insoddisfacenti e strategie di apprendimento non adattive.²⁷ Per questo motivo è molto più importante lavorare sulla motivazione intrinseca piuttosto che su quella estrinseca. Inoltre, possiamo condividere l'opinione di Edward L. Deci, che ritiene di grande rilevanza la questione dell'indebolimento della motivazione estrinseca a causa delle ricompense materiali (denaro, premi, trofei). Le ricompense verbali, invece, tendono a rafforzare la motivazione intrinseca, mentre né le ricompense tangibili inaspettate né quelle non correlate al compito hanno un effetto su di essa. Al contrario, le ricompense tangibili attese hanno un impatto significativo e duraturo sulla motivazione intrinseca.²⁸

Risulta chiaro che esistono numerose strategie e tecniche che potrebbero aiutare i clarinettisti a migliorare le loro abilità e il loro studio, ma in pratica non vengono utilizzate. Ciò porta a interrogarsi sulle ragioni per cui queste risorse non vengono applicate. Potrebbe essere che la loro conoscenza non sia sufficiente, o che non venga trasferita in modo adeguato dagli insegnanti esperti agli studenti. Potrebbe anche dipendere da una resistenza culturale o personale al cambiamento delle proprie routine di studio o di lavoro. Tuttavia, sarà importante considerare che le strategie di studio possono fare una grande differenza nella qualità e nell'efficacia dello studio. Pertanto, è importante esaminare attentamente le ragioni per le quali queste risorse non vengono utilizzate e trovare modi per superare le eventuali barriere che impediscono l'adozione di nuove strategie e tecniche.

Vorrei chiarire che è stata la mia esperienza personale a influenzare la scelta del metodo di insegnamento che ho deciso di utilizzare, nonostante la presenza di strumenti validi e comprovati come l'autoregolazione, la metacognizione e la motivazione. È importante ricordare che non esiste un approccio universale per l'insegnamento e che ogni individuo ha bisogni e stili di apprendimento diversi. È importante anche riconoscere che i metodi citati hanno dimostrato di essere efficaci nel migliorare i risultati degli studenti e promuovere un apprendimento più profondo e duraturo. Sperimentare nuovi approcci può essere utile per scoprire nuove soluzioni e innovazioni, ma è importante farlo in modo ponderato e responsabile. In definitiva, optare per un approccio non convenzionale richiede

26. RICHARD M. RYAN, EDWARD L. DECI, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychological Association», IV/1 2000, p. 54.

27. Per questo tema si veda JENNIFER HENDERLONG CORPUS, MEGAN S. MCCLINTIC-GILBERT, AMYNTA O. HAYENGA, *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», XXXIV/2 2009, pp. 154-166.

28. EDWARD L. DECI, RICHARD KOESTNER, RICHARD M. RYAN., *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, «Review of Educational Research», LXXI/1 2001, p. 15.

una ponderazione attenta e una comprensione adeguata delle tecniche d'insegnamento esistenti, così da poter valutare con obiettività i risultati ottenuti e determinare se il metodo scelto sia adatto alle esigenze dei propri studenti.

L'Interferenza contestuale

All'interno della letteratura pedagogica relativa alla musica, si trova spesso il suggerimento rivolto ai musicisti di eseguire ripetutamente passaggi complessi e impegnativi in successione.²⁹ In psicologia, viene definita pratica a blocchi quella tipologia di esercitazione che si basa sulla ripetizione di un compito prima di passare all'esecuzione di un secondo compito.³⁰ La pratica a blocchi può apparire intuitiva: la ripetizione costante di un'attività sembra favorire l'acquisizione di una maggior fluidità, inducendo gli studenti a considerare tale metodo di esercitazione come efficace. Tuttavia, è stato dimostrato che la facilità immediata e i progressi percepiti durante l'allenamento non rappresentano un buon indicatore dell'apprendimento a lungo termine.³¹ Spesso, i musicisti si ritrovano a dover ripetere lo studio in sala prove, scoprendo con dispiacere che i risultati conseguiti nella sessione di pratica precedente non sono stati conservati nel tempo.³²

La pratica aleatoria, o interferenza contestuale, rappresenta un'alternativa alla pratica a blocchi e prevede l'esecuzione simultanea di più compiti, alternandoli tra loro. Diversi studi hanno dimostrato che, sebbene la pratica aleatoria possa inizialmente ostacolare le prestazioni rispetto alla pratica a blocchi, essa può invece promuovere un apprendimento a lungo termine più efficace.³³ L'effetto dell'interferenza contestuale, scoperto inizialmente attraverso lo studio dell'apprendimento di coppie di parole, rappresenta oggi un obiettivo di rilievo nella ricerca sulle abilità motorie.³⁴

L'interferenza contestuale è una tecnica di apprendimento motorio applicata nello sport, che si basa sull'organizzazione aleatoria di sequenze durante la realizzazione di esercizi tecnici. La maggior parte della letteratura riguardante l'interferenza contestuale si è occupata di abilità semplici, mentre si sa meno sull'efficacia

29. Per approfondire più su questo tema si veda PETER HADCOCK, *The working clarinetist: master classes with Peter Hadcock*, Roncorp, 1999; ANDREAS FISCHER, *Repetition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994, pp. 288–289; JAMES WEST, *Repetition, Repetition, Repetition*, «International Trumpet Guild Journal», xxvii/2 2003, pp. 52–53.

30. JEAN MARIE WILLIAMS, *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Mayfield Publishing Co, 2006.

31. ROBERT A. BJORK, *Assessing our own competence: heuristics and illusions*, in D. GOPHER, A. KORiat (a cura di), *Attention and Performance XVII. Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*, Cambridge, MA: MIT Press, 1999, pp. 435–459.

32. LAURA A. STAMBAUGH, *When Repetition Isn't the Best Practice Strategy: Effects of Blocked and Random Practice Schedules*, «Journal of Research in Music Education», LVIII/4 2011, pp. 368–383.

33. Per una rassegna, si veda: RICHARD A. MAGILL, KELLIE G. HALL, *A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition*, «Human Movement Science», IX/3–5 settembre 1990, pp. 241–289.

34. WILLIAM F. BATTIG, *Facilitation and interference*, in Edward A., Bilodeau (ed.), *Acquisition of Skill*, New York: Academic Press, 1966, pp. 215–244.

di questo metodo nella pratica di abilità sportive complesse, in particolare per quanto riguarda i talenti sportivi.³⁵ L'interferenza contestuale può essere applicata in vari modi nello sport. Ad esempio, può essere utilizzata per migliorare la capacità di un atleta di adattarsi a condizioni meteorologiche variabili, a un cambiamento della superficie di gioco o ad una modifica della formazione della squadra avversaria. Può anche essere utilizzata per migliorare la capacità di concentrazione e di decisione di un atleta, facendolo esercitare in ambienti con distrazioni o elementi che non sono presenti in una normale competizione. In generale, l'interferenza contestuale è considerata una tecnica utile per migliorare la capacità di adattamento e la prestazione di un atleta in situazioni imprevedibili o inaspettate.

Un esperimento condotto da Hall, Dominguez e Cavazos sugli effetti dell'interferenza contestuale sulla performance dei giocatori di baseball ha mostrato come quelli del gruppo che ha lavorato con la tecnica aleatoria ha registrato un miglioramento quasi due volte superiore a quello che ha lavorato a blocchi, nonostante entrambi i gruppi avessero svolto lo stesso numero di lanci.³⁶ Risultati simili sono stati osservati in altri sport, come il badminton,³⁷ il golf³⁸ o il tennis.³⁹

Una meta-analisi svolta nel 2016 ha condotto alla conclusione che, anche se non c'è molta differenza nell'acquisizione di nuove abilità tra una pratica casuale e una per blocchi, la pratica casuale (aleatoria) favorisce un apprendimento più profondo e duraturo.⁴⁰

Nello sport esistono diversi principi fondamentali basati su prove scientifiche che se seguiti, o almeno non contraddetti, rendono l'allenamento più efficace. Arturo Abrahams sostiene che un principio è una legge o una regola che viene osservata o che deve essere seguita per ottenere un certo scopo, come conseguenza necessaria di qualcosa o per raggiungere un obiettivo. Nel suo studio egli definisce e sviluppa ognuno dei principi pedagogici nello sport.⁴¹ Questi principi stabiliscono le condizioni di base a partire dalle quali si realizza l'adattamento dell'organismo alle situazioni di stress che la pratica sportiva comporta. Di

35. TIM BUSZARD, MACHAR REID, LYNDON KRAUSE, STEPHANIE KOVALCHIK, DAMIAN FARROW, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017, p. 1.

36. KELLIE G. HALL, DEREK A. DOMINGUES, RICHARD CAVAZOS, *Contextual interference effects with skilled baseball players*, «Perceptual and Motor Skills», LXXVIII 1994.

37. CRAIG A. WRISBERG, *A field test of the effect of contextual variety during skill acquisition*, «Journal of Teaching in Physical Education», XI/1 1991, pp. 21–30.

38. JARED M. PORTER, DENNIS LANDIN, EDWARD P. HEBERT, BRIAN BAUM, *The effects of three levels of contextual interference on performance outcomes and movement patterns in golf skills*, «International Journal of Sports Science & Coaching», II/3 2007, pp. 243–255.

39. TIM BUSZARD, MACHAR REID, LYNDON KRAUSE, STEPHANIE KOVALCHIK, DAMIAN FARROW, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017.

40. Per approfondire su questo tema si veda: JUDITH JIMÉNEZ DÍAZ, SALAZAR WALTER, MARÍA MORERA-CASTRO, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», XIV/2 2016, pp. 1–34.

41. ARTURO ABRALDES, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Murcia 2016, p. 3.

conseguenza, essi offrono la possibilità di migliorare le prestazioni motorie e funzionali.⁴² Per sviluppare l'argomento, partiremo dalla classificazione proposta dalla maggior parte degli autori, che li divide in principi pedagogici e principi biologici. I principi pedagogici sono quelli che si concentrano sul processo di insegnamento-apprendimento, con lo scopo di massimizzare le proprie capacità nell'ambito sportivo, cercando di raggiungere la massima performance nell'abilità, nel compito o nel gesto richiesto. Invece i principi biologici sono quelli che influenzano i processi di adattamento dell'organismo dell'atleta, o nel nostro caso del musicista. Questi secondi principi sono particolarmente orientati ai fattori energetici del muscolo, ai parametri antropometrici e meccanici dell'organismo e ai processi neuronali e motori dell'organismo stesso.⁴³

Nella categoria dei principi biologici troviamo il principio di variabilità. Secondo quest'ultimo, quando ci si esercita in modo monotono in blocchi l'attenzione diminuisce e l'apprendimento si riduce.⁴⁴ José Luis Gil ha dimostrato l'effetto che produce questo principio di variabilità nel lavoro di salti e giri per lo sviluppo motorio e cognitivo degli alunni nelle sessioni di pratica di Educazione Fisica.⁴⁵ Questo principio appoggia sulle stesse basi dell'interferenza contestuale. In questo modo possiamo collegare l'interferenza contestuale a questo principio, e possiamo applicare questo metodo nella musica. Ma perché approfondire questi principi quando parliamo di musica?

Andare in bicicletta, giocare a hockey o al tiro con l'arco sono alcuni esempi considerati abilità motorie. Si considera infatti, un'abilità motoria quella che richiede l'uso di uno o più muscoli del corpo per eseguire un movimento preciso e coordinato.⁴⁶ Suonare il clarinetto richiede la capacità di combinare i movimenti delle dita, dell'imboccatura, della respirazione e del diaframma per ottenere la sonorità desiderata. Si tratta di abilità motorie complesse che richiedono la combinazione di diverse azioni, che vengono esercitate e messe in pratica simultaneamente dal corpo. Se teniamo conto del fatto che suonare il clarinetto da un punto di vista non culturale, artistico, ma assertivo, fisico e biologico, rappresenta un'attività motoria tremendamente complessa, possiamo qui applicare l'interferenza contestuale esattamente come per lo sport. Se è utile per tutte le abilità motorie, lo sarà ovviamente per suonare il clarinetto.

42. JOSÉ CAMPOS GRANELL, VÍCTOR RAMÓN CERVERA, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003, p. 15.

43. Per sviluppare il tema si veda: ARTURO ABRALDES, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Murcia 2016; JOSÉ CAMPOS GRANELL, VÍCTOR RAMÓN CERVERA, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003; JUAN MANUEL GARCÍA MANSÁ, MANUEL NAVARRO VALDIVIELSO, JOSÉ ANTONIO RUIZ CABALLERO, *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*, Gymnos, Madrid 1996; JUAN ANTONIO LEÓN PRADOS, *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Bloque común para técnicos deportivos. Nivel II*, Deportiva Wanceulen, Sevilla 2006.

44. FERNANDO NACLEIRO AYLLÓN, *Entrenamiento deportivo. Fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes*, Médica Panamericana, Madrid 2011.

45. JOSÉ LUIS GIL, *Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica*, «Revista Digital de Educación Física», XXII/70 2021.

46. K. M. NEWEL, *Motor skill acquisition*, «Annual review of psychology», XLII 1991, pp. 213–37.

Nonostante la vasta esercitazione delle abilità motorie richiesta per acquisire competenze musicali, lo studio sull'influenza del contesto circostante nella musica risulta essere limitato. Carter e Grahn hanno analizzato gli effetti che i programmi di studio hanno sulle prestazioni avanzate del clarinetto confrontando quelli basati sulla pratica a blocchi a quelli fondati sulla pratica aleatoria. Il loro studio ha dimostrato che i risultati del programma basato sulla pratica aleatoria erano migliori di quelli nel programma a blocchi.⁴⁷

In uno studio da lei condotto, Stambaugh è arrivata alla conclusione che la pratica di tre stimoli musicali di sette note in un programma aleatorio ha portato a un aumento della velocità di esecuzione nei principianti di clarinetto di quinta e sesta elementare (riferito al sistema scolastico australiano), rispetto a coloro che hanno seguito un programma a blocchi.⁴⁸ Allo stesso modo essa ha verificato l'effetto dell'interferenza contestuale per musicisti a fiato.⁴⁹

Fermín Galduf propone inoltre di incorporare allo studio l'errore di predizione, con il fine di migliorare la qualità del nostro tempo di studio.⁵⁰ L'errore di predizione consiste nell'impedire al cervello di prevedere uno schema o una sequenza. Interrompendo l'attività che si sta realizzando, si produce un errore di previsione nella mente. Quando facciamo la stessa cosa senza variare, il cervello percepisce ciò che sta per arrivare. Al contrario, quando non ci si aspetta ciò che avverrà il livello di attenzione aumenterà. Perciò, quando si applica l'interferenza contestuale, cioè in presenza di variabilità, il cervello non sa cosa sta per succedere, prestando un livello di attenzione molto più alto che porta a un apprendimento più profondo. Il meccanismo aleatorio si basa su una segmentazione dello studio, in cui ogni segmento viene inserito all'interno di una frequenza organizzata aleatoriamente e ogni frammento coincide con l'inizio di una nuova sequenza. Questo può aiutare il musicista a mantenere il livello di attenzione alto. Idealmente possiamo immaginare, volendo rappresentare ogni cambio di attività che viene con una certa frequenza con l'organizzazione dello studio, come la soglia dell'attenzione venga riportata in alto dal meccanismo aleatorio. Perciò, l'utilizzo di questo meccanismo in cui la composizione aleatoria costringe il musicista a essere costantemente attento, idealmente il livello dell'attenzione in ogni nuovo frammento risale. Ipotizzando che sia presente un altro elemento (come il fattore stanchezza) posso immaginare che l'andamento della soglia dell'attenzione possa

47. CHRISTINE E. CARTER, JESSICA A. GRAHN, *Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance*, «Frontiers in Psychology», vii/1251 2016.

48. LAURA STAMBAUGH, *When repetition isn't the best practice strategy: examining differing levels of contextual interference during practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Auckland 2009, pp. 567–572.

49. LAURA STAMBAUGH, *Repetition and judgement of learning in wind instrument practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Toronto 2011, pp. 431–436.

50. FERMÍN GALDUF, GUILLERMO DALIA, *Fuerza mental del músico: E.M.A.*, Independently published, 2020, p. 49.

idealmente diminuire poco a poco. Di seguito presento una rappresentazione di questo modello ideale:



Figura 1. Schema d'andamento della soglia d'attenzione

Un'indagine sul campo

Per verificare quali sono le strategie che i clarinettisti utilizzano, ho deciso di condurre delle interviste semi strutturate, coinvolgendo dieci colleghi della classe di clarinetto del Conservatorio della Svizzera italiana (Bachelor e Master). Questi studenti, provenienti da differenti nazioni e scuole, sono a loro volta insegnanti di clarinettisti principianti. Questa caratteristica permette loro di adottare un duplice punto di vista, quello del professionista in formazione e quello dell'insegnante. Ho svolto le interviste personalmente usando la piattaforma gratuita online ZOOM.⁵¹ Ho suddiviso l'intervista in tre sezioni e formulato domande aperte come strumentista e come insegnante allo scopo di ottenere alcuni dati biografici, informazioni sulle tecniche di organizzazione personale dello studio e infine informazioni sui metodi da loro utilizzati nell'insegnamento.⁵² Per ultimo ho lasciato uno spazio all'intervistato per osservazioni e riflessioni varie.

Le prime domande riguardavano l'organizzazione dello studio. Alla prima di queste, che chiedeva di descrivere lo studio giornaliero (1), tutti hanno risposto indicando un modello proprio, costruito nel corso della loro esperienza. Le risposte che riguardano l'organizzazione dello studio di un singolo pezzo (2) hanno evidenziato la tendenza dei partecipanti a segmentare in piccole parti il brano da studiare. Sorge dunque spontaneo chiedersi il perché. E secondo quale criterio? In generale, gli allievi intervistati passano molto tempo concentrandosi sullo studio di un piccolo segmento del brano e dimenticando il resto. Tutti hanno dichiarato che, prima di suonare il brano ascoltano le versioni di altri clarinettisti. Quest'ultimo può essere un elemento su cui riflettere. Questi studenti usano come strategia

51. <https://zoom.us>

52. Il protocollo dell'intervista si trova in appendice.

di studio il *modelling*, che consiste nel privilegiare l'imitazione di uno o più modelli.⁵³ Sentire diverse interpretazioni del brano da studio prima di suonarlo può tuttavia rivelarsi un'arma a doppio taglio. Se da un lato può diventare una strategia didattica utile a raccogliere idee e spunti diversi, dall'altro può risultare problematica se non accompagnata dalla capacità di scegliere criticamente i modelli. Infine, nessuno degli intervistati ha parlato di effettuare un'analisi del brano.

Quando ho chiesto loro se avessero una routine di studio più efficace di altre (3) nessuno degli studenti ha saputo darmi una risposta chiara. Perciò quando abbiamo analizzato come avevano sviluppato queste routine, (4) tutti mi hanno dato una risposta dubbiosa e senza una particolare motivazione. Purtroppo, secondo le dichiarazioni degli intervistati, nessun insegnante di clarinetto affronta il problema dell'organizzazione dello studio (5), limitandosi a parlare di esercizi da fare a casa. Nessun partecipante ha potuto descrivere un metodo che sia stato appreso da un insegnante. Al contrario, tutti usano la ripetizione di passaggi difficili con diversi ritmi. A mio modo di vedere, questa strategia porta il clarinettista a un apprendimento che può rivelarsi sbagliato, perché potrebbe ripetere l'errore più e più volte senza imparare a risolvere il problema.

Ciononostante, due tra le persone intervistate hanno risposto positivamente alla domanda sul tracciamento dei progressi nello studio (6). Tuttavia, la loro concezione di verifica del progresso è, a mio parere, elementare. Infatti, il loro monitoraggio consiste in un diario contenente quello che fanno quando studiano. Questo può contenere ad esempio i loro pensieri giornalieri, gli errori, gli esercizi svolti, ecc. senza individuare però la strategia migliore per interpretare le informazioni. Essi tengono semplicemente un resoconto, senza analizzarlo realmente e senza dunque sfruttare al massimo il potenziale di questo strumento. Nessuno tra gli intervistati adotta un metodo precedentemente studiato, consapevolmente scelto e seguito giornalmente. Un solo intervistato mi ha spiegato che lo stretching prima di suonare è parte fondamentale del suo studio (si tratta infatti di una persona che ha sofferto di tendinite). Infine, come strumenti di lavoro vengono utilizzati principalmente l'accordatore e il metronomo e durante la sessione di studio nessuno utilizza il cronometro.

Quando abbiamo affrontato il tema della misurazione dell'efficacia dello studio (7) nove candidati hanno dato la risposta seguente: «misuro l'efficacia del mio studio suonando tutto il brano da capo a fondo e valutando se mi piace come suono». Questa risposta dimostra la mancanza di un metodo di studio e la scarsa consapevolezza della sua efficacia.

Per quanto riguarda l'esperienza degli intervistati come insegnanti, è possibile affermare che nessuno di loro parla agli allievi dell'organizzazione dello studio (8). Nessuno spiega loro come studiare a casa, forse perché a loro volta non hanno

53. Per un approfondimento su questo tema si veda: TÂNIA LISBOA, AARON WILLIAMON, MASSIMO ZICARI, HUBERT EIHOLZER, *Mastery through Imitation: A Preliminary Study*, «Musicae Scientiae», xix/1 2005, pp. 75–110.

ricevuto spiegazioni al riguardo da nessun insegnante. Tanti intervistati scrivono esercizi da fare a casa su un foglio da consegnare all'allievo, ma nessun metodo da seguire. Se dunque un allievo non sa organizzare lo studio perché nessuno glielo ha insegnato, è abbastanza probabile che il suo studio sarà inefficace. Per questo noi studenti abbiamo bisogno di investire molto tempo per raggiungere risultati relativamente modesti. Perciò qualsiasi tentativo di organizzare il suo studio lo renderà più efficiente. Uno degli intervistati crede che non si debba imporre un metodo, ma che sia preferibile lasciare che l'allievo trovi il suo metodo personale (9). Sfortunatamente, quando abbiamo discusso se questi dialogano con i loro allievi sull'efficacia dello studio è risultato che nessuno di loro lo fa (10).

Dalle interviste effettuate ai dieci clarinettisti, emerge che nessuna delle persone intervistate possiede una formazione pedagogica specifica che fornisca indicazioni riguardo allo studio individuale a casa. Nell'insegnare, si limitano a correggere gli errori degli allievi in modo analogo a come correggerebbero i propri, secondo una consuetudine che non viene messa in discussione. Sorprendentemente, le due persone che stanno svolgendo una formazione in pedagogia non hanno risposto diversamente alle mie domande.

Infine, trovo interessante accennare allo studio mentale. Un intervistato ha infatti dichiarato che è sua abitudine ripassare mentalmente i pezzi prima di suonare per un concerto o un'audizione. È sua opinione che lo studio mentale non sia sufficientemente discusso e che sia invece molto importante per lo studio.

In generale, quando gli allievi studiano, dividono i brani in sezioni anche piccole per rendere lo studio più semplice e efficace. Inoltre, coloro che monitorano il proprio progresso non hanno una strategia per comprendere i dati raccolti durante lo studio.

In conclusione, l'intervista conferma la presenza di un problema nell'organizzazione dello studio. In generale, tutti hanno sviluppato un proprio metodo di studio, anche se questo, molto spesso, non si basa su un ragionamento particolare. Le risposte indicano che questi clarinettisti non elaborano strategie specifiche e che non sono a conoscenza dei modelli basati su autoregolazione, metacognizione e motivazione. D'altra parte, è emerso che l'aiuto dei colleghi, le idee degli insegnanti o i metodi consultati forniscono indicazioni importanti per sviluppo del proprio metodo di studio. Alcuni intervistati hanno affermato di ripetere sempre le stesse pratiche quando studiano senza cercare nuove strategie per migliorarsi. Molti di loro hanno preso atto di non impegnarsi sufficientemente in attività che potrebbero favorire il loro sviluppo sia come individui, sia come musicisti.

Intervento didattico

Come esposto nei capitoli precedenti, tanto i metodi didattici e accademici disponibili attualmente, quanto le tecniche applicate dagli studenti nello studio pratico, sono ben lungi dal promuovere una pianificazione dello studio efficiente. Risulta pertanto necessario trovare una soluzione che favorisca la crescita dello studente

quale musicista. Un'organizzazione errata dello studio, infatti, non solamente risulta poco fruttuosa, ma potrebbe rivelarsi persino pericolosa. La ripetizione continua dei passaggi da apprendere, priva di uno schema di studio, ne è un esempio. Se da un lato essa provoca una perdita di tempo, dall'altro può per l'appunto causare problemi come tendiniti, infiammazioni, distonie focali e quant'altro.

La mia esperienza non fa che confermare l'importanza delle problematiche citate nel percorso musicale di ogni studente. Io stesso, infatti, più volte mi sono sentito disorientato e ho sperimentato momenti di stallo. La scoperta del metodo dell'interferenza contestuale ha rappresentato pertanto una svolta importante nel mio percorso musicale. Esso mi ha permesso di superare i blocchi mentali riguardanti lo studio e, ancora prima di questo, mi ha dato l'opportunità di prendere coscienza di quali fossero le mie effettive difficoltà. Per questo motivo, è mia intenzione scoprire se, come suppongo, l'interferenza contestuale possa costituire un metodo efficace per tutti i clarinettisti. In caso affermativo, è mio desiderio portare tale strategia di studio all'attenzione di questa comunità.

PARTECIPANTI

Ho avuto l'opportunità di effettuare un breve intervento di tipo educativo con tre studenti della mia classe della Scuola di Musica Biaschese Tre Valli (Canton Ticino), i quali saranno designati nel presente scritto con i nomi fittizi di Alessandra (18 anni), Tommaso (15 anni) e Francesco (13 anni).

La classe nella quale insegno è composta da allievi di tutte le età e di livelli musicali differenti. Tra questi, ho scelto tre studenti che si situano a un livello principiante-intermedio con un'esperienza musicale non inferiore ai quattro anni. La loro fascia d'età oscilla tra i 13 e i 18 anni, età che li colloca, in termini scolastici, tra le scuole medie e il liceo.

La scelta degli allievi sopra descritti è fondata sulle considerazioni che seguono. In primo luogo, lo sviluppo cognitivo e motorio di questi giovani è ormai avanzato e, a mio avviso, essi sono pronti a prendere parte a esperimenti di questa natura. Gli alunni scelti sono infatti in grado di comprendere lo scopo e l'importanza della ricerca di un metodo di studio che potrebbe risultare per loro efficace. Secondariamente, i ragazzi che mi accompagnano in questo esperimento si trovano in un momento della loro vita cruciale per lo studio. Infatti, sono convinto che l'adolescenza sia il momento più idoneo per sviluppare un metodo di studio efficace per poter progredire con lo strumento. Durante questa fase, infatti, lo studente comincia a porsi molte più domande e ad acquisire maggiore consapevolezza di sé. Al contrario, il coinvolgimento di studenti troppo giovani obbligherebbe l'insegnante a adottare metodi di apprendimento più elementari che non condurrebbe ad alcun risultato utile ai fini di questa ricerca. Pertanto, è stata mia premura escludere gli studenti privi della maturità e della capacità concettuale necessarie a comprendere il significato dell'esperienza che stanno vivendo. Riassumendo, la decisione di focalizzarsi su questa fascia d'età poggia sull'ipotesi che l'organizzazione dello

studio basata sull'interferenza contestuale possa rivelare una migliore efficacia in allievi aventi un livello adeguato di maturità tanto personale quanto musicale.

Il mio percorso quale insegnante di Alessandra, Tommaso e Francesco è iniziato a settembre del 2022. All'epoca il loro vissuto musicale era fortunatamente già stato segnato da diversi insegnanti di clarinetto, i quali hanno saputo fornire loro una prima formazione pedagogica e, probabilmente, qualche indicazione sull'organizzazione dello studio a casa.

Questo intervento didattico è stato possibile grazie alla assegnazione di un brano diverso a ogni partecipante. Le partiture sono state proposte in base a un nuovo repertorio che si adegua al livello musicale di ognuno. Per Alessandra è stato designato il primo movimento della *Sonata* di Camille Saint-Saëns.⁵⁴ Invece ho scelto *Fantasistykke* di Carl Nielsen⁵⁵ per Tommaso. Per ultimo, ho assegnato a Francesco gli studi chiamati «The British Grenadiers» e «Londonderry Air»⁵⁶ del metodo per clarinetto *Clarinetando*.

PROCEDURA

Ho deciso di strutturare il mio esperimento suddividendolo in tre fasi. Il primo periodo (fase pre-sperimentale) copre il lasso di tempo che va dal nostro primo incontro, tenutosi a settembre, fino all'inizio dell'intervento didattico. Durante i primi sei mesi gli allievi ed io ci siamo conosciuti. Abbiamo creato un'ottima connessione maestro-allievo aumentando la loro fiducia in me. Inoltre, questa fase è servita per fornire loro dei validi strumenti didattici (come giochi con l'insufflazione, camminare mentre si suona, ecc.) che sono successivamente serviti per creare una loro strategia di studio a casa. Abbiamo identificato le abilità chiave per lo studio come, ad esempio, la respirazione, il tempo e l'intonazione. I sentimenti degli allievi durante questo processo sono sempre stati positivi. Ho visto in loro tanta voglia di imparare, una predisposizione attiva e una collaborazione molto onesta e affabile. In questo periodo iniziale la nostra attenzione in classe non si è mai rivolta all'organizzazione dello studio a casa, tantomeno alla funzionalità delle tecniche di studio da noi utilizzate.

Nella prima settimana di marzo, abbiamo avviato la fase sperimentale. Questa tappa si è protratta per quattro settimane, che rappresentano il cuore dell'esperimento e sono state pertanto strutturate in modo preciso. In un primo momento abbiamo effettuato una prima valutazione.⁵⁷ Successivamente ho introdotto il metodo di organizzazione dello studio basato sull'interferenza contestuale, proponendolo esattamente come illustrerò nella sezione successiva. Abbiamo registrato i progressi ottenuti dagli studenti durante le quattro settimane di sperimentazione. Infine, ho condotto dei colloqui per verificare il loro avanzamento.

54. CAMILLE SAINT-SAËNS, *Sonate. Opus 167*, G. Henle Verlag, 2010.

55. CARL NIELSEN, *Fantasistykke*, Wilhelm, 1981.

56. LUCIANO PASQUERO, *Clarinetando. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008, pp. 57, 64.

57. Il protocollo della valutazione si trova in appendice B.

Al termine della seconda fase, abbiamo effettuato un'ulteriore valutazione per determinare se l'applicazione di questa strategia di studio avesse portato dei miglioramenti rispetto a uno studio non basato su strategie specifiche (fase post-sperimentale). I colloqui di valutazione con i partecipanti sono stati registrati con un registratore portatile *Zoom H5* allo scopo di analizzare le risposte. Durante quest'ultima fase di valutazione, i progressi degli studenti sono stati valutati non soltanto da me in quanto loro insegnante, bensì opportunamente da loro stessi. Tale autovalutazione è stata svolta con l'ausilio di un protocollo contenente delle affermazioni che lo studente ha dovuto numerare partendo da 1 (assolutamente in disaccordo) a 7 (assolutamente d'accordo). Al termine della fase valutativa abbiamo tenuto un breve colloquio nel quale l'allievo è stato aiutato a riflettere sulle proprie abitudini di studio, sugli aspetti che possono essere migliorati e su quelli che al contrario rappresentano già dei punti di forza.

In sintesi, durante l'intervento didattico abbiamo misurato settimanalmente i progressi ottenuti, registrando in seguito i feedback dell'allievo. Lo scopo di tale esperimento è dunque stato quello di valutare la velocità e la profondità dell'apprendimento durante la fase sperimentale e di paragonare questi progressi alla situazione dell'allievo precedente all'applicazione del metodo di studio testato.

Di seguito è possibile trovare una rappresentazione schematica del procedimento descritto.

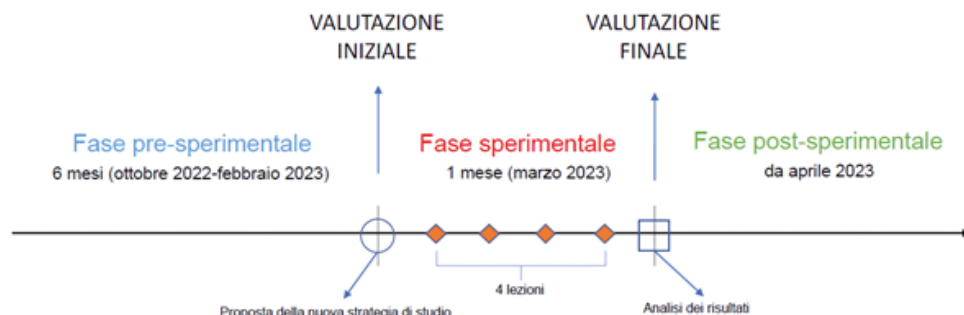


Figura 2. Schema d'attuazione dell'intervento didattico

LA STRATEGIA DI STUDIO

Il seguente protocollo di studio è basato sull'applicazione dell'interferenza contestuale nello studio della musica, ovvero sull'organizzazione dello studio in sequenze. Esso non è costruito semplicemente in modo casuale. Dietro questo modello basato sull'organizzazione aleatoria delle sequenze c'è l'idea che ogni volta in cui il cervello si adatta a un nuovo frammento ci si pone l'obiettivo di mantenerlo attivo rendendolo pronto a funzionare senza dargli la possibilità di sapere quale sarà il prossimo passo nello studio. La sessione di studio (periodo di tempo dedicato allo studio) non deve durare più di 15 minuti, perciò ho suddiviso ogni

sequenza in 10 minuti di studio e 5 di pausa. Mediante questa sospensione consentiamo al nostro cervello di riposare, ottimizziamo la nostra concentrazione, intensifichiamo il livello della nostra attenzione e, conseguentemente, miglioriamo la nostra tecnica e il nostro apprendimento.⁵⁸ Questo metodo di studio prevede l'utilizzo di un orologio o di un cronometro per controllare che la sequenza di tempo di studio venga rispettata.

La prima fase della strategia di studio consiste nel dividere frammenti o pezzi da studiare in sezioni più piccole. In seguito si deve assegnare un colore (rosso, blu o verde) in base al livello iniziale di ogni sequenza. Il colore rosso (●) verrà utilizzato per una sequenza che a nostro giudizio dobbiamo studiare molto o che non conosciamo ancora. Il colore blu (●) verrà invece assegnato a una sequenza che conosciamo e pensiamo di dover studiare meno. Infine, attribuiremo il colore verde (●) alla sequenza che già riusciamo a suonare bene e che non richiede quasi studio ulteriore. Tanto la suddivisione del brano quanto l'assegnazione dei colori saranno effettuate dall'allievo. Di seguito è rappresentato un esempio di suddivisione dei pezzi⁵⁹ e assegnazione dei colori:

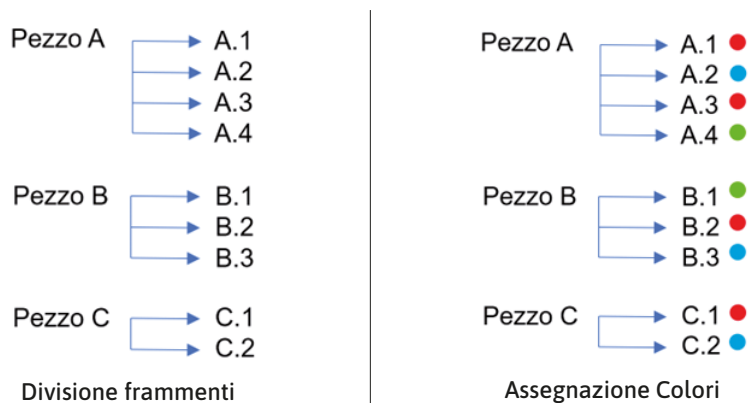


Figura 3. Suddivisione dei pezzi e assegnazione dei colori

In un secondo momento ho creato una tabella settimanale di studio nella quale inserire le sequenze in ordine casuale, in base alle disponibilità dell'allievo.⁶⁰ Ho volutamente inserire le sequenze rosse tre volte, quelle blu due, mentre quelle verde solamente una volta. Questa scelta del numero di ripetizioni è stata arbitraria e può costituire un ulteriore oggetto di studi futuri. Ho scelto questo numero

58. THUSHANTHI PERERA, SIMONE FREI, BALZ FREI, GERD,BOBE, *Promoting Physical Activity in Elementary Schools: Needs Assessment and a Pilot Study of Brains Breaks*, «Journal of Education and Practice», VI/15 2015, p. 62.

59. Tutti gli esempi di questo intervento sono stati basati su un esempio di organizzazione di pezzi musicale. Tuttavia potrebbe essere basato su uno studio, qualche esercizio tecnico o qualsiasi frammento musicale a studiare.

60. La tabella settimanale per l'organizzazione dei blocchi si trova compilata a modo di esempio in appendice.

di ripetizioni affinché a ogni sequenza l'allievo riuscisse a concentrarsi più volte nelle parti da studiare, senza continuare a eseguire quelle già pronte. Mentre l'allievo inserisce le sequenze nella tabella settimanale segna una crocetta accanto a quella inserita. In questo modo può sapere il numero di volte che ha previsto nel suo piano di studio. La Figura 4 riassume schematicamente il procedimento descritto:

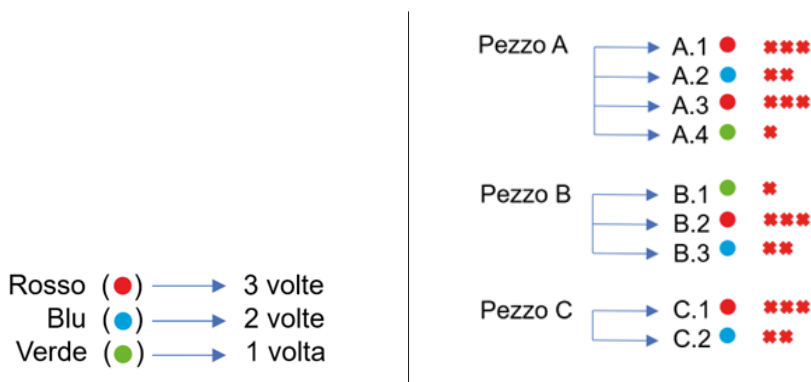


Figura 4. Numero di ripetizioni in base al colore e crocette

Una volta terminata la fase di pianificazione siamo entrati nel vivo dello studio. Durante la settimana dobbiamo infatti studiare tutte le sequenze nel momento assegnato a ciascuna di esse. Ma senza un obiettivo al quale tendere, è possibile che si torni allo stesso errore di prima, studiare senza un senso preciso in blocchi di 15 minuti. Per risolvere questa questione, propongo un pensiero strategico nello studio basato sulla definizione di obiettivi. L'importanza risiede nel pianificare obiettivi a breve, medio e lungo termine, visualizzando il punto al quale si vuole arrivare entro una data determinata. Perciò sarà meglio procedere a piccoli passi piuttosto che prefissare un obiettivo troppo ambizioso per poi non raggiungerlo. Per questo, durante lo studio delle sequenze propongo un lavoro specifico allo scopo di migliorare una delle competenze proposte scelta in forma casuale in base al pensiero dello studente:⁶¹

- Competenze tecniche
- Postura e Respirazione
- Staccato
- Competenza di lettura
- Competenze ritmiche
- Competenze d'ascolto

61. Queste competenze sono le stesse che loro si autovalutano nella valutazione iniziale e finale. Il protocollo della valutazione si trova in appendice B.

Prima dell'intervallo di studio di un'ora l'allievo può scrivere la competenza che sta sperimentando in modo da sapere esattamente in cosa si deve concentrare durante lo studio di ogni sequenza (Figura 5).

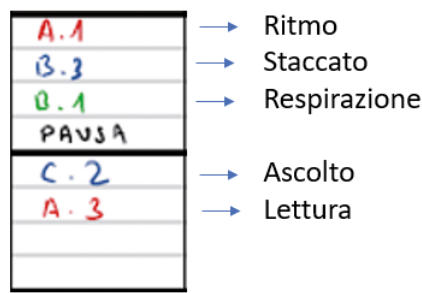


Figura 5. Scelta delle competenze

Quando abbiamo finito di studiare tutte le sequenze facciamo un'esecuzione da capo a fondo. Inoltre, dobbiamo registrare la nostra esecuzione (anche con un semplice telefono cellulare) al fine di poterla riascoltare e verificare il risultato raggiunto. A seconda di questo dovremo modificare i colori assegnati alle varie sequenze. L'obiettivo sarà quello di ottenere un miglioramento nelle sequenze (ciò che era rosso forse diventerà blu o verde; quello che era blu forse diventerà verde). Di seguito viene mostrato un esempio di possibile progresso al termine di una settimana di studio:

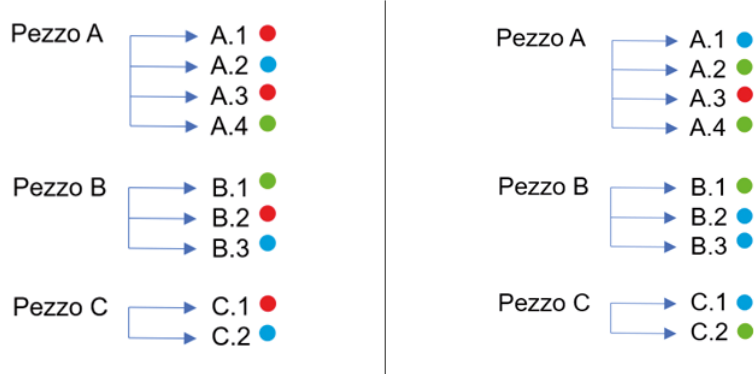


Figura 6. Divisioni prima e dopo

In questo esempio possiamo osservare come i colori suggeriscano un miglioramento nelle sequenze A.1, A.2, B.2, C.1 e C.2. Invece, le sequenze A.3 e B.3 non hanno mostrato un miglioramento e quindi richiedono ulteriore studio. È necessario ripetere questa procedura settimana dopo settimana, fino a quando tutte le sequenze saranno di colore verde.

Con questo metodo l'allievo possiede una visione completa del suo studio e può verificare costantemente i suoi progressi. Ciò favorisce il mantenimento di un atteggiamento positivo riguardo allo studio.

RISULTATI

Per documentare e analizzare i dati emersi dall'intervento didattico, ho selezionato i tre strumenti d'indagine precedentemente esposti: la registrazione audio, la rubrica di valutazione e una struttura per un colloquio aperto successivo alla valutazione iniziale e finale dell'intervento didattico. Di seguito riporterò i risultati raccolti e analizzati nella fase post-sperimentale.

Ho deciso di suddividere la valutazione in due momenti e includere due punti di vista diversi. Questa è stata realizzata in primo luogo dagli allievi stessi e secondariamente dal sottoscritto. La valutazione iniziale si è svolta prima dell'inizio dell'intervento didattico, mentre la seconda alla fine dello stesso. Tutti gli allievi hanno realizzato questa autovalutazione al fine di comprendere meglio i loro pensieri riguardo alle diverse competenze di studio. Dopodiché ho effettuato la stessa valutazione per ogni allievo, esprimendo la mia opinione rispetto a ognuno di loro. Tutte le caselle contengono due punteggi, il primo corrisponde alla valutazione iniziale e il secondo alla valutazione finale. I punteggi sono stati basati sulla scala Likert a 7 punti, dove 1 corrisponde ad "assolutamente no" mentre 7 ad "assolutamente sì" (Tabella 1).

Allo scopo di non influenzare il giudizio degli allievi, l'autoriflessione è stata fatta senza discutere le due valutazioni. Ogni allievo ha infatti valutato le sue prestazioni ignorando il mio giudizio ed io ho fatto lo stesso per valutarli il più oggettivamente possibile. Il confronto è avvenuto poi in una lezione successiva, durante la quale abbiamo discusso assieme la rubrica. In generale l'autovalutazione degli allievi è risultata sempre più bassa della mia. È dunque possibile osservare che, di fronte alla richiesta di giudicare sé stessi, questi studenti mostrino di essere più severi di quanto non lo sia io con loro. Dal confronto emerge inoltre che tutti hanno riportato un punteggio più alto nella valutazione finale rispetto a quella iniziale. Ciò significa che tutti gli studenti hanno percepito un miglioramento in ogni competenza tecnica.

TABELLA 1

INDICATORI	VALUTAZIONE INIZIALE-FINALE					
	FRANCESCO	IO	TOMMASO	IO	ALESSANDRA	IO
Competenze tecniche (motricità fine)						
1. Le mie dita sono veloci	4-5	4-4	3-4	4-6	3-4	5-5
2. Le mie dita sono precise	4-5	4-5	3-5	4-6	3-5	4-5
3. La coordinazione delle dita è adeguata	5-4	5-5	4-4	5-5	3-5	4-5

INDICATORI	VALUTAZIONE INIZIALE-FINALE					
	FRANCESCO	Io	TOMMASO	Io	ALESSANDRA	Io
Postura e Respirazione						
4. Le spalle sono rilassate	2-4	3-3	2-4	2-5	2-4	2-6
5. La schiena è dritta	3-5	5-5	2-4	3-4	3-5	3-4
6. Le braccia sono rilassate	4-4	3-5	2-3	3-3	3-4	2-5
7. Il mio respiro è profondo e adeguato alla musica	4-4	6-7	3-6	4-6	3-3	4-5
Staccato						
8. Quando suono delle note in staccato sono precise	4-4	4-5	5-7	6-7	4-4	4-6
9. Il mio staccato è agile	5-5	4-4	5-6	5-7	3-4	2-6
Competenza di lettura						
10. Posso leggere le note in successione mentre suono	1-5	4-6	5-4	5-5	6-6	5-5
11. Ho presente in ogni momento le note che sto suonando	2-6	5-5	4-4	5-5	4-4	6-6
Competenze ritmiche						
12. Il mio ritmo è preciso	1-5	4-6	1-5	3-4	3-3	5-7
13. Quando suono con altri studenti riesco ad andare al loro stesso ritmo	2-5	6-5	2-5	3-4	3-3	5-6
Competenze d'ascolto						
14. La mia intonazione è corretta	4-5	7-7	3-4	4-5	4-4	6-7
15. Sento le note che sono stonate	5-7	7-7	5-6	3-5	7-5	4-7
16. Correggo subito le note che non ho eseguito bene	3-6	7-7	3-5	4-6	6-6	5-7
17. Sostengo le note senza cambiare l'intonazione	2-5	7-7	4-7	4-6	5-6	5-7
Altro						
18. So cosa devo fare a casa	4-7	5-7	2-7	2-7	7-7	3-7
19. Organizzo il mio studio a casa	3-5	4-7	3-7	2-7	6-7	3-7
20. Seguo un metodo preciso di studio	1-7	5-7	3-7	2-7	6-7	3-7

In aggiunta a questi parametri, in occasione di un colloquio semi-strutturato ho raccolto in modo informale i commenti degli studenti, ponendo loro alcune domande in merito all'approccio didattico.⁶² Il colloquio dopo la valutazione iniziale toccava i seguenti punti: organizzazione e routine di studio, soluzioni a problemi e soddisfazione data dallo studio e dalla sua efficacia. Il colloquio si è svolto

62. Per la struttura di questo colloquio semi strutturato si veda l'appendice.

in maniera molto libera e le risposte alle mie sollecitazioni hanno permesso di concludere che in complesso vi è una mancanza di organizzazione dello studio. Gli allievi più giovani non avevano una routine di studio. Alessandra invece, a differenza degli altri, avendo raggiunto una maggiore maturità (18 anni), aveva già sviluppato una routine di studio personale a casa. Ciò si può osservare anche nella sua autovalutazione, che presenta punteggi più alti rispetto a quella degli altri. Quando ho chiesto loro come organizzavano lo studio la risposta è stata solamente quella di suonare i pezzi che chiedevo loro di studiare. Pensavano che il loro studio fosse efficace se riuscivano a suonare bene il pezzo e, se riscontravano un problema, la loro soluzione consisteva semplicemente nel ripetere le note.

Al contrario, nel secondo colloquio dopo la valutazione finale, le domande riguardavano l'efficacia di questo nuovo metodo, quali aspetti del metodo funzionano e quali meno, la soddisfazione raggiunta, la risoluzione dei problemi, l'organizzazione dello studio e il livello d'attenzione. Le risposte successive all'intervento didattico sono state molto più positive ed entusiaste. Gli allievi erano e sono convinti che con questo metodo riescano a studiare più efficacemente. Pensano che possano raggiungere gli obiettivi in minor tempo e con un'organizzazione che permette di vedere i risultati. Sono soddisfatti, contenti e hanno una motivazione più alta quando studiano a casa. Sanno scegliere un particolare aspetto da approfondire quando hanno un problema, rendendosi conto delle cose che funzionano e di quelle che invece devono essere migliorate. Tommaso e Alessandra mi hanno spiegato che la suddivisione delle sequenze con i colori è stata uno dei fattori del metodo di studio che più ha funzionato. In più, i tre allievi sono d'accordo sul fatto che uno degli aspetti più efficaci del metodo consiste nell'utilizzo dell'organizzazione aleatoria dello studio. Secondo i tre ragazzi, dovendo interrompere lo studio e non sapendo quale sarebbe stata la parte successiva da studiare, il loro livello di attenzione è stato più alto. Inoltre, secondo Francesco il tempo di studio passava più velocemente e risultava meno stancante.

La valutazione finale di ognuno dei partecipanti si è conclusa con l'esecuzione da capo a fondo del brano nella quale si sono uniti tutti i frammenti studiati durante l'intervento didattico. Questa esecuzione è servita per comprovare che tutti e tre i partecipanti hanno raggiunto l'obiettivo di migliorare le competenze riportate nella Tabella 1.

Nel complesso i partecipanti si sono detti soddisfatti ed entusiasti perché hanno constatato un sensibile miglioramento grazie al metodo di studio testato durante l'esperimento. Aver scoperto un modo preciso di organizzare lo studio ha rappresentato per loro una novità significativa e constatare che attraverso un piccolo sforzo è possibile ottenere un buon risultato ha aumentato la loro motivazione per lo studio del clarinetto. Settimana dopo settimana, i tre allievi hanno potuto osservare come le sequenze arrivassero al colore verde e come i pezzi da suonare gli riuscissero meglio.

Discussione

All'inizio di questo esperimento didattico Francesco ha fatto fatica a comprendere con precisione il metodo. Gli altri allievi hanno invece subito compreso il suo funzionamento. Tale risultato mi ha portato alle domande seguenti: ho spiegato bene il metodo? Come ho strutturato la comunicazione con gli allievi? Grazie alle registrazioni delle lezioni posso ritenere che la mia spiegazione sia stata chiara e concisa. Tuttavia, la mancanza di un testo scritto ha fatto sì che l'allievo più giovane non comprendesse appieno. Per questa ragione ho ideato per tutti un modello scritto a mano per illustrare i concetti in modo più chiaro. Ciò si è rivelato molto utile e tutti hanno capito più facilmente. Riflettendo sulla vicenda, mi sono chiesto se la modalità da me scelta per spiegare il metodo sia stata adeguata. Sicuramente all'inizio la mia spiegazione non è stata la più idonea. Lo dimostra il fatto che la maggior parte degli allievi non ha avuto necessità di un modello scritto, mentre per uno di loro si è al contrario rivelato indispensabile. La differenza di comprensione degli allievi tra una spiegazione con o senza un modello mi ha fatto constatare che sarebbe stato opportuno mostrargli fin dall'inizio un esempio scritto.

Durante il processo di apprendimento ci sono state settimane in cui gli allievi hanno studiato di più e altre meno. Questo è dipeso dai loro impegni scolastici e di conseguenza dal tempo libero a disposizione. In generale, ho constatato che gli allievi studiano più volentieri quando l'organizzazione dello studio gli permette di ottenere qualche risultato gratificante. Durante l'attività didattica i tre allievi hanno avuto l'opportunità di migliorare le loro abilità musicali in ogni fase. La loro velocità di apprendimento è aumentata e hanno raggiunto un livello più alto in meno tempo. Uno degli allievi ha dichiarato che studiare con l'ausilio di un orologio gli ha permesso di non perdere tempo poiché sapeva che la sessione di studio era limitata e concisa. Egli ha dichiarato inoltre che il tempo di studio passava più velocemente e, sapendo cosa doveva fare, era più concentrato rispetto a prima.

Una settimana dopo l'intervento didattico abbiamo aperto la discussione della rubrica di valutazione. Durante questa discussione abbiamo messo a confronto l'autovalutazione da parte degli allievi e la mia. In primo luogo abbiamo confrontato le autovalutazioni degli allievi iniziali con quelle finali. Così facendo essi si sono immediatamente resi conto del miglioramento in tutte le competenze applicate. Quello ottenuto è senza dubbio un risultato motivante e stimolante per tutti loro. Inoltre è interessante notare che gli allievi stessi hanno attirato la mia attenzione sul fatto che le loro competenze ritmiche e tecniche siano migliorate in particolar modo rispetto ad altre, quali le competenze d'ascolto o le competenze di lettura. Una volta fatto questo paragone abbiamo messo a confronto le mie valutazioni con le loro, constatando con loro sorpresa che il loro giudizio era nettamente inferiore al mio.

Francesco, come osservazione generale, mi ha detto che l'autovalutazione gli ha permesso di capire cosa pensa durante l'esecuzione e mi ha confermato che la ripeterà a casa quando lo riterrà opportuno. D'altro canto, questi colloqui hanno

poi permesso anche a me di comprendere meglio i pensieri degli allievi. Essi hanno mostrato interesse ed entusiasmo utili a migliorare e recepire i loro difetti. Grazie alle registrazioni di tutte le lezioni è stato infine molto interessante notare come ogni allievo abbia sviluppato il metodo in modo personale e diverso dagli altri.

In conclusione, con questo metodo di organizzazione dello studio gli allievi si sono sentiti più soddisfatti di prima e hanno svolto sessioni di studio più concentrati ed efficienti. Grazie alla scelta casuale di una competenza musicale sulla quale concentrarsi, essi hanno potuto acquisire maggiore consapevolezza e sfruttare al meglio le proprie competenze musicali.

Conclusioni

Questo lavoro aveva lo scopo di risolvere uno dei grandi problemi di ogni clarinetista: l'organizzazione dello studio. Il mio intento era quello di mostrare che questo problema esiste nel mondo del clarinetto e, proprio per questo, proporre un metodo aggiornato, basato sull'organizzazione dell'allenamento sportivo, puntando a un risultato tangibile. È evidente che qualsiasi metodo di organizzazione sia una soluzione migliore rispetto a non averne alcuno, perciò il risultato non può che essere positivo. Tuttavia, la domanda che mi sono posto è stata quella di capire se l'interferenza contestuale potesse risultare valida tanto quanto le strategie finora studiate ed applicate, basate sulla metacognizione, l'autoregolazione e la motivazione, o se addirittura potesse affermarsi come metodo più efficace di queste.

Una volta portata a termine la sperimentazione, ho potuto comprovare che l'implementazione di un metodo didattico basato sull'interferenza contestuale è stata un'esperienza utile e soprattutto molto positiva. Questo percorso si è sicuramente dimostrato utile sia per migliorare me stesso in quanto musicista, sia per guidare i miei allievi nel loro percorso di apprendimento. Tanto io quanto i miei studenti abbiamo acquisito una maggiore consapevolezza delle azioni che compiamo quando suoniamo il clarinetto e soprattutto siamo divenuti più efficaci nello studio a casa. Grazie al nuovo metodo di studio proposto, tutti noi abbiamo migliorato le nostre competenze di studio.

Con i ragazzi più grandi (di età compresa tra i 15 e i 18 anni) questo metodo ha funzionato molto bene. Infatti, sin dall'inizio hanno capito il suo funzionamento. Essi si sono mostrati motivati, sapevano gli esercizi che dovevano svolgere, studiavano meglio e di conseguenza la loro curva dell'apprendimento è salita. A differenza di questi, l'allievo più piccolo (13 anni) all'inizio non ha compreso il senso del metodo. Ha faticato a iniziare a organizzare lo studio a casa, ma come gli altri studenti è infine riuscito a comprendere il metodo e ad ottenere un miglioramento notevole. A mio parere il problema non è lo sviluppo del bambino perché all'età di 13 anni egli dovrebbe avere già sviluppato anche il pensiero astratto. Difatti il pensiero metaforico astratto si sviluppa normalmente già a 10/11 anni (Modello

Piagetiano).⁶³ Nel caso di un allievo di età inferiore è possibile che alcuni aspetti possano essere appresi unicamente passando attraverso l'operazione concreta, il pensiero operativo. Una strategia basata sul principio aleatorio randomizzato potrebbe risultare troppo difficile da capire per un bambino. Posso perciò suggerire che sia più opportuno utilizzare questo metodo per lavorare con ragazzi e giovani adulti, studenti con un livello di studio superiore, preferibilmente sopra i 12/13 anni. Tuttavia, avendo conosciuto l'allievo e considerando la sua età, non credo che la difficoltà nella comprensione del metodo sia da ricercare nel suo sviluppo cognitivo. A mio avviso il problema è stato di tipo comunicativo. Cambiando strategia comunicativa e appoggiandomi ad un esempio scritto l'allievo ha infatti compreso appieno la strategia di studio. Ciononostante va ribadito che per studenti troppo giovani, che non hanno ancora raggiunto uno sviluppo sufficiente per capire l'aleatorietà, il metodo presentato risulta di difficile comprensione. Quanto appreso durante la mia sperimentazione mi porta a segnalare che l'interferenza contestuale è un metodo molto efficace, ma a partire da una certa consapevolezza e da un minimo di esperienza musicale.

Il metodo di studio basato sull'interferenza contestuale si è mostrato efficace in tutti gli interventi didattici effettuati. Ciò dimostra che tale metodo può essere utile indipendentemente dal fatto che il clarinettista abbia già un proprio sistema di organizzazione dello studio o meno. Infatti nel caso di Alessandra, che aveva già un metodo personale di studio, si è potuto osservare un miglioramento notevole. Vi è quindi un valore aggiunto che si riconosce anche in allievi che in partenza applicano un loro metodo organizzativo, poiché l'applicazione dell'interferenza contestuale permette uno sviluppo delle competenze di studio.

Il meccanismo della ripetizione aleatoria va abbinato alla focalizzazione su una delle competenze determinate, siccome sono queste ultime a definire l'obiettivo. Questa strategia si appoggia su altri metodi accademici che focalizzano il lavoro su singole competenze, ma in più presenta un grande valore aggiunto grazie all'incorporazione dell'aleatorietà. La virtù di questo metodo, dimostrata in questo lavoro, è che lo studio in brevi sequenze aleatorie mantiene il livello d'attenzione più alto e fa sì che lo studio basato su singole competenze risulti più leggero e che gli allievi siano più volenterosi a studiare efficacemente. Nonostante gli ottimi risultati ottenuti, per valutare l'utilizzo e la trasferibilità di questa abilità sarebbe opportuno svolgere un ulteriore test agli stessi allievi assegnando loro brani diversi, per verificare se questi siano in grado di raggiungere gli obiettivi in modo più efficiente e in tempo più breve.

Ma quanto tempo deve durare una sequenza di studio esattamente? È corretto ripetere ogni sequenza tre, due o una volta o forse il metodo funzionerebbe meglio con un altro numero di ripetizioni? Nello sport esiste ciò che viene denominato

63. Per un ulteriore approfondimento per questo tema si veda: VITTORE PERRUCI, STEFANO CACCIAMANI, *Il processo di costruzione di conoscenza tra KBC e Piaget*, «Teorie & Modelli», xvi/1 2011; A.A.V.V., *Piaget e l'educazione della mente*, in NANDO FILOGRASSO, ROBERTO TRAVAGLINI (a cura di), Franco Angeli, 2007.

1RM (*One-repetition maximum*)⁶⁴ che, in poche parole, sta a indicare la quantità massima di peso che un atleta può alzare. È presumibile che questo concetto possa essere paragonato al tempo massimo durante il quale il nostro cervello è capace di rimanere concentrato. Questa ipotesi potrebbe costituire un'ottima domanda per una futura ricerca e potrebbe dare un valore aggiunto al metodo dell'interferenza contestuale. Queste tematiche dimostrano come la ricerca sul metodo dell'interferenza contestuale sia solamente all'inizio e come il potenziale di questo metodo sia grande. Questo lavoro mi ha perciò permesso di creare le basi per una futura ricerca ancora più approfondita e interessante.

In conclusione, ho proposto e verificato l'interferenza contestuale come una strategia di studio efficace e utile per tutti i musicisti professionali così come per gli studenti di un buon livello musicale. Posso affermare che questo modello di organizzazione dello studio funziona in modo ottimale con lo studio del clarinetto. Mi auguro che questo metodo sia utile per la comunità dei clarinettisti e in generale per qualsiasi musicista che voglia risolvere il dilemma dell'organizzazione dello studio. In definitiva questo esperimento è risultato fruttuoso e positivo nella carriera musicale degli allievi che vi hanno preso parte confermato dal fatto che, ad oggi, a un mese dall'intervento didattico, essi continuano ad applicare con successo questo metodo di studio.

Bibliografia

- A.A.V.V., *Piaget e l'educazione della mente*, in NANDO FILOGRASSO, ROBERTO TRAVAGLINI (a cura di), Franco Angeli, Milano 2007.
- ABRALDES, ARTURO, *Principios fundamentales del acondicionamiento físico*, Universidad de Murcia, Murcia 2016.
- BATTIG, WILLIAM F., *Facilitation and interference*, in EDWARD A. BILODEAU (a cura di), *Acquisition of Skill*, Academic Press, New York 1966.
- BJORK, ROBERT A., *Assessing our own competence: heuristics and illusions*, in D. Gopher, A. Koriati (a cura di), *Attention and Performance XVII. Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*, MIT Press, Cambridge 1999.
- BOERSTOEL, JOOP, KASTELEIN, JAAP, *Ascolta, leggi & suona. Metodo per clarinetto*, De Haske, Oude Haske 2001.
- BUSZARD, TIM, REID, MACHAR, KRAUSE, LYNDON, KOVALCHIK, STEPHANIE, FARROW, DAMIAN, *Quantifying Contextual Interference and Its Effect on Skill Transfer in Skilled Youth Tennis Players*, «Frontiers in Psychology», VIII/1931 2017, doi: 10.3389/fpsyg.2017.01931.
- CAMPOS GRANELL, JOSÉ, RAMÓN CERVERA, VÍCTOR, *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*, Paidotribo, Barcelona 2003.
- CAPRARA, GIAN VITTORIO, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.

64. Per ulteriori approfondimenti su questo tema si veda: PAULA DOHONEY, JOSEPH A. CHROMIAK, DEREK LEMIRE, BEN R. ABADIE, CHRISTOPHER KOVACS, *Prediction of one repetition maximum (1-RM) strength from a 4–6 RM and a 7–10 RM submaximal strength test in healthy young adult males*, «Journal of Exercise Physiology», v/3 2002, pp. 54–59.

- CARBONARE, ALESSANDRO, *Il suono: arte e tecnica. 100 esercizi giornalieri per migliorarne l'omogeneità*, Riverberi Sonori, 1998.
- CARTER, CHRISTINE E., GRAHN, JESSICA A., *Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance*, «Frontiers in Psychology», vii/1251 2016, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01251.
- CIANCHETTA, GLORIA, *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*, in MASSIMO ZICARI (a cura di), *Didattica musicale e ricerca – 2021* (Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana), Libreria Musicale italiana, Lucca 2022.
- COLOMBO, BARBARA, ANTONIETTI, ALESSANDRO, *The Role of Metacognitive Strategies in Learning Music: A Multiple Case Study*, «British Journal of Music Education», xxxiv/1 2017, pp. 95–113, doi: 10.2466/pms.1994.78.3.835.
- CONCINA, ELEONORA, *The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications*, «Frontiers in Psychology», x 2019, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01583.
- CORPUS, JENNIFER HENDERLONG, MCCLINTIC-GILBERT, MEGAN S., HAYENGA, AMYNTA O., *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», xxxiv/2 2009, pp. 154–166.
- DECI, EDWARD L., KOESTNER, RICHARD, RYAN, RICHARD M., *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, «Review of Educational Research», lxxi/1 2001, pp. 1–71, <<https://www.jstor.org/stable/3516064>>.
- DOHONEY, PAULA, CHROMIAK, JOSEPH A., LEMIRE, DEREK, ABADIE, BEN R., KOVACS, CHRISTOPHER, *Prediction of one repetition maximum (1-RM) strength from a 4–6 RM and a 7–10 RM submaximal strength test in healthy young adult males*, «Journal of Exercise Physiology», v/3 2002, pp. 54–59.
- FISCHER, ANDREAS, *Repetition*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1994.
- GALDUF, FERMIN, DALIA, GUILLERMO, *Fuerza mental del músico: E.M.A.*, Independently published, 2020.
- GARBARINO, GIUSEPPE, *Metodo per clarinetto*, Suvini Zerboni, 1978.
- GARCÍA MANSA, JUAN MANUEL, NAVARRO VALDIVIELSO, MANUEL, RUIZ CABALLERO, JOSÉ ANTONIO, *Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*, Gymnos, Madrid 1996.
- GIL, JOSÉ LUIS, *Propuesta de unidad didáctica de saltos y giros basada en los principios de variabilidad de la práctica*, Revista Digital de Educación Física, xxii/70 2021.
- HADCOCK PETER, *The working clarinetist: master classes with Peter Hadcock*, Roncorp, 1999.
- HALL, KELLIE G., DOMINGUES, DEREK A., CAVAZOS, RICHARD, *Contextual interference effects with skilled baseball players*, «Perceptual and Motor Skills», lxxviii 1994, pp. 835–841, doi: 10.2466/pms.1994.78.3.835.
- HALLAM, SUSAN, *The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity*, «Music Education Research», iii/1 2010, pp. 7–23, doi: 10.1080/14613800020029914.
- HALLAM, SUSAN, *Musical Motivation: towards a model synthesising the research*, «Music Education Research», iv/2 2002, pp. 225–244, doi: 10.1080/1461380022000011939.
- HALLAM, SUSAN, CREECH, ANDREA, MCQUEEN, HILARY, *Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach*, «Music Education Research», xix/3 2017, pp. 263–275, doi: 10.1080/14613808.2015.1108299.

- HALLAM, SUSAN, RINTA, TIJIA, VARVARIGOU, MARIA, CREECH, ANDREA, *The development of practising strategies in young people*, «Psychology of Music», XL/5 2012, pp. 652–680, doi: 10.1177/0305735612443868.
- JIMÉNEZ DÍAZ, JUDITH, WALTER, SALAZAR, MORERA-CASTRO, MARÍA, *Contextual Interference in motor skills performance: A Meta-analysis review*, «Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud», XIV/2 2016, pp. 1–34, doi: 10.15517/pensarmov.v14i2.23830.
- JÓDAR GUERRERO, JOSÉ ANTONIO, AZORÍN MARCO, JOSÉ MIGUEL, MILLÁN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO, *Iniciación al Clarinete*, Vol. 1, Piles, 2014.
- KALMEN, OPPERMAN, *Virtuoso Velocity Studies. 22 Technical Studies for the Clarinet*, Carl Fischer, 1999.
- LEÓN PRADOS, JUAN ANTONIO, *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Bloque común para técnicos deportivos. Nivel II*, Deportiva Wanceulen, Sevilla 2006.
- LISBOA, TÂNIA, WILLIAMON, AARON, ZICARI, MASSIMO, EIHOLZER, HUBERT, *Mastery through imitation: A preliminary study*, «Musicae Scientiae», XIX/1 2005, pp. 75–110, doi: 10.1177/102986490500900103.
- MAGILL, RICHARD A., HALL, KELLIE G., *A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition*, «Human Movement Science», IX/3–5 settembre 1990, pp. 241–289, doi: 10.1016/0167-9457(90)90005-X.
- MCPHERSON, GARY E., *From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII/1 2005, pp. 5–35, doi: 10.1177/0305735605048012.
- MCPHERSON, GARY E., MCCORMICK, JOHN, *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», 141 1999, pp. 98–102, <<http://www.jstor.org/stable/40318992>>.
- NACLEIRO AYLLÓN, FERNANDO, *Entrenamiento deportivo. Fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes*, Médica Panamericana, Madrid 2011.
- NEWEL, K. M., *Motor skill acquisition*, «Annual review of psychology», XLII 1991, pp. 213–37, doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.001241.
- NIELSEN, CARL, *Fantastiske, Wilhelm*, 1981.
- PASQUERO, LUCIANO, *Clarinetando. Metodo elementare per clarinetto*, Vol. 1, Ricordi, 1998.
- PASQUERO, LUCIANO, *Clarinetando. Metodo per clarinetto*, Vol. 2, Ricordi, 2008.
- PERERA, THUSHANTHI, FREI, SIMONE, FREI, BALZ, BOBE, GERD, *Promoting Physical Activity in Elementary Schools: Needs Assessment and a Pilot Study of Brains Breaks*, «Journal of Education and Practice», VI/15 2015, pp. 55–64, <<https://www.researchgate.net/publication/292130993>>.
- PERRUCCI, VITTORE, CACCIAMANI, STEFANO, *Il processo di costruzione di conoscenza tra KBC e Piaget*, «Teorie & Modelli», XVI/1 2011.
- PIKE, PAMELA D., *Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice*, «Music Education Research», XIX/4 2017, pp. 398–409, doi: 10.1080/14613808.2017.1356813.
- PIKE, PAMELA D., *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV/5 2017, pp. 739–751, doi: 10.1177/0305735617690245.
- PORTER, JARED M., LANDIN, DENNIS, HEBERT, EDWARD P., BAUM, BRIAN, *The effects of three levels of contextual interference on performance outcomes and movement patterns in golf skills*, «International journal of sports science & Coaching», II/3 2007, pp. 243–255.

- RAE, JAMES, *Mosaics*, Vol. 1, (Trinity Performer's Series), 2011.
- RYAN, RICHARD M., DECI, EDWARD L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychological Association», LV/1 2000.
- SAINT-SAËNS, CAMILLE, *Sonate. Opus 167*, G. Henle Verlag, 2010.
- SHAW, ARTIE, *Metodo per clarinetto*, Curci, 1950.
- STAMBAUGH, LAURA, *Repetition and judgement of learning in wind instrument practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Toronto 2011, pp. 431–436.
- STAMBAUGH, LAURA A., *When Repetition Isn't the Best Practice Strategy: Effects of Blocked and Random Practice Schedules*, «Journal of Research in Music Education», LVIII/4 2011, pp. 368–383, doi: 10.1177/0022429410385945.
- STAMBAUGH, LAURA, *When repetition isn't the best practice strategy: examining differing levels of contextual interference during practice*, in *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Auckland 2009, pp. 567–572.
- WEST, JAMES, *Repetition, Repetition, Repetition*, «International Trumpet Guild Journal», XXVII/2 2003.
- WILLIAMS, JEAN MARIE, *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Mayfield Publishing Co, 2006.
- WRISBERG, CRAIG A., *A field test of the effect of contextual variety during skill acquisition*, «Journal of Teaching in Physical Education», XI/1 1991, pp. 21–30, doi: 10.1123/jtpe.11.1.21.

Appendici

L'intervista agli studenti della classe di clarinetto del CSI

*****Caro partecipante, questa intervista che stiamo facendo serve per scopi di studio. I dati verranno utilizzati solo all'interno del lavoro di didattica del mio Master of Arts in Music Pedagogy, non verranno resi pubblici e saranno trattati di maniera anonima e confidenziale. Sei d'accordo? _____

Rispondente N° _____

1 blocco (profilo del rispondente):

Nome: _____ Cognome _____

Età _____

Strumento _____

Anni di studio _____

Corso di studio _____

Hai o hai avuto degli allievi? _____

Hai una formazione pedagogica, o preprofessionale (se sì, quale)? _____

2 blocco (domande aperte come strumentista):

1. Descrivi come organizzi lo studio giornaliero
2. Descrivi come organizzi lo studio di un brano.
3. Ci sono delle routine di studio che segui/sono più efficaci?
4. Come hai sviluppato le strategie/routine di studio che hai descritto?
5. Hai ricevuto da qualcuno dei tuoi insegnanti indicazioni su come organizzare le strategie/routine di studio che hai descritto? (dall'insegnante, dai colleghi... dai metodi)?
6. Tieni traccia dei tuoi progressi (se sì, come)?
7. Come misuri l'efficacia del tuo studio? (rapporto tra gli sforzi ed i risultati)

3 blocco (domande aperte come insegnante):

8. Quando insegni dedichi un momento per spiegare all'allievo come organizzare lo studio?
9. Come "insegni" a studiare ai tuoi allievi?
10. Discuti con gli allievi l'efficacia delle loro strategie di studio?

Hai altre osservazioni/riflessioni che vuoi fare su questo tema?

Rubrica di valutazione usata nell'intervento didattico

Data: _____

Allievo/a: _____

L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto

INDICATORE	ASSOLUTAMENTE NO						ASSOLUTAMENTE SÌ
	1	2	3	4	5	6	7
Competenze tecniche (motricità fine)							
1. Le mie dita sono veloci							
2. Le mie dita sono precise							
3. La coordinazione delle dita è adeguata							
Postura e Respirazione							
4. Le spalle sono rilassate							
5. La schiena è dritta							
6. Le braccia sono rilassate							
7. Il mio respiro è profondo e adeguato alla musica							
Staccato							
8. Quando suono delle note in staccato sono precise							
9. Il mio staccato è agile							
Competenza di lettura							
10. Posso leggere le note in successione mentre suono							
11. Ho presente in ogni momento le note che sto suonando							
Competenze ritmiche							
12. Il mio ritmo è preciso							
13. Quando suono con gli studenti riesco ad andare al loro stesso ritmo							
Competenze d'ascolto							
14. La mia intonazione è corretta							
15. Sento le note che sono stonate							
16. Correggo subito le note che non ho eseguito bene							
17. Sostengo le note senza cambiare l'intonazione							
Altro							
18. So cosa devo fare a casa							
19. Organizzo il mio studio a casa							
20. Seguo un metodo preciso di studio							

Osservazioni: _____

Struttura del colloquio semi strutturato di valutazione

COLLOQUIO DOPO VALUTAZIONE INIZIALE

- Cosa fai a casa quando studi? Hai una routine?
- Come organizzi lo studio di maniera spontanea?
- Quando vedi un problema cosa fai?
- Sei contento dello studio che fai?
- Pensi che il tuo studio è efficace?

COLLOQUIO DOPO VALUTAZIONE FINALE

- Pensi che con questo metodo hai studiato di maniera più efficace?
- Quale sono le cose che hanno funzionato? Quale sono le cose che non hanno funzionato?
- Sei più contento/soddisfatto con lo studio?
- Quando vedi un problema cosa fai?
- Ti organizzi?
- Come percepivi il livello di attenzione durante lo studio? Pensi che incorporare il sistema aleatorio ti ha aiutato a mantenere l'attenzione?

ESEMPIO COMPILATO TABELLA ORGANIZZAZIONE SETTIMANALE BLOCCHI

	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ	SABATO	DOMENICA
10,00							
10,15							
10,30							
10,45							
11,00		A.1	C.2				
11,15		B.3	A.3				
11,30		G.1	A.1				
11,45		PAUSA					
12,00		C.2					
12,15		A.3					
12,30							
12,45							
13,00							
13,15							
13,30							
13,45							
14,00							
14,15							
14,30							
14,45							
15,00							
15,15							
15,30							
15,45							
16,00					A.3	C.1	
16,15					B.2	A.1	
16,30					PAUSA		
16,45					C.1		
17,00	B.2						ESECUZIONE
17,15	C.1						DA CAPO
17,30	A.2						A FINE
17,45	PAUSA						
18,00	A.4		B.2				
18,15	B.3		A.2				
18,30							
18,45							
19,00							
19,15							
19,30							
19,45							
20,00							
20,15							
20,30							
20,45							
21,00							
21,15							
21,30							
21,45							

L'autore. Daniel Martínez Maciá è nato nella città di Elche (Alicante, Spagna), dove ha iniziato i suoi studi musicali all'età di undici anni. Come clarinettista ha collaborato con varie orchestre e gruppi musicali, tra questi la Tonhalle-Orchester Zürich, la Human Rights Orchestra, l'Orchestra della Svizzera italiana, l'Orchestra Sinfonica di Murcia, l'Orchestra Sinfonica Giovanile di Murcia, la Giovane Orchestra della Provincia di Alicante, dove ha ottenuto il primo premio al SUMMA CUM LAUDE festival (Vienna). Nel 2018 completa all'Università di Murcia (Spagna) il suo Master in Ricerca Musicale. Dal 2019 risiede a Lugano (Svizzera), dove ha ottenuto il Master of Arts in Music Performance e il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera Italiana, nella classe di clarinetto dei professori Jordi Pons e François Benda. Attualmente frequenta il Corso di Specializzazione Musicale "Scatola Sonora" a Roma, sotto la direzione di Calogero Palermo. Martínez è stato insignito di premi e borse di studio da parte di istituzioni di rilievo, tra cui la Stiftung ERGATA, Stiftung Melinda Esterházy de Galantha, Else V. Sick Stiftung, Vontobel Stiftung, Stiftung Zaczkowski, StockART-Stiftung für Musik, Kurt und Silvia Huser-Oesch Stiftung e la Fondazione Fabio Schaub-Musicista 1948–1975. Attualmente è professore di clarinetto presso la Scuola di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana e la Filarmonica Faidese parallelamente alla sua attività concertistica.

LA LINGUA ITALIANA NELLO STUDIO DEL CANTO TRA GLI ALLIEVI CINESI

Yueyan Xie

Abstract: Questo lavoro poggia sull'ipotesi che un insegnamento del canto incentrato sulla dimensione culturale e su una adeguata comprensione testuale del repertorio italiano possa migliorare l'interpretazione e l'espressione negli allievi di lingua cinese, principianti e di livello intermedio. La maggior parte degli studenti cinesi, quando studia, si concentra piuttosto sulla tecnica e trascura l'aspetto linguistico e quello culturale, elementi che possono influenzare in modo notevole la comprensione e l'espressione nel canto. Questo lavoro indaga come una routine basata sulla corretta comprensione dei testi, della loro prosodia e dei riferimenti culturali, possa aiutare gli allievi provenienti da una cultura linguistica e musicale diversa a sviluppare un'interpretazione coerente con il repertorio affrontato. A tale scopo sono stati proposti a tre studenti alcuni recitativi tratti da Mozart (*Le nozze di Figaro*, *Così fan tutte*, *Don Giovanni*, *Idomeneo*) e Rossini (*Tancredi*). I risultati mostrano alcuni miglioramenti nelle competenze delle allieve e suggeriscono l'efficacia del percorso didattico; allo stesso tempo, appare chiaro che il tempo e l'impegno costituiscono due fattori chiave per consolidare i progressi.

Parole chiave: lingua italiana, allievi cinesi, canto, repertorio italiano, recitativo.

Introduzione

Questo lavoro poggia sull'ipotesi che un insegnamento incentrato su una più profonda immersione nella dimensione culturale e su una più attenta comprensione dei testi del repertorio italiano possano migliorare l'interpretazione e l'espressione negli allievi di canto principianti e di livello intermedio originari della Cina e quindi di lingua cinese. Durante i miei studi e nell'insegnamento agli allievi cinesi ho osservato che la maggior parte di loro quando studia si concentra piuttosto sulla tecnica, trascurando l'aspetto linguistico ed il contesto culturale, elementi che possono influenzare in modo notevole la comprensione e l'espressione nel canto. Il rischio è che questi studenti sviluppino delle belle voci e una solida tecnica ignorando il senso del testo; questo può condizionare l'interpretazione e condurre ad una musicalità incompleta nell'allievo.

L'obiettivo di questo lavoro è di verificare se una routine basata sulla corretta comprensione dei testi, della loro prosodia e dei riferimenti culturali che ruotano intorno ad essi, possa aiutare gli allievi provenienti da una cultura linguistica e musicale così diversa a sviluppare un'interpretazione coerente con il repertorio affrontato.

Ho deciso di focalizzarmi sul repertorio italiano perché gli studenti di canto che studiano in Cina molto spesso cominciano lo studio con i brani in italiano oltre a quelli in cinese, per cui l'italiano è la lingua che risulta loro più familiare rispetto al francese o al tedesco. Un'altra ragione risiede nelle caratteristiche intrinseche di questa lingua, che favoriscono il canto. L'italiano è noto per la sua cantabilità e per la sua struttura fonetica, che offrono una chiara e precisa articolazione delle parole ed una distintiva qualità della vocalizzazione, favorendo così il canto. La melodiosità naturale della lingua italiana, con le sue vocali chiare e le sue consonanti ben definite, si presta in modo ideale al canto lirico, consentendo agli interpreti di esprimere emozioni e sfumature musicali con facilità e precisione. Allo scopo di verificare questa ipotesi, ho deciso di utilizzare il recitativo anziché l'aria. Infatti, il recitativo segue le inflessioni naturali del discorso per far progredire la trama attraverso dialoghi e narrazioni. Si tratta di uno stile vocale che viene utilizzato per sostenere la recitazione intonata del testo operistico in modo che assomigli da vicino al linguaggio parlato, consentendo una comunicazione più diretta ed espressiva.¹ Pur non essendo una novità nell'ambito dell'insegnamento vocale, questo strumento non è ancora stato integrato come metodo didattico nell'educazione cinese.² Questa scelta mi ha permesso di incentrare il lavoro sull'espressione della lingua italiana, piuttosto che sulla tecnica vocale.

Ci sono delle ragioni per cui per lo studente cinese è più difficile avvicinarsi alla lingua poetica italiana: la qualità dell'insegnamento ed il sistema formativo; le caratteristiche stesse della lingua cinese. In Cina l'insegnamento vocale è ancora concentrato sull'aspetto tecnico e spesso gli insegnanti e gli istituti trascurano l'importanza dell'insegnamento linguistico e culturale, soprattutto dell'insegnamento su diversi stili del canto e sui recitativi. La qualità di materie come storia del teatro, fonetica e dizione non è sufficiente per formare adeguatamente gli studenti e prepararli a studiare e interpretare i brani in altre lingue.

Rispetto alle caratteristiche della lingua cinese, le difficoltà riguardano tre dimensioni: strutture sintattiche; funzionamento fonetico; lingua tonale.

Le **strutture sintattiche** della lingua cinese sono diverse da quelle della lingua italiana. Le locuzioni preposizionali in cinese si collocano generalmente immediatamente prima del verbo e dei suoi complementi; il complemento di luogo si posiziona sempre prima del predicato verbale. Una locuzione che indica il momento in

1. RAYMOND MONELLE, *Recitative and Dramaturgy in the Drama per Musica*, «Music & Letters», LIX/3 1978, pp. 245–267, <<https://www.jstor.org/stable/733757>>.

2. PAMELA H. PILCH, CHRISTOPHER ARNESON, *Using Recitative to Teach Expressive Singing: An Old Idea Made New*, «Journal of Singing», LXXV/1 2018, pp. 25, link.gale.com/apps/doc/A573095359/AONE?u=anon-4fb3bcad&sid=googleScholar&id=3a9dae74 (ultimo accesso: 10/1/2025).

cui si verifica una azione appare all'inizio della frase: soggetto + locuzione preposizionale + complemento di tempo + complemento di luogo + verbo.³

Ad esempio, si consideri la frase seguente:

Lui e la sua fidanzata mangiano a casa tutti i giorni.

La struttura sintattica in cinese sarebbe:

Lui e la sua fidanzata tutti i giorni a casa mangiano
他跟他的女朋友每天都在家吃饭

Dal punto di vista del **funzionamento fonetico**, nella lingua italiana ci sono delle pronunce che non esistono nella lingua cinese. Ad esempio, la *r* vibrante /r/ come in *carro* e vibrato /r/ come in *caro*, la *gn*, come in *Bologna*, la *gl*, come in *figlio*, la *s* sonora /z/, come in *smanie*, le doppie consonanti, come in *cappello*. Ci sono alcune consonanti che si pronunciano in modo leggermente diverso nella lingua italiana, come la *p*, *b*, *t*, *d*, *k*. Sono elementi che influenzano l'articolazione delle parole e la comprensibilità del testo, per cui è importante per un cantante cinese avere interesse per la dizione e capire le differenze tra le due lingue, la difficoltà aumenta per uno studente quando alla sua educazione manca la guida dell'insegnante.

Non da ultimo, la lingua cinese è una **lingua tonale** e contiene cinque toni: tono alto, tono crescente, tono basso, tono decrescente e tono neutro. La variazione di tono di una stessa sillaba ne determina il significato o l'appartenenza a una classe grammaticale. Per esempio la sillaba 'ma', se pronunciata col primo tono, mā può significare 'mamma', se pronunciata col secondo tono má, può significare 'canapa', se pronunciata col terzo tono, mǎ, può significare 'cavallo', se pronunciata col quarto tono, mà può significare 'insultare' e se pronunciata col tono neutro, 'ma' può essere una sillaba d'interiezione di domanda. La lingua cinese è anche monosillabica, anche se nel cinese moderno sono presenti molte parole bisillabiche, costituite da stringhe di morfemi monosillabici che hanno un significato proprio.

Gli studenti cinesi che hanno preso parte a questo intervento didattico vivono e studiano in Italia e nella Svizzera italiana, hanno già una conoscenza della lingua italiana e competenze di canto di diversi livelli. Di conseguenza, il lavoro e la scelta dei materiali dovevano rispondere alle esigenze individuali di ciascun partecipante, al fine di massimizzare il loro apprendimento e il loro sviluppo vocale. Il nostro obiettivo, nell'insegnamento della musica, non è mai solo fornire una tecnica impeccabile, ma è fare musica. I cantanti, grazie al testo, hanno uno strumento in più per esprimere le emozioni. Il lavoro sull'interpretazione può stimolare la motivazione dell'allievo, sviluppare la musicalità e integrare la tecnica con l'espressione.

3. CLAUDIA ROSS, MA JING-HENG SHENG, *Modern Mandarin Chinese Grammar, a practical guide*. Routledge, Oxon & New York 2014, pp. 17–18.

Le caratteristiche della lingua italiana e le sfide per un cantante cinese

Come discusso da Ilaria Bonomi, già nel 1753 Jean-Jacques Rousseau, filosofo, musicista, e teorico interessato ai problemi linguistici, nel suo scritto *La Lettre sur la musique française* difendeva l'eccellenza dell'italiano come lingua musicale, per le sue caratteristiche di dolcezza, sonorità, armoniosità e accentuazione. La flessibilità, l'armoniosità, il ritmo e la possibilità di inversioni tipiche della lingua italiana facilitano il lavoro del compositore e quello del cantante nel modo di eseguirla. Nei secoli passati la poesia lirica e la melodia hanno raggiunto la massima raffinatezza. La lingua che favorisce di più gli scopi vocali è quella che ha il maggior numero di vocali aperte, mescolate con le consonanti. La purezza e la chiarezza della voce vengono prodotte tramite le vocali. In realtà le parole vocali e voce sono parimenti derivate da *vocalis*, che significa un suono, una nota musicale, melodia vocale, o modulazione. La generale facilità con cui le sillabe di una lingua possono essere emesse con chiarezza favorisce il cantante. Inoltre, le parole che terminano in vocale consentono alla voce di espandersi e terminare una frase musicale con facilità e purezza.⁴

Oltre alle caratteristiche fonetiche, nella lingua italiana è possibile di invertire le parole. L'inversione consiste nell'alterare l'ordine normale degli elementi di una frase, antepoendo, ad esempio, il complemento oggetto al predicato (le tue botte ad aspettar) o il complemento di specificazione all'aggettivo (di me più degno).⁵ Questa alterazione è tipica della versificazione dei libretti operistici, in funzione di quella accentuazione prosodica che è fondamentale per la cantabilità del testo e per il lavoro del compositore. Allo stesso tempo, l'inversione rappresenta una sfida linguistica importante, dal momento che la comprensibilità del libretto è resa difficoltosa dalle continue inversioni che la versificazione impone.

Anche se non c'è un unico stile linguistico definito, i libretti tendono a offrire una forma di italiano letterario, destinato a un pubblico colto, tradizionalmente impregnato di riferimenti storici e mitologici. Spesso questi riferimenti vanno letti tra le righe e sottintendono una conoscenza della storia e dell'antichità classica che non sono presenti nella formazione di uno studente asiatico. Soprattutto nel teatro del Seicento e del Settecento, le trame tratte dalla storia antica o dalla mitologia, i personaggi risultano estranei a chi si è formato in Cina.

Dal punto di vista della versificazione, la rigida segmentazione settecentesca che vede versi sciolti (settenari ed endecasillabi) e versi misurati opporre due diversi modi d'intonazione, il canto-canto ed il canto parlante, si indebolisce nel corso dell'Ottocento. Tra Otto e Novecento, la versificazione diventa sempre più mobile e flessibile, oscillante fra una scioltezza quasi prosastica e una certa regolarità metrica, alle quali corrispondevano elementi di sintassi musicale frammentari e non periodici. Nel Novecento, molti tipi diversi di linguaggio qualificano i libretti, che in generale continuano ad offrire un italiano classico, adatto a un

4. ILARIA BONOMI, *Il docile idioma: L'italiano lingua per musica*. Bulzoni, Roma 1998, p. 129.

5. GINO TELLINI, *Letteratura Italiana, un metodo di studio*, Mondadori, 2014².

pubblico colto.⁶ Nei prossimi paragrafi prenderò in considerazione alcune caratteristiche dei libretti d'opera che rappresentano altrettante difficoltà per uno studente cinese.

DIFFICOLTÀ RELATIVE ALLA TRAMA

Come già accennato, i libretti di opera seria del repertorio tra sei e settecento si basano su soggetti storici o mitologici: *Orfeo*, *Serse*, *Siroe*, *Semiramide*. Uno studente cinese che viene da una cultura e da una storia profondamente diverse da quella europea potrebbe avere difficoltà nella comprensione della trama. Una conoscenza approfondita del funzionamento dei miti dell'antichità classica, come nel caso dell'*Orfeo* che, dietro la storia di un amore infranto dalla morte prematura della promessa sposa, propone una celebrazione del potere incantatorio della musica attraverso la discesa agli inferi, è assolutamente necessaria per interpretare il senso delle parole e della musica che le intona.

DIFFICOLTÀ RELATIVE AL LINGUAGGIO

Il linguaggio operistico attinge alla tradizione letteraria italiana, mescolando espressioni oggi ancora comuni con altre ormai desuete. Questa compresenza di elementi diversi può complicarne la comprensione, soprattutto in mancanza di una adeguata cognizione del contesto culturale.⁷ La prima difficoltà risiede nella versificazione ed il recitativo è generalmente scritto in versi sciolti, senza una struttura metrica fissa. Nei versi sciolti, la scansione ritmica è irregolare e non periodica, senza quasi mai ripetizioni verbali, va adattata alla duttilità d'accenti offerta da endecasillabi e settenari. Nato nel Barocco con compositori come Jacopo Peri, Claudio Monteverdi e altri che svilupparono nuove tecniche, come il recitar cantando, per integrare il testo parlato e cantato in modo fluido. Nel periodo classico, il recitativo secco viene utilizzato molto spesso. Nel periodo romantico l'utilizzo del recitativo accompagnato, che tende a essere più melodico e drammatico, con un maggior uso dell'orchestra, sottolinea i momenti emotivi del testo.

FIGURE RETORICHE E ARCAISMI

– Metafora

Una figura retorica che risulta da un processo psichico e linguistico attraverso cui, dopo aver mentalmente associato due realtà differenti sulla base di un particolare

6. PAOLO FABBRI, *Metro e canto nell'opera italiana*, EDT, Torino 2007.

7. CARMEN LOZANO GARCÍA, *L'italiano applicato al canto: Dal quadro teorico alla pratica in aula*. Tesi di laurea non pubblicata, Università di Salamanca, (2022). Accesso disponibile su: <<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/151316/TFG%20LOZANO%20GARCIA%2C%20MARIA%20DEL%20CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (ultima consultazione: 28/3/2024)

sentito come identico, si sostituisce la denominazione dell'una con quella dell'altra. È un procedimento di trasposizione simbolica di immagini; una similitudine abbreviata in cui il rapporto tra due cose o idee è stabilito direttamente senza la mediazione del 'come'.⁸

I libretti settecenteschi sono farciti di metafore e di similitudini. Ad esempio, nell'aria di Fiordiligi da *Così fan tutte* di Mozart, troviamo una similitudine nei versi «Come scoglio immoto resta / contra i venti e la tempesta», mentre due metafore si trovano nei versi del recitativo di Dorabella e Fiordiligi «O certo, se tu pigli, pel rovescio il negozio» e in quelli del duetto di Dorabella e Guglielmo «Nel petto un Vesuvio d'aver mi par». È chiaro che negozio e Vesuvio richiedono una lettura non letterale, che potrebbe risultare difficoltosa.

– Iperbato

L'iperbato è una figura retorica utilizzata molto spesso nell'opera, soprattutto tra la seconda metà del settecento e la fine dell'ottocento, che consiste nell'inversione dell'ordine logico delle parole all'interno di una frase. Questa inversione può essere utilizzata per enfatizzare particolari elementi della frase o per creare un effetto stilistico o poetico e per «produrre un determinato effetto fonico, il cui risultato viene rafforzato dalle rime, le onomatopée e le allitterazioni». ⁹ Un esempio molto chiaro in cui l'iperbato dimostra la funzione di enfatizzare le emozioni è il recitativo della cavatina di Amenaide da *Tancredi* di Gioachino Rossini: «Di mia vita infelice, eccomi dunque al fin!» (Eccomi dunque al fin di mia vita infelice); «Io per te moro, e tu infedel mi credi!» (Io moro per te, e tu mi credi infedel); «Perfida figlia!... mi chiamavi, piangendo» (mi chiamavi piangendo perfida figlia); «Rea non sono» (non sono rea). Queste inversioni sottolineano le parole chiave ed enfatizzano lo stato d'animo doloroso, furioso e disperato del protagonista. Un cantante cinese avrebbero bisogno di capire ogni parola della frase e riorganizzare le frasi in ordine normale per interpretare ed esprimere il testo in modo accurato.

– Ironia

È una figura retorica comunemente usata nel linguaggio poetico e quotidiano, che consiste nell'usare parole che significano il contrario di ciò che si vuol dire, adottando però un tono che lascia intendere il vero sentimento; può avere lo scopo di deridere qualcuno scherzosamente o anche in modo offensivo. Si differenzia dal sarcasmo perché quest'ultimo ha sempre l'intento di offendere o di ferire.¹⁰

8. Definizione presa da: Treccani.it, Enciclopedia on line, «Metafora», ultimo accesso: 4 gennaio 2025, <<https://www.treccani.it/enciclopedia/metafora/>>.

9. LOZANO GARCÍA, 2022, p. 13

10. Definizione presa da: Treccani.it, Enciclopedia on line, «Ironia», ultimo accesso: 5 gennaio 2025, <https://www.treccani.it/vocabolario/ironia_res-561b60be-e08c-11eb-94e0-00271042e8d9/>.

Come nel duetto di Susanna e Marcellina «via resti servita, madama brillante» e nel recitativo di Dorabella e Guglielmo «Saranno rimasugli del velen che beveste».

Inoltre, il linguaggio dei libretti d'opera in italiano si distingue notevolmente da quello parlato oggi, con forme linguistiche desuete accanto a espressioni più moderne. Si trovano variazioni come 'nuovo' o 'novo', 'cuor' e 'cor', o tra forme complete e sincopate, come 'opera' e 'opra'. Sono comuni anche forme latineggianti, come 'pietade' e 'pietà'. I libretti includono molti termini ormai in disuso, come 'alma' per 'anima' o 'reina' per 'regina'. Tuttavia, essendo dialogici, accolgono anche espressioni idiomatiche ancora usate oggi, come 'andare in fumo', 'mandare al diavolo' o 'essere due gocce d'acqua'.

DIZIONE E FONETICA

La corretta pronuncia della lingua italiana, quindi la dizione, rappresenta una delle maggiori sfide per il cantante alloglotto. La lingua italiana è spesso considerata una lingua fonetica, mentre in effetti, l'accento e vocali aperte e chiuse spesso non sono scritte in una parola, salvo alcuni rari casi. Questa caratteristica richiede un lavoro sulla ricerca della corretta pronuncia da parte del cantante ancora prima di studiare le note.

Il recitativo «Giunse alfin il momento» di Susanna da *Le Nozze di Figaro* di Mozart raccoglie tutti gli aspetti problematici della dizione:

- 1) L'elisione fra le due parole: *alfin-il*, un errore comune è raddoppiare la *n*; *ciel-risponda*, il collegamento di due consonanti problematiche per i cinesi rende difficile l'articolazione.
- 2) La cogeminazione delle consonanti: il raddoppiamento sintattico.
- 3) Le doppie consonanti
- 4) Le parole sdrucciole: in italiano non viene indicato l'accento di una parola sdrucciola, chi non è italofono potrebbe sbagliare, dal momento che l'italiano privilegia le parole piane.
- 5) Le vocali aperte e chiuse: la difficoltà risiede sempre nella irregolarità delle vocali aperte e chiuse in una parola.
- 6) Dittongo e trittongo: nelle parole non vengono indicati gli accenti di dittonghi e di trittonghi, ad esempio, dittongo discendente – mio /mi:o/, dittongo mobile – cielo /tʃɛlo/, trittongo – miei /mjɛ:i/.

Giunse alfin il momento
che godrò senz'affanno
in braccio all'idol mio. Timide cure,
uscite dal mio petto,
a turbar non venite il mio diletto!
Oh, come par che all'amoroso foco
l'amenità del loco,
la terra e il ciel risponda,
come la notte i furti miei seconda!

– Le vocali aperte, chiuse e neutre

La fonetica della lingua italiana è intrinsecamente legata al canto per i movimenti della lingua e delle labbra, soprattutto per le due vocali medio-alte (anteriore, posteriore), /e, o/, due vocali medio-basse (anteriore, posteriore), /ε, ɔ/. Oltre a questi fonemi, si usa altri due timbri vocalici nell'italiano neutro /E, O/, intermedi rispettivamente tra /e ε/ e /ɔ o/, quando la sillaba non è accentuata, la pronuncia effettiva si arresta a /E, O/, per un fenomeno di assimilazione parziale al timbro (chiuso) delle sillabe non-accentate: mezzogiorno, buonanotte, benché, poiché ecc.¹¹

Alcuni esempi dal recitativo di Susanna: momento /mo'mento/, che /ke/, godrò /go'drɔ/, petto /'petto/, diletto /di'letto/, amoroso /amo'rozo/, foco /'fɔko/, loco /'lɔko/, terra /'tɛrra/, cielo /'tʃɛlo/, notte /'nɔtte/.

I compositori spesso musicano le parole con l'obiettivo di favorire la produzione della voce, per cui sbagliare le vocali aperte e chiuse non solo potrebbe cambiare totalmente il senso della parola e della frase, potrebbe causare delle difficoltà tecnica. Lo spazio tra la lingua e il palato e il luogo di articolazione sono legati alla produzione della voce.

– Le doppie consonanti e la geminazione nella frase

Le doppie consonanti nella lingua italiana sono lettere consonanti che compaiono due volte consecutive all'interno di una parola. Queste doppie consonanti sono comunemente indicate con due lettere identiche, come 'affanno', 'braccio', 'petto', 'diletto', etc. Le doppie consonanti sono importanti nella pronuncia italiana e influenzano il ritmo e il suono delle parole. Quando si pronunciano, la consonante è articolata più lungamente rispetto a quando appare singolarmente.¹² Oltre alle doppie consonanti che il raddoppiamento si riconosce dalla scrittura della parola, nelle frasi ci sono dei raddoppiamenti tra due parole che sono scritte, ovvero la *geminazione sintagmatica*, e in particolare di *cogeminazione*, si riferisce al 'raddoppiamento' (fono) sintattico e avviene quando una parola terminante in vocale, che ha una forte connessione con la parola successiva in termini di significato, struttura grammaticale e ritmo, è seguita da una parola che inizia con una consonante non raddoppiata.¹³ Prendendo sempre l'esempio dal recitativo di Susanna, le cogeminazioni delle consonanti accadono in queste parole: "che (g)godrò (s) senza", "a (t)turbar", "oh, (c)come par". Ovviamente, in questo caso, bisogna anche tenere presente la scrittura musicale proposta dal compositore, che in certi casi obbliga ad altre scelte.

I monosillabi cogeminanti:

11. LUCIANO CANEPARI, *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna 1992, pp. 40–44.

12. JOHN MORIARTY, *Diction: Italian Latin French German...: the sounds and 81 exercises for singing them*, Schirmer, Boston 1975.

13. CANEPARI, *Ivi*, p. 138.

- Preposizioni: *di, a, da, giù, su, tra, fra*
- Congiunzione: *e, o, ma, né, se, che, ché*
- Verbi: *è, dà, do, fa, fu, ha, ho, può, sa, so, sta, sto, va*
- Avverbi: *là, lì, qua, qui, già, più, sì, no, fa*
- Pronomi: *chi, che, tu, sé, me, te, po', ciò*
- Lessemi: *tre, tè, sci, blu, gru, piè/pié, re (monarca), Po, Bra*
- Articoli, pronomi, particelle pronominali e avverbiali, dimostrativi non sono cogeminanti.

Polisillabi tronchi e cogeminazione:

- Futuro (prima e terza singolari): *partirò, tornerà...*
- Passato remoto (terza singolare): *ritornò, poté, fallì...*
- Nomi comuni: *città, virtù, caffè, comò, papà...*
- Nomi propri: *Perù, Canada, Scianò...*
- Composti vari: *ventitré, chissà, cioè, perché, perciò, lassù...*

Bisillabi piani cogeminanti:

- *Come, qualche, sopra, dove, ogni, contra, infra, intra, ove, sopra.*¹⁴

– *L'accento nelle frasi*

L'accento si riferisce alla maggiore enfasi o rilievo dato a una particolare sillaba all'interno di una parola. Questa sillaba enfaticizzata è nota come sillaba tonica. L'accento tonico può variare a seconda della parola e della sua struttura fonologica. Nella lingua italiana, l'accento tonico non è sempre presente in ogni parola di una frase come in altre lingue come lo spagnolo o il francese. In italiano, l'accento tonico cade su una specifica sillaba all'interno di ogni parola, ma non su tutte le parole in una frase.¹⁵

Un'intervista semi-strutturata agli studenti cinesi di canto

Per indagare il livello di competenza linguistica in italiano e le modalità di studio del canto tra gli studenti cinesi, ho somministrato un'intervista semi-strutturata a un campione di 16 studenti di età compresa tra 15 e 26 anni, 12 donne e 4 uomini con diversi anni di esperienza nel canto, alcuni dei quali studiano in Cina e altri sono in Italia da poco tempo (Tabella 1).¹⁶ L'intervista, realizzata tramite Google Forms e distribuita online, comprendeva 13 domande, delle quali 7 riguardano il profilo demografico e altre 6 chiedevano informazioni sull'insegnamento ricevuto e il loro approccio allo studio del canto. Le domande nella seconda sezione erano: 1. Se hai provato a studiare un brano in italiano, come l'hai studiato? 2. Il

14. CANEPARI, Ivi, pp. 140–143.

15. CANEPARI, Ivi, p. 119.

16. Si veda appendice n. 1.

tuo insegnante di canto in Cina ha richiesto un certo livello di competenza nella lingua italiana? 3. Se sì, qual è la sua richiesta? 4. Conosci la prosodia dell'italiano? 5. Nel tuo studio di canto, quanto ritieni sia importante il dominio linguistico per esprimere le emozioni e il contesto di un brano? 6. Quali sono i contenuti didattici che il tuo insegnante fornisce quando canti una canzone in una lingua straniera?

TABELLA 1. PROFILO DEMOGRAFICO DEGLI INTERVISTATI

CATEGORIA	DETTAGLIO	VALORE
Genere	Donne	12
	Uomini	4
Anni di esperienza nel canto	<3 anni	4
	3–5 anni	9
	>5 anni	2
Paese di studio	Cina	9
	Italia/Svizzera italiana	7
Durata dello studio in Italia o nella Svizzera italiana	<1 anno	6
	1–3 anni	1
Studio della lingua italiana	Hanno studiato italiano	14
	Non hanno studiato italiano	2
Livello di competenza in italiano	A1-B2	14

Dalle risposte alle domande sull'insegnamento ricevuto e il loro approccio allo studio del canto, gli studenti hanno indicato alcune lacune metodologiche nello studio dei brani in italiano, spiegando di affidarsi prevalentemente a strumenti digitali, come video e ricerche online, per apprendere la pronuncia e il significato delle parole. Tuttavia, fanno poco ricorso a risorse come insegnanti, parlanti nativi o dizionari. Aspetti fondamentali, come la traduzione dei libretti e l'analisi delle parole per l'interpretazione del personaggio, sono spesso trascurati. Inoltre, la maggior parte degli studenti non possiede una conoscenza approfondita della prosodia italiana, elemento cruciale per una corretta espressione musicale.

Rispetto al lavoro dei loro insegnanti, emerge un approccio limitato: molti non forniscono indicazioni specifiche sull'italiano, concentrandosi principalmente sulla pronuncia corretta. Solo pochi insegnanti dedicano attenzione a elementi chiave come la prosodia, lo stile del brano o l'interpretazione del personaggio, lasciando così incompleto l'apprendimento linguistico degli studenti.

Nonostante queste carenze, gli studenti esprimono un forte desiderio di integrare l'apprendimento linguistico nelle lezioni di canto, riconoscendo che una migliore competenza linguistica è essenziale per trasmettere emozioni e contesto nel canto. Questo suggerisce la necessità di un approccio più completo e integrato che combini l'insegnamento della lingua italiana con la formazione musicale, per migliorare sia la comprensione che l'espressività.

Intervento didattico

Il mio intervento didattico si è basato sull'applicazione di una routine incentrata sulla corretta comprensione dei testi, della loro prosodia e dei riferimenti culturali. In particolare, ho lavorato su questi recitativi: da *Le nozze di Figaro*: «Andiam, andiam, bel paggio» di Barbarina e Cherubino, «Giunse alfin il momento» di Susanna; da *Don Giovanni*: «Ma se colpa io non ho» di Zerlina, «In questa forma dunque» di Donna Elvira; da *Così fan tutte*: «Han gli altri ancora» di Despina, Fiordiligi e Dorabella, «Sorella cosa dici?» di Dorabella e Fiordiligi; da *Idomeneo*: «Solitudini amiche» di Ilia; da *Tancredi* di Rossini: «Di mia vita infelice» di Amenaide. Alcuni di questi sono dialogici e altri monologici, ed hanno caratteristiche adeguate alle competenze e agli obiettivi di ogni allieva, definiti identificando le seguenti dimensioni:

- conoscenza della vicenda di tutta l'opera;
- studio e interpretazione del personaggio;
- conoscenza della situazione drammatica relativa al recitativo affrontato;
- lettura e declamazione del testo (pronuncia, accenti, doppie consonanti, geminazione e rafforzamento sintattico, vocali aperte e chiuse);
- traduzione letterale del testo;
- costruzione diretta delle frasi;
- comprensione del linguaggio figurato: ironie, sarcasmo, similitudini, metafore, iperbole...

Inizialmente era mia intenzione monitorare lo studio a casa ma, a causa del fatto che le allieve erano talmente impegnate su altri fronti da non poter studiare, questa idea è stata abbandonata.

PARTECIPANTI

Hanno partecipato tre ragazze cinesi di livello vocale principiante-intermedio, che avevano diverse esperienze di studio del canto ma non avevano mai studiato il canto attraverso il recitativo. Sono indicate con nomi d'invenzione:

Alice, 17 anni, è una studentessa bilingue di liceo, studia il canto alla scuola di musica da quattro anni, canta nel coro da tre anni e mezzo. Vive a Lugano da otto anni e il suo livello di conoscenza della lingua italiana è avanzato: riesce a leggere e pronunciare correttamente un testo italiano e ne comprende il significato. Invece quando affronta un testo da un libretto del XVIII o XIX secolo non capisce alcune parole arcaiche.

Liliana, 25 anni, studia Comunicazione presso l'Università della Svizzera italiana, pratica la lingua italiana abitualmente. Ha iniziato a prendere lezioni di canto a cinque anni, e di canto lirico a quindici. Ha studiato il sassofono per tre anni. Il suo livello d'italiano è B2, ma tende a sbagliare gli accenti, vocali aperte e

chiuse e doppie consonanti. Quando legge un testo da un libretto del XVIII o XIX secolo fa fatica a comprendere il significato e a mantenere un ritmo fluido.

Momo, 26 anni, si è diplomata in Maestro Collaboratore. Pratica la lingua italiana e abita in Italia. Studia canto da cinque anni, suona pianoforte da tredici anni. Il suo livello della conoscenza della lingua italiana è B2. Riesce a pronunciare correttamente le parole quando legge un testo italiano, sbaglia solo le vocali aperte/chiusse. Quando legge un testo di un libretto del XVIII o XIX secolo fa fatica a capire il significato.

PROCEDURA

L'intervento didattico si è articolato in tre fasi distinte, per un periodo totale di otto lezioni.

1. L'obiettivo della prima fase era di verificare le competenze di base degli allievi osservando la loro performance su due aspetti: quello interpretativo, e quello linguistico. La valutazione è stata fatta con una scala da 1 a 4: 1 = non sufficiente; 2 = sufficiente; 3 = buono; 4 = eccellente. La valutazione della comprensione del testo è stata fatta con delle domande alle allieve.
2. La seconda fase si concentrava sull'applicazione della routine che proponevo e sull'insegnamento linguistico e interpretativo del recitativo.
3. Nell'ultima fase ho svolto la valutazione dei risultati proponendo alle allieve un recitativo nuovo. Ho utilizzato lo stesso strumento e gli stessi criteri della prima fase osservando la performance e raccogliendo le risposte delle allieve. Inoltre, alle allieve ho chiesto di compilare un questionario (Feedback) che comprendeva alcune domande predefinite e altre aperte.

PRIMA FASE: VERIFICA DELLE COMPETENZE INIZIALI

La verifica delle competenze di base si articola su due livelli: le competenze vocali; le competenze linguistiche. Lo strumento di valutazione che è stato utilizzato è un protocollo suddiviso in 2 dimensioni (interpretazione e lingua), comprendenti rispettivamente 4 e 3 criteri. Ho utilizzato delle domande guida e assegnato un valore numerico come modalità di osservazione e valutazione.

Per la prima valutazione sono stati utilizzati brani diversi: le due allieve più avanzate, Liliana e Momo, hanno scelto «Giunse alfin il momento... Deh vieni non tardar» da *Le Nozze di Figaro* di Mozart, particolarmente adatta per lavorare su prosodia e interpretazione. L'allieva più giovane, Alice, che non aveva mai affrontato l'opera lirica, ha eseguito «Alle mie tante lagrime» da *Sei cavatine*, Op. 39 di Mauro Giuliani, caratterizzata da uno stile sillabico, con abbellimenti che accentuano il dolore della protagonista. Le ripetizioni delle frasi richiedono variazioni interpretative, e l'accompagnamento arpeggiato le ha permesso di concentrarsi sull'articolazione mantenendo il legato.

Per valutare la comprensione interpretativa ho osservato le loro performance in questi livelli:

- 1) la capacità dell'allieva di comunicare il significato del testo attraverso l'interpretazione musicale e l'uso appropriato della dinamica, del fraseggio e della coloratura;
- 2) la capacità dell'interpretazione gestuale e l'espressione;
- 3) la capacità dell'allieva di variare l'intensità della voce in modo appropriato, creando contrasti dinamici per enfatizzare determinati passaggi musicali o esprimere emozioni diverse;
- 4) la capacità dell'allieva di comunicare emozioni e trasmettere il significato del testo attraverso la voce.

Per valutare la comprensione linguistica rispetto al testo che abbiamo utilizzato, ho posto delle domande che erano articolate su tre livelli:

- 1) la comprensione di singole parole di particolare importanza per gli aspetti fonetici, per il loro significato o per la loro funzione musicale;
- 2) il senso delle frasi con le inversioni;
- 3) l'intera strofa.

Per valutare la conoscenza della situazione drammatiche ho sempre fatto delle domande alle allieve. Per esempio, ho chiesto all'allieva di raccontare la trama di *Le nozze di Figaro* e la situazione del recitativo di Susanna, non è stata in grado di rispondere.

SECONDA FASE: APPLICAZIONE DELLA ROUTINE

Sono state pianificate due lezioni per ogni recitativo. La prima lezione delle due è stata dedicata alla conoscenza della vicenda di tutta l'opera, della situazione drammatica riferita al recitativo affrontato e l'analisi del personaggio. La seconda è stata dedicata alla lettura e declamazione del testo (pronuncia, accenti, doppie consonanti, geminazione e rafforzamento sintattico, vocali aperte e chiuse), alla traduzione del testo parola per parola, alla costruzione diretta delle frasi e all'analisi del linguaggio figurato.

La lezione 1 è stata dedicata al lavoro sul recitativo che l'allieva ha portato per la valutazione iniziale in modo che l'allieva riesca a confrontare questo modo di studio con quello che conoscevano prima. In particolare, all'allieva più giovane, Alice, che non avevo mai approcciato all'opera, è stata dedicata una parte della lezione alla spiegazione e la conoscenza dello stile del recitativo.

I recitativi utilizzati nelle lezioni seguenti sono da *Le nozze di Figaro* - recitativo di Barbarina e Cherubino: «Andiam, andiam, bel paggio», da *Così fan tutte* - recitativo di Despina, Fiordiligi e Dorabella: «Han gli altri ancora», recitativo di Dorabella e Fiordiligi: «Sorella cosa dici?», da *Don Giovanni* - recitativo di Don Elvira: «In questa forma dunque», recitativo di Zerlina: «Ma se colpa io non ho», da *Tancredi* - recitativo di Amenaide: «Di mia vita infelice».

Durante le lezioni, oltre al lavoro sulla lingua, abbiamo anche affrontato il problema dell'appoggiatura. Come si vede nella figura 1, sullo spartito, in particolare l'edizione Bärenreiter, ci sono i suggerimenti di appoggiatura da parte dell'editore. Questi suggerimenti, come scritti nella premessa dello spartito, nessuno di

questi è obbligatorio; l'obiettivo è soltanto ispirare i cantanti a improvvisare le proprie versioni.¹⁷ Come ha discusso Neumann il problema dell'interpretazione delle appoggiature nell'edizione *Neue Mozart Ausgabe* (NMA). L'autore sottolinea che, sebbene l'NMA sia un'opera di grande valore scientifico, le sue indicazioni interpretative, specialmente riguardo all'ornamentazione, sono spesso discutibili e talvolta errate. Un aspetto critico riguarda l'aggiunta di appoggiature nei recitativi e nei numeri chiusi, poiché molte delle soluzioni editoriali adottate nell'NMA non sono storicamente giustificate.¹⁸ La convenzione dell'appoggiatura permette i cantanti di aggiungere appoggiatura discendente alla fine della frase nei recitativi dove si trovano due note ripetute, per rispettare la declamazione naturale del testo.¹⁹ Secondo Neumann, si usa l'appoggiatura quando serve a enfatizzare l'accento prosodico in una terminazione femminile; quando l'accento prosodico in una terminazione femminile.²⁰

Un altro discorso che ho fatto durante l'intervento riguarda le pause nel recitativo. Spesso gli studenti cinesi seguono precisamente tutte le pause che ci sono nel recitativo. Nella mia opinione, alcune pause servono come funzione ritmico per poter riempire una battuta e per non spostare l'accento tonico della frase, in questo caso, fare le pause che sono scritte potrebbe interrompere la frase e rovinare la prosodia. Bisognerebbe analizzare le frasi e decidere quando fare e quando non fare.

Per esempio, nella lezione in cui abbiamo lavorato sul recitativo di Donna Elvira «In questa forma dunque», ho raccontato la trama dell'opera e la situazione drammatica di questo pezzo. Ho analizzato insieme all'allieva il carattere di Donna Elvira e il suo stato d'animo in questo momento. Ho chiesto all'allieva di leggere il testo e spiegare il senso di ogni frase, quando c'era bisogno ho spiegato meglio i significati delle parole difficili come «pria», «ingannato». (Figura 1) In questo passaggio, dopo la discussione con l'allieva abbiamo deciso di non fare l'appoggiatura perché qui il personaggio è molto agitata e i tre punti suggeriscono che la frase terminerà dopo, per cui non occorre una declamazione definitiva. Invece qui si potrebbe fare le pause scritte perché i tre punti possono esprimere che mentre il personaggio parla è in pensiero e la furia rende il respiro agitato e corto.

17. Spiegazione presa dalla premessa dello spartito di *Il dissoluto punito ossia il Don Giovanni* pubblicata da Bärenreiter in 2005.

18. FREDERICK NEUMANN, *Improper Appoggiaturas in the Neue Mozart Ausgabe*, «The Journal of Musicology», x/4, 1992, pp. 506–507, <<https://www.jstor.org/stable/763647>> (ultimo accesso: 31/1/2025).

19. ANTONIO CALEGARI, *Modi generali del canto premessi alle Maniere parziali, onde adornare o rifiorire le nude o semplici melodie o cantilene, giusta il metodo di Gaspare Pacchiarotti*. Ricordi, Milano 1836.

20. FREDERICK NEUMANN, *The Appoggiatura in Mozart's Recitative*, «Journal of the American Musicological Society», xxxv/1, 1982, pp. 115–137, <<https://www.jstor.org/stable/831288>> (ultimo accesso: 31/1/2025).



Figura 1, tratta da *Don Giovanni* di W.A. Mozart, Atto I, Scena VI

È un recitativo di furia e di disperazione e ci sono tante parole chiave a cui si deve dare l'enfasi fonetica, soprattutto alle consonanti, per esprimere la rabbia e disperazione del personaggio, come «scellerato», «barbaro», «vendicar», «vendetta», «rabbia» e «dispetto». (Figura 2 e Figura 3) In questo recitativo, le doppie consonanti e la cogeminazione sono elementi importanti per dare più slancio alla voce e per migliorare l'espressività. Ad esempio, il raddoppiamento di «Ah vendicar», «che quel barbaro» e «scellerato», «vendetta», «rabbia» e «dispetto».



Figura 2, tratta da *Don Giovanni* di W.A. Mozart, Atto I, Scena VI



Figura 3, tratta da *Don Giovanni* di W.A. Mozart, Atto I, Scena VI

Ho chiesto all'allieva di declamare il testo e quando l'allieva è riuscita ad articolare bene le parole e rendere le frasi fluenti, ho chiesto all'allieva di cantare con il ritmo e le note scritte. Una volta stabilite, ho proposto all'allieva di essere più libera con il ritmo in modo da poter dare la massima attenzione alle parole e alle intenzioni ma rispettando sempre la struttura ritmica.

Un altro esempio è il lavoro fatto sul recitativo di Zerlina: «Ma se colpa io non ho» (Figura 4). La prima parte della lezione è stata dedicata al racconto della trama, della situazione drammatica e dell'analisi del carattere di Zerlina. Abbiamo fatto insieme la costruzione diretta delle frasi. Di seguito ho chiesto all'allieva di leggere il testo e capire il senso. Una volta riuscita le ho chiesto di declamare il testo con le espressioni, in questo caso, potrebbero essere la furbizia: «Ma se colpa io non ho, ma se da lui ingannata rimasi» con l'appoggiatura sulla parola rimasi; la finta rabbia: «non me lo credi? Ingrato! Vieni qui; sfogati; ammazzami, fa' tutto di me quel che ti piace»; e adulazione: «tranquillati, mia vita» e «ma poi, Masetto mio, ma poi fa pace». L'allieva doveva riuscire a giocare con i cambiamenti delle

intenzioni e del tempo, e interpretare le emozioni di Zerlina utilizzando anche le espressioni facciali.

ZERLINA

- ma-si ... E poi che te - mi? Tran - quil - la - ti, mia vi - ta: non mi toc-
- cò la pun-ta del-le di - ta. Non me lo cre - di? In - gra - to! vien
qui; sfo - ga - ti; am - maz - za - mi, fa' tut - to di me quel che ti
pia - ce; ma poi, Ma - set - to mi - o, ma poi fa' pa - ce.

Figura 4, tratta da *Don Giovanni* di W.A. Mozart, Atto I, Scena XVI

TERZA FASE: VERIFICA DELLE COMPETENZE FINALI

La lezione 8 è stata dedicata alla valutazione del risultato. Dopo la lezione 7 ho dato alle allieve il recitativo di Ilia da *Idomeneo* di Mozart: «Solitudini amiche», e le ho chiesto di studiarlo utilizzando la routine che è stata applicata nelle lezioni precedenti. Ho osservato le loro performance utilizzando gli stessi criteri con quelli della valutazione del test iniziale. Per valutare le competenze linguistiche, le ho fatto le seguenti domande: 1) potresti raccontarmi la situazione drammatica di questo recitativo? 2) Quali sono le caratteristiche di Ilia? 3) Mi potresti spiegare il significato di ogni frase? 4) Qual è il significato della parola «solitudini» e «afflitto»? 5) Come sarebbe la costruzione diretta della frase «udite d'una infelice amante i lamenti»? 6) Potresti indicare le figure retoriche? Alla fine, ho dato un voto a ciascuna secondo le loro risposte.

RISULTATI

In questa sezione metto a confronto le risposte date dalle tre allieve nella prima e nella terza fase dell'intervento (Tabella 2). Inizialmente, i valori di Alice mostrano

la sua competenza avanzata nella comprensione; invece, quelle di Liliana e Momo mostrano della confusione sul significato delle parole e Momo mostra delle lacune nella conoscenza della trama. Per quello che riguarda la comprensibilità mi sono fidata del mio orecchio e della mia conoscenza della lingua italiana, valutando 4 una buona comprensibilità e 1 una comprensibilità insufficiente.

TABELLA 2. RISULTATI BASATI SUL PROTOCOLLO PER LE COMPETENZE INTERPRETATIVE E LINGUISTICHE

AMBITO DI COMPETENZE	COMPETENZE SPECIFICHE	DOMANDE GUIDA	ALICE INIZIALI-FINALI	LILIANA INIZIALI-FINALI	MOMO INIZIALI-FINALI
Interpretative	Interpretazione del testo	Quanto è adeguata l'interpretazione dell'allieva al testo cantato?	1-3	1-2	1-3
	Presenza scenica	Quanto è stata naturale e comoda la postura dell'allieva?	3-3	2-3	3-4
	Controllo dinamico	L'allieva è stata in grado di cantare forte / crescendo quando c'è una frase drammatico?	1-3	2-3	2-3
	Espressività	L'allieva è stata in grado di realizzare una mimica facciale adeguata al testo?	1-3	2-3	1-3
Linguistiche	Comprensione	Quanto capisce l'allieva il significato del testo che ha cantato?	4-4	2-4	2-4
		Quanto capisce l'allieva la situazione drammatica del brano?	4-4	4-4	1-4
		Quanto capisce l'allieva le figure retoriche?	4-4	2-3	3-4
	Comprensibilità del testo	Quanto è comprensibile la pronuncia del testo dell'allieva?	2-3	2-3	2-3
	Inflessioni espressive legate alla parola (dinamiche, colori, elementi dialogica, enfasi di articolazione, figure retoriche)	Quanto è in grado l'allieva di capire e cantare con l'enfasi fonetica sulle parole chiavi?	1-3	1-3	1-3
		L'allieva ha cambiato tono della voce quando c'è una frase esclamativa / imperativa / interrogativa / esitante?	1-3	1-3	1-3

Dalla tabella di valutazione emerge che all'inizio i punti più deboli delle tre allieve riguardavano la capacità di trasmettere le inflessioni necessarie per un'interpretazione efficace del testo e l'espressività. Inoltre, era emersa una certa trascuratezza nel controllo dinamico, che dipendeva sia dalla tecnica vocale che dall'analisi musicale del brano. Sebbene le allieve fossero molto concentrate sulla tecnica vocale, la loro comprensibilità del testo risultava carente, compromettendo la chiarezza dell'interpretazione complessiva.

Nella terza fase, per la valutazione finale, ho utilizzato lo stesso protocollo e ho dato un voto osservando la performance e le risposte delle allieve.

– *Competenze interpretative*

Interpretazione del testo: Tutte e tre le allieve hanno mostrato miglioramenti significativi. Alice e Momo sono passati da 1 a 3, e Liliana da 1 a 2. Questo suggerisce un avanzamento notevole nella capacità di comprendere e rappresentare il significato del testo.

Presenza scenica: I risultati sono rimasti stabili per Alice (3–3) mentre Liliana e Momo hanno ottenuto un incremento (3–4), indicando un miglioramento nella capacità di catturare l'attenzione del pubblico.

Controllo dinamico ed espressività: Per tutte le allieve si osserva un progresso (da 1–3 o 2–3), segnalando un incremento nella capacità di variare intensità e trasmettere emozioni.

– *Competenze linguistiche*

Comprensione: i valori iniziali e finali mostrano miglioramenti per Liliana e Momo (da 2–4 e 2–4), mentre Alice si mantiene su un livello già avanzato (4–4). Questo evidenzia progressi nella capacità di comprendere il testo, probabilmente legati al lavoro su interpretazione e analisi.

Comprensibilità del testo: tutte le allieve hanno ottenuto lo stesso progresso (da 2–3), suggerendo che l'intervento ha avuto un impatto positivo sulla chiarezza dell'espressione orale.

Inflessioni espressive: i valori passano uniformemente da 1–3 per tutte le allieve, evidenziando un aumento della sensibilità verso aspetti come dinamica, colore vocale e articolazione.

Nel complesso, l'intervento didattico ha prodotto miglioramenti diffusi in tutte le competenze osservate, sia interpretative che linguistiche. Le allieve, pur partendo da livelli diversi, hanno dimostrato una crescita omogenea, in particolare nell'interpretazione del testo e nella comprensione. Tuttavia, alcuni aspetti, come la presenza scenica e la comprensibilità del testo, mostrano progressi più contenuti, suggerendo che potrebbe essere necessario continuare a lavorare su questi aspetti.

Questi risultati sottolineano l'efficacia del percorso didattico, ma suggeriscono anche che il lavoro su alcune competenze potrebbe essere intensificato per

consolidare i miglioramenti. In particolare, la mancanza di un impegno adeguato a casa e la limitata durata dell'intervento rappresentano condizioni irrinunciabili per poter raccogliere risultati più significativi.

– *Feedback dell'intervento didattico*

Il feedback dell'intervento didattico da parte delle allieve è stato realizzato attraverso un questionario semi-strutturato, composto da domande predefinite e domande aperte.²¹ Dopo aver completato l'intervento sullo studio del recitativo e sulla prosodia della poesia italiana, tutte e tre le allieve dichiarano che il loro livello di italiano è migliorato e due di loro ritengono che il miglioramento sia stato significativo. Le allieve credono che le abilità conquistate durante la sperimentazione saranno molto utili per il loro futuro studio. L'intervento ha parzialmente aumentato l'interesse dei partecipanti per lo studio del recitativo e della prosodia della lingua italiana, il contenuto ha soddisfatto la maggior parte delle loro esigenze di apprendimento. Tuttavia, dai loro feedback è emerso che non è stato trasmesso pienamente il messaggio sull'importanza dell'interpretazione né la chiara applicazione delle varie fasi della routine. Questo suggerisce che, pur percependo un miglioramento nelle loro competenze, le allieve non hanno sviluppato una piena consapevolezza del legame tra questi progressi e la loro rilevanza nell'interpretazione dei brani da cantare. Tutte e tre le partecipanti ritengono necessarie ulteriori esercitazioni e un maggior sostegno per affinare le loro competenze interpretative, in particolare attraverso lo studio di brani di diversi stili ed emozioni, nonché l'utilizzo di materiali aggiuntivi per imparare la pronuncia dell'italiano.

Discussione

L'obiettivo di questo lavoro era verificare se una routine basata sulla comprensione dei testi, della prosodia e dei riferimenti culturali potesse aiutare allievi cultura linguistica e musicale diversa a sviluppare un'interpretazione coerente del repertorio. Il percorso permesso alle allieve di migliorare l'espressività e approfondire la comprensione interpretativa, spesso trascurata negli studi precedenti, dove la tecnica vocale aveva un ruolo predominante. Lo studio del recitativo, con le sue sfide ritmiche e linguistiche, ha rappresentato un approccio nuovo per loro, ma hanno capito quanto sia importante trasmettere emozioni e comunicare col pubblico attraverso le sfumature del canto.

La routine proposta ha anche migliorato le competenze linguistiche e prosodiche, portando le allieve a focalizzarsi più sulle parole. L'analisi dei personaggi ha stimolato la loro creatività, spingendole a combinare la storia e le emozioni dei personaggi con le loro esperienze personali. Questo metodo, che mette al centro le parole e l'interpretazione, può essere applicato anche a repertori in altre lingue e generi, come il Lied, dove la poesia è fondamentale. La musica, infatti,

21. Si veda appendice n.2.

è un potente strumento di comunicazione e il canto, con il testo, ne amplifica la capacità espressiva.

Tuttavia, l'intervento si è svolto in un arco limitato di tempo, con otto lezioni, e ho rilevato che questo tipo di studio richiede più tempo e autonomia per ottenere risultati significativi. Migliorare la comunicazione e sottolineare maggiormente l'importanza dell'espressività saranno aspetti cruciali in futuro.

Le allieve hanno mostrato interesse nel provare recitativi di stili diversi e di emozioni diverse, divertendosi nell'esplorazione emotiva dei personaggi. In futuro, sarà utile variare maggiormente la scelta dei brani, alternando recitativi secchi e accompagnati, e calibrare meglio la difficoltà dei brani, poiché le allieve più mature hanno talvolta manifestato noia e preferenza per brani più semplici. Ricosco che, se troppo impegnativo, lo studio rischia di diventare meccanico, causando una perdita di motivazione. Tuttavia, per gli studenti stranieri, specialmente cinesi, questo tipo di lavoro è prezioso. Integrare questa routine più frequentemente nello studio del canto potrebbe migliorare gradualmente la loro espressività e comprensione linguistica.

Bibliografia

- BONOMI, ILARIA, *Il docile idioma: L'italiano lingua per musica*. Bulzoni, Roma 1998.
- CALEGARI, ANTONIO, *Modi generali del canto premessi alle Maniere parziali, onde adornare o rifiorire le nude o semplici melodie o cantilene, giusta il metodo di Gaspare Pacchiarotti*. Ricordi, Milano 1836.
- CANEPARI, LUCIANO, *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna 1992.
- FABBRI, PAOLO, *Metro e canto nell'opera italiana*, EDT, Torino 2007.
- LOZANO GARCÍA, CARMEN, *L'italiano applicato al canto: Dal quadro teorico alla pratica in aula*. Tesi di laurea non pubblicata, Università di Salamanca, (2022). Accesso disponibile su: <<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/151316/TFG%20LOZANO%20GARCIA%2C%20MARIA%20DEL%20CARMEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (ultimo accesso: 28/3/2024).
- MORIARTY JOHN, *Diction: Italian Latin French German....: the sounds and 81 exercises for singing them*, Schirmer, Boston 1975.
- NEUMANN, FREDERICK, *Improper Appoggiaturas in the Neue Mozart Ausgabe*, «The Journal of Musicology», x/4 1992, pp. 505–521, <<https://www.jstor.org/stable/763647>> (ultimo accesso: 31/1/2025).
- NEUMANN, FREDERICK, *The Appoggiatura in Mozart's Recitative*, «Journal of the American Musicological Society», xxxv/1 1982, pp. 115–137, <<https://www.jstor.org/stable/831288>> (ultimo accesso: 31/1/2025).
- PILCH, PAMELA H., ARNESON CHRISTOPHER, *Using Recitative to Teach Expressive Singing: An Old Idea Made New*, «Journal of Singing», lxxv/1 2018, pp. 25, link.gale.com/apps/doc/A573095359/AONE?u=anon~4fb3bcad&sid=googleScholar&id=3a9dae74. (ultimo accesso: 10/1/2025)
- ROSENTHAL, HAROLD, WARRACK JOHN, *Dictionary of opera*, Oxford University Press, London 1980.

ROSS, CLAUDIA, MA JING-HENG SHENG, *Modern Mandarin Chinese Grammar, a practical guide*. Routledge, Oxon & New York 2014.

TELLINI, GINO, *Letteratura Italiana, un metodo di studio*, [seconda edizione], Le Monnier Università 2014.

Appendice 1

Intervista semi-strutturata agli studenti cinesi di canto

- 1) Età
- 2) Da quanto tempo studi canto lirico
 - a. Meno di 1 anno
 - b. 1–3 anni
 - c. 3–5 anni
 - d. Più di 5 anni
- 3) Hai mai studiato l'italiano?
 - a. Sì
 - b. No
- 4) Se sì, qual è il tuo livello?
 - a. Livello elementare (A1-A2)
 - b. Livello intermedio (B1-B2)
 - c. Livello avanzato (C1-C2)
 - d. Lingua materna
- 5) Attualmente studi in Italia o nella Svizzera italiana?
 - a. Sì
 - b. No
- 6) Se sì, da quanto tempo?
 - a. Meno di 6 mesi
 - b. 6 mesi – 1 anno
 - c. 1 anno – 3 anni
 - d. 3 anni – 5 anni
 - e. Più di 5 anni
- 7) Se hai studiato l'italiano, dove l'hai studiato?
 - a. Scuola di lingue
 - b. Corsi online
 - c. Self-teaching
 - d. In altri modi
- 8) Se hai provato a studiare un brano in italiano, come hai studiato?
 - a. Cercare la traduzione del testo
 - b. Cercare il significato e la pronuncia di ogni parola in dizionario
 - c. Ripetere la pronuncia seguendo le registrazioni online
 - d. Chiedere l'aiuto all'insegnante di canto o qualcuno che parla bene la lingua
 - e. Cercare libretti tradotti in cinese se esistenti

- f. Cercare di interpretare il senso delle parole ed esprimere il carattere del personaggio
 - g. Altro: _____
- 9) Il/la tuo/a insegnante di canto in Cina richiede un certo livello di competenza della lingua italiana?
- a. Sì
 - b. No
- 10) Se sì, qual è la sua richiesta?
- _____
- 11) Conosci la prosodia dell'italiano?
- a. Sì
 - b. No
- 12) Nei tuoi studi di canto, quanto ritieni importante il dominio linguistico per esprimere le emozioni e il contesto di un brano?
- a. Molto importante
 - b. Importante
 - c. Normale
 - d. Per nulla
- 13) Quali sono i contenuti didattici che il/la tuo/a insegnante fornisce quando canti un brano in una lingua straniera? (più opzioni possibili)
- a. Correttezza di intonazione e ritmo
 - b. Risoluzione di problemi tecnici
 - c. Correzione della pronuncia
 - d. Conoscenza del senso generale del testo
 - e. Conoscenza del senso di ogni parola e di ogni frase
 - f. Spiegazioni sullo stile, in base ai diversi brani e compositori
 - g. Studio del libretto e analisi del personaggio
 - h. Spiegazioni sulla prosodia: accento, intonazione, ritmo, durata

Appendice 2

Questionario per il Feedback dell'intervento didattico

- 1) Nome
- 2) Dopo aver completato 8 lezioni di studio sul recitativo e sulla prosodia della poesia italiana, come ti senti riguardo al tuo livello dell'italiano?
 - a. Significativamente migliorato
 - b. Migliorato
 - c. Nessun cambiamento evidente
 - d. Peggiorato
 - e. Non ne sono sicura
- 3) Credi che questo allenamento puntato sulla lingua abbia influenzato la tua capacità espressiva nel canto?
 - a. Sì
 - b. No
- 4) Ritieni che le competenze apprese in queste lezioni saranno utili per il tuo futuro studio?
 - a. Molto utile
 - b. Utile
 - c. Neutrale
 - d. Non utile
 - e. Non ne sono sicura
- 5) Il tuo interesse per lo studio del recitativo e della prosodia della poesia italiana per l'opera lirica è aumentato?
 - a. Aumentato significativamente
 - b. Aumentato
 - c. Nessun cambiamento
 - d. Diminuito
 - e. Perso completamente l'interesse
- 6) Pensi che i contenuti dell'intervento soddisfino le tue esigenze di apprendimento?
 - a. Completamente soddisfacenti
 - b. Satisfacenti per la maggior parte
 - c. Neutrale
 - d. Poco soddisfacenti
 - e. Assolutamente non soddisfacenti
- 7) Qual è stata la tua parte preferita dell'intervento? Perché?

- 8) Qual è stata la tua parte meno preferita dell'intervento? Perché?

- 9) Ritieni necessarie ulteriori esercitazioni o supporto per migliorare ulteriormente le tue competenze interpretative?
- a. Sì
 - b. No
- 10) In caso affermativo, che tipo di esercitazione o supporto desideresti?
-
- 11) Saresti interessata a continuare a seguire questa routine di studio nel futuro?
- a. Sì
 - b. No
- 12) Quando studierai un brano nuovo nel futuro, quali sarebbero i passi che farai?
-

L'autrice. Yueyan Xie ha iniziato lo studio della musica fin dalla giovane età sotto la guida della madre. Nel 2018 ha conseguito il Triennio Accademico di Primo Livello presso il Conservatorio di Musica "Luca Marenzio" di Brescia, proseguendo poi gli studi con Sonia Corsini al Conservatorio di Musica "Giovann Battista Martini" di Bologna, dove nel 2021 si è laureata nel Biennio Accademico di Secondo Livello. Nello stesso anno è stata ammessa alla classe di Musica Vocale da Camera del Conservatorio "L. Cherubini" di Firenze.

Nel 2024 ha conseguito il Master of Arts in Music Pedagogy presso il Conservatorio della Svizzera italiana a Lugano, studiando con Luisa Castellani. Durante lo stesso anno ha ottenuto il terzo premio al 1st "Franco Margola" International Music Competition a Brescia.

Nel corso dell'estate ha preso parte al progetto *La Via Lattea 20 – Puccini torna a Vacallo* in Svizzera, dedicato al celebre compositore, contribuendo con una registrazione. A novembre 2024, a Lugano, ha eseguito il *Requiem* di Fauré sotto la direzione di Andrea Motta, mentre a dicembre si è esibita ad Ascona con il mottetto *O Qui Coeli Terraeque Serenitas RV 631* di Antonio Vivaldi, accompagnata dall'Orchestra Giovanile della Svizzera italiana e diretta da Yuram Ruiz. Oltre al repertorio operistico, Yueyan nutre una profonda passione per il Lied e si è perfezionata in questo repertorio con Leonardo De Lisi e Markus Hadulla. Ha partecipato al 19° International Robert Schumann Competition e, insieme alla sua partner di duo Ginevra Costantini Negri, è stata invitata all'International Student Lied Duo Competition di Groningen, nei Paesi Bassi.

L'EDUCAZIONE MUSICALE INTERCULTURALE COME STRUMENTO FACILITATORE PER LA PROMOZIONE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE DEGLI ALLIEVI

Anna Negrinotti

Abstract: Diversi autori mettono in luce le potenzialità del “far musica” assieme, come possibile strada per valorizzare forme di comprensione interculturale e sbloccare situazioni di incomunicabilità, di chiusura e di disagio. Ci si chiede dunque se un approccio intenzionalmente teso all'esplorazione attiva di fonti musicali multiculturali possa favorire l'inclusione scolastica e sociale degli allievi, sviluppando interdipendenza positiva e rinforzando le abilità di relazione e di gestione dei rapporti interpersonali. Ad una classe di prima media è stato proposto un itinerario disciplinare incentrato sull'educazione musicale interculturale: attraverso esperienze corali, strumentali e coreutiche, gli allievi hanno approfondito la conoscenza di repertori etnici. Per incrementare il senso di coinvolgimento degli allievi e sollecitare ulteriormente coesione sociale ed inclusione, le attività sono state proposte all'interno delle architetture della didattica per progetti e dell'apprendimento cooperativo. Il lavoro si è basato su un approccio misto che combina tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi per permettere una visione più ampia e poliedrica del tema oggetto di studio. I risultati confermano le potenzialità dell'educazione musicale tesa alla comprensione interculturale in età scolastica, come strumento per orientare la crescita degli allievi verso una visione del mondo più solidale ed equa.

Parole chiave: educazione musicale; scuola media; musica e interculturalità, inclusione scolastica e sociale, didattica per progetti, apprendimento cooperativo.

Introduzione

La complessità della società contemporanea, sempre più multietnica e multiculturale, chiede alla scuola di adeguarsi ai bisogni di apprendimento di tutti gli allievi, favorendo forme di inclusione, riconoscimento e valorizzazione delle diversità mediante la conoscenza e le informazioni sul mondo e sugli altri. L'eterogeneità linguistica e culturale delle classi costituisce, oggi più che mai, una delle sfide maggiori con cui è confrontato il sistema scolastico ticinese: numerosi allievi non

solo si contraddistinguono per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue.

Questo contributo riporta un itinerario disciplinare di educazione musicale interculturale basato su una didattica cooperativa, svolto presso la Scuola Media di Canobbio (Canton Ticino) con la classe di 1B, durante l'anno scolastico 2021–22. Questo percorso intende offrire agli allievi un'occasione di crescita individuale, culturale e musicale attraverso lo studio e la comprensione di popoli e culture diverse dalla nostra, favorendo un'apertura e una flessibilità mentale tese a comportamenti sociali positivi, allo sviluppo di relazioni solidali e a modi di lavorare cooperativi all'interno del gruppo-classe. Le attività proposte hanno l'obiettivo di introdurre gli allievi ad un mondo variegato, in cui la musica costituisce un momento importante della vita collettiva. I vari esempi musicali e le proposte di ascolto, oltre a fornire un bagaglio di informazioni culturali, vogliono provocare risonanze affettive e costituire punti di partenza per esprimersi attraverso linguaggi e canali espressivi differenti (canto, percussioni, danza). Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscersi e farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno, con lo scopo di formare cittadini responsabili, capaci di considerare la diversità come risorsa, disposti ad adattarsi a un mondo in continua evoluzione.

Come educatori abbiamo la grande responsabilità di sostenere nei nostri allievi lo sviluppo delle competenze indicate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con il termine *Life Skills* (1998). Il nucleo fondamentale delle *Life Skills*, identificato dall'OMS, è costituito da dieci competenze: tra queste, nell'area relazionale, la capacità di instaurare relazioni efficaci, ossia la capacità di affermare sé stessi nel proprio ruolo, sostenendo le proprie opinioni nel rispetto degli altri, delle loro idee e dei loro bisogni, senza prevaricazioni o sottomissioni.¹

Secondo Edgar Morin «insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità. Gli ostacoli alla comprensione sono l'indifferenza, l'egocentrismo, l'etnocentrismo, il sociocentrismo, che hanno come tratto comune il situarsi al centro del mondo e considerare come insignificante o ostile tutto ciò che è straniero o lontano».² Le culture devono imparare le une dalle altre, l'etica della comprensione richiede di comprendere l'incomprensione.

La Dichiarazione di Bonn riprende i tre obiettivi dell'Agenda di Seoul riguardanti l'educazione alle arti, rivolgendo la propria attenzione all'educazione musicale in Europa.

1. SINGH MADHU, *Understanding life skills*, UNESCO, 2003; <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>> ultimo accesso 10.01.2025.

2. EDGAR MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Parigi 1999; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre/PDF/117740freo.pdf.multi> ultimo accesso 10.01.2025.

Con l'obiettivo 3, la Dichiarazione di Bonn riflette l'interdipendenza fra l'individuo e la società e restituisce enfasi al potenziale della musica e dell'educazione musicale nel campo della responsabilità sociale e del dialogo interculturale. La promozione della diversità e del dialogo tra culture passa attraverso il riconoscimento e la considerazione per tutte le culture musicali, senza egemonie. La musica è una risorsa efficace per il processo di integrazione delle persone emarginate e può essere uno strumento prezioso per affrontare le sfide sociali e culturali delle società europee.³

Durante la giornata di studio *Chi sono, oggi, gli insegnanti?* svoltasi nel mese di febbraio 2022 a Locarno, Davide Parmigiani, professore associato di educazione presso l'Università di Genova, ha riflettuto sulla dimensione interculturale che oggi si richiede agli insegnanti e alle scuole, in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile che costituiscono il nucleo vitale dell'Agenda 2030, sostenuta da tutti i Paesi membri dell'ONU. Egli sostiene che è necessario ampliare le prospettive, confrontando diversi sistemi educativi, diverse organizzazioni scolastiche e diversi ambienti di apprendimento, per fornire agli allievi esperienze didattiche cross-culturali e acquisire una 'competenza globale' che permetta di comprendere e apprezzare visioni del mondo diverse dalle proprie, impegnarsi in interazioni efficaci con persone provenienti da culture diverse e agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Queste riflessioni sono state il punto di partenza del mio lavoro, la cui domanda ha come tema generale l'educazione musicale interculturale. Il mio obiettivo era verificare se un approccio musicale a fonti musicali variegata e intenzionalmente interculturali potesse impattare in modo specifico su alcune variabili afferenti all'inclusione scolastica, con particolare riferimento all'interdipendenza positiva, alle abilità di relazione e alla conseguente capacità di gestire i conflitti.

L'educazione musicale interculturale

L'educazione musicale interculturale è un approccio formativo che si avvale del canale sonoro-musicale per promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli allievi. In virtù di un carattere universale, questo promuove la multiculturalità e favorisce la valorizzazione, l'espressione e l'incontro tra le diverse identità culturali degli allievi. Tuttavia, «il raggiungimento della tolleranza musicale necessita di specifiche strategie didattiche che promuovano conoscenza dei diversi linguaggi musicali e pari dignità a tutte le espressioni musicali».⁴

Un curriculum multiculturale offre esperienze corali, strumentali e coreutiche che permettono alle classi di immergersi nelle culture studiate, attraverso attività

3. *Bonn Declaration*, European Music Council 2011, p. 3. Traduzione italiana a cura della Associazione Italiana delle Scuole di Musica, <https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn_italiano.pdf> ultimo accesso 10.01.2025.

4. SERENA FACCI, *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in J.J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia Einaudi della musica*, Vol. 2. *Il sapere musicale*, Torino, Einaudi 2002, pp. 863–879.

pratiche, sviluppando sensibilità, comprensione e rispetto per forme di espressione culturale di origini etnico-culturali diverse. La musica valorizza forme di comunicazione non verbale, ha la capacità di “parlare” e “far parlare” al di là delle barriere linguistiche, sbloccando situazioni di incomunicabilità, di chiusura e di disagio.⁵

I diversi mutamenti della società contemporanea (globalizzazione, fenomeno migratorio, sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione) permettono una rete di interconnessioni sociali, economiche e politiche tra paesi e popoli diversi e fanno sì che le collettività siano sempre più multiculturali. Il contesto sociale attuale, sempre più eterogeneo ed in continua trasformazione, rende la società ricca ma allo stesso tempo complessa. Tale complessità culturale va sostenuta attraverso una conoscenza reciproca, attraverso il dialogo tra culture diverse e attraverso un'educazione scolastica che costruisca una 'coscienza interculturale', per sviluppare la capacità di convivenza con persone di diversa origine linguistica e culturale.

L'universo sonoro-musicale è altrettanto complesso: lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione ha favorito un costante flusso di suoni e musica in tutti gli spazi della vita individuale e collettiva; ha aperto le frontiere culturali, consentendo la circolazione di musiche prima difficilmente conoscibili fuori dai confini nazionali. Lo sviluppo dell'industria musicale e il diversificarsi degli interessi culturali hanno moltiplicato i generi musicali. Seeger afferma che la musica contemporanea è multiculturale: le tecnologie digitali avanzate costituiscono un nuovo ambiente naturale in cui crescono i giovani, di cui influenza i meccanismi cognitivi. Radio, televisione, internet (social media) e piattaforme di streaming musicale (Spotify, Amazon music, YouTube, ecc.) immergono i giovani in nuovi spazi comunicativo/esistenziali, ne sollecitano un coinvolgimento profondo (intimamente collegato alle dimensioni delle emozioni, del sentimento e della corporeità) e creano circuiti di diffusione e condivisione innovativi per estensione, capillarità e velocità.⁶

Tra i cinque ambiti di formazione generale proposti dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (d'ora in poi PdS) troviamo «Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza».⁷ Questo ambito è strettamente legato al tema che ho scelto per il mio lavoro poiché persegue obiettivi simili a quelli offerti dall'approccio pedagogico interculturale: fare in modo che l'allievo partecipi alla vita democratica della classe o della scuola e sviluppi un atteggiamento d'apertura sul mondo e di rispetto nei confronti delle diversità.

Lo sviluppo di una conoscenza della realtà culturale della propria regione, la sensibilità e l'attenzione verso forme culturali ed espressioni del vissuto di popoli e società diverse dalla nostra è un passaggio indispensabile per la formazione

5. WILLIAM M. ANDERSON, PATRICIA SHEHAN CAMPBELL, *Multicultural Perspectives in musical education*, Rowman & Littlefield, Lanham-Maryland 2010.

6. ANTHONY SEEGER, *Verso un'antropologia più musicale*, in TULLIA MAGRINI (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 57–66.

7. AA.VV., *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS, Bellinzona 2015.

di cittadini consapevoli e aperti. Siamo attornati dal patrimonio culturale: esso influisce sul nostro modo di agire, sulla nostra identità e contribuisce alla coesione sociale. Attraverso l'ambiente che ci circonda - paesaggio, cibo, artigianato, musica, arte, tradizioni - ce ne appropriamo in modo inconsapevole fin dall'infanzia.

Spostarsi verso una cultura che si basa sul dialogo e sulla cooperazione internazionale tra nazioni e popoli riporta la dignità umana a valore centrale. L'interculturalità è un principio educativo che idealmente permea tutte le discipline; a livello scolastico, i progetti interdisciplinari si prestano in modo particolare ad applicare tale principio.

L'apprendimento cooperativo

Introdotta negli Stati Uniti dai fratelli David e Robert Johnson, questo approccio trae profitto dall'interdipendenza positiva tra gli sforzi prodotti dagli allievi per imparare e il loro impegno a lavorare insieme per raggiungere obiettivi di apprendimento condivisi, attraverso una serie di tecniche di gestione del gruppo classe. Grazie a questo approccio, gli allievi imparano attraverso l'interazione e rafforzano le loro competenze di comunicazione e la stima di sé stessi. Ogni allievo presente in classe, con il suo bagaglio identitario, viene considerato una risorsa e può contribuire a costruire un clima di classe sano e un ambiente di apprendimento che offre continue opportunità di comunicazione e di uguale partecipazione. Questo approccio è adatto per le classi multiculturali poiché favorisce l'inclusione di allievi stranieri. Le attività svolte a coppie (*reciprocal teaching*) permettono una maggior condivisione delle responsabilità; per contro, il lavoro in piccoli gruppi prevede che si stabiliscano ruoli ben definiti.⁸ L'approccio cooperativo promuove un apprendimento efficace ed una crescita cognitiva, affettiva e relazionale per costruire un senso personale nel proprio percorso di conoscenza.

L'identità culturale è un elemento immateriale, opera di una costruzione collettiva da parte dei vari gruppi culturali. È strettamente associata con la storia e la memoria dei popoli e comprende aspetti diversi come la lingua, il sistema di valori e credenze, le tradizioni, i riti, i costumi, i comportamenti. Essa funge da elemento coesivo all'interno dei gruppi sociali e consente agli individui di sviluppare un senso di appartenenza al gruppo nel quale si identificano. Si tratta di un concetto dinamico, in continua evoluzione: si trasforma in relazione all'influenza esterna e alle realtà storiche che si susseguono. L'identità culturale si costruisce fin dalla nascita e continua a svilupparsi attraverso vissuti individuali e collettivi, abilità e competenze che si acquisiscono progressivamente. A scuola i docenti dovrebbero essere in grado di gestire le individualità cognitive, affettive e relazionali di ogni allievo, valorizzando ciò che ciascuno è e porta con sé come bagaglio di esperienze pregresse; allo scopo di favorire autostima, motivazione e successo

8. ROBERT E. SLAVIN, *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does groupwork works?*, «Anales de Psicología», xxx/3 2014, pp. 785–791; doi: <<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>>.

scolastico, e per fare in modo che ognuno si senta accolto all'interno del gruppo-classe e dell'istituto scolastico.

Negli anni ottanta, gli studi dell'americano Howard Gardner introdussero nel mondo scientifico la cosiddetta «teoria delle intelligenze multiple», secondo la quale l'intelligenza non è un costrutto quantificabile e raggruppabile numericamente, ma è composta da diverse competenze intellettuali in grado di combinarsi tra loro in vario modo in ogni individuo e il cui sviluppo è influenzato dai diversi contesti culturali. Gardner sosteneva che ogni cultura privilegia intelligenze diverse a seconda delle necessità da soddisfare per la sopravvivenza all'interno di ciascun contesto socio culturale e ambientale, influenzando quindi lo stile cognitivo delle persone.⁹ A livello scolastico, tale approccio valorizza le differenti potenzialità di ogni allievo e crea una scuola inclusiva, attenta ai bisogni di tutti gli allievi, differenziando le attività curriculari e utilizzando strategie e metodologie diversificate.

Secondo Susan Hallam Carey Godvin, l'esperienza musicale di gruppo promuove la coesione sociale e sostiene l'inclusione.¹⁰ I partecipanti possono diventare più tolleranti, accettare gli altri e aumentare le loro credenze nell'etica sociale. In Svizzera e in Finlandia sono state svolte ricerche sull'impatto della pratica musicale in classe e i risultati hanno mostrato un incremento della coesione sociale all'interno del gruppo-classe, un migliore livello di adattabilità, maggiore autonomia e atteggiamenti maggiormente positivi negli allievi (soddisfazione della vita scolastica e percezione del senso del successo e dell'ottimismo). Altri autori sostengono che l'attività musicale di carattere gruppale può incoraggiare altre esperienze culturali e umane significative, non solo per i partecipanti diretti, ma pure per i genitori.¹¹

Infine, si può affermare che la musica favorisca la prosocialità comportamentale: partecipando ad un'attività musicale gruppale il livello di amicalità e vicinanza empatica aumentano grazie ad approcci cooperativi, soprattutto quando vi è una condivisione degli scopi e un'organizzazione del lavoro cooperativo. Gli studi svolti sul progetto venezuelano *El sistema* confermano come attività musicali di gruppo possano rinforzare coesione, lavoro di squadra, comportamenti costruttivi e prosociali.¹²

9. HOWARD GARDNER, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Harper Collins, New York 1983.

10. SUSAN HALLAM & CAREY GODVIN, *Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom*, «Psychology of Education Review», xxxix 2015, pp. 15–21.

11. ANDREA CREECH, PATRICIA GONZALEZ-MORENO, LISA LORENZINO, GRACE WAITMAN, *Case study: lost—or found?—in translation. The globalization of Venezuela's El Sistema*, in STEPHEN CLIFT e PAUL M. CAMIC (a cura di), *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International perspectives on practice, policy and research*, Oxford, Oxford University Press, 2015; doi: <<https://doi.org/10.1093/med/9780199688074.003.0024>>, ultimo accesso 10.01.2025.

12. THOMAS SCHÄFER, PETER SEDLMEIER, CHRISTINE STÄDTLER, DAVID HURON, *The psychological functions of music listening*, «Frontiers in Psychology», iv 2013, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00511, ultimo accesso 10.01.2025.

L'intervento didattico

Il lavoro condotto si è basato su un approccio misto che combinava tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi per permettere una visione ampia e poliedrica del fenomeno oggetto di ricerca. L'ipotesi si fonda sulla convinzione che gli allievi si possano avvicinare al repertorio della tradizione folklorica mondiale attraverso attività pratiche di canto, produzione ritmico-sonora e movimento, imparandone stili e peculiarità, arricchendo il proprio bagaglio culturale e allargando i propri orizzonti nei confronti di popoli e forme culturali diverse. Questa ipotesi di lavoro si basa sulla premessa per cui attività basate sull'educazione musicale interculturale possano essere una via efficace per:

- a. sviluppare interdipendenza positiva tra gli allievi, rinforzando le loro abilità di relazione con i compagni e di gestione dei conflitti interpersonali;
- b. sviluppare curiosità ed apertura nei confronti di culture diverse, evitando pregiudizi e stereotipi;
- c. prevenire manifestazioni di egoismo, intolleranza e razzismo.

PARTECIPANTI

L'intervento didattico è stato svolto con 21 allievi (10 ragazze e 11 ragazzi) che frequentano la prima media a Canobbio, Canton Ticino (Svizzera), la cui età media è 12 anni. In classe sono presenti 10 allievi con almeno un genitore straniero: tra loro un ragazzo è alloglotto e tre sono bilingue. Si tratta di una classe eterogenea dal punto di vista cognitivo e comportamentale, con allievi già ben strutturati ed altri che faticano a concentrarsi, disturbano in classe e in generale manifestano poca motivazione, non svolgendo i compiti assegnati e dimenticando spesso il materiale a casa. È presente un allievo al quale è stato riconosciuto un alto potenziale cognitivo, ma che predilige lavorare individualmente e che, in modalità cooperative, mostra difficoltà ad interagire. Nella classe si sono formati subito gruppetti di allievi che hanno stretto amicizia e che escludono gli altri compagni nelle relazioni e nelle collaborazioni.

OBIETTIVI DIDATTICI

Il traguardo disciplinare attorno al quale si è snodato l'itinerario didattico e sul quale è stata costruita la situazione problema era «classificare stili, epoche e culture musicali eterogenei, attribuendo di volta in volta la funzione (espressiva, sociale, religiosa, ecc.), delineandone gli aspetti stilisticamente salienti, per esprimere opinioni e confrontarsi con visioni differenti dalla propria», così come espresso nell'ambito culture all'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

La situazione problema è stata presentata agli allievi durante la condivisione di senso iniziale nel seguente modo:

Cari allievi di 1C siete stati invitati a partecipare ad un laboratorio didattico organizzato da Contaminafro, festival dedicato alle culture contemporanee, che si svolgerà presso la Fabbrica del vapore a Milano. Per l'occasione dovrete preparare una danza israeliana ed un canto africano accompagnato dalle percussioni.

L'itinerario didattico affrontato dalla 1C ha permesso agli allievi di:

- conoscere e apprezzare le diversità culturali;
- identificare le caratteristiche stilistiche e formali delle musiche di varie società etniche;
- riconoscere strumenti musicali tradizionali delle culture europee, africane, arabe, orientali e americane;
- approfondire gli usi e le funzioni che la musica etnica assume nei diversi contesti sociali;
- eseguire con gli strumenti, con la voce e con la danza, sequenze tratte da brani del repertorio etnico.

L'itinerario didattico si è svolto su 15 unità di apprendimento, strutturate sulla base dei processi scelti, tradotti in prodotti attesi, visibili e valutabili attraverso un'apposita Rubrica valutativa.¹³

Le scelte organizzative, metodologiche e didattiche sono illustrate nella Tabella 1.

La valutazione per e dell'apprendimento è stata monitorata lungo tutto il percorso didattico attraverso uno sguardo trifocale:

- **valutazione soggettiva** da parte della docente (con una valutazione diagnostica iniziale, alcune tabelle osservative ed un costante feedback tra docente e allievi);
- **valutazione soggettiva** da parte degli allievi (con momenti di autoverbalizzazione e un'autovalutazione scritta);
- **valutazione intersoggettiva** da parte del gruppo classe (con alcune valutazioni tra pari).

MATERIALI DIDATTICI E PROCEDURA

Per la prima lezione ho creato una scheda introduttiva che propone l'ascolto di 12 frammenti musicali: gli allievi, a coppie, hanno il compito di collocarli nella regione di provenienza corretta sulla mappa del mondo.

Per le successive lezioni (fasi di allenamento), ho creato sei fascicoli, uno per ogni regione: Europa, Africa, Asia, America, Medio Oriente. Ogni fascicolo contiene domande, immagini, approfondimenti, curiosità relativi ad ascolti musicali (audio e video) che ho proposto in classe. Gli allievi, a coppie, hanno classificato il materiale per ogni genere musicale. Al termine delle fasi di allenamento, a gruppi di

13. Si veda Appendice 1.

TABELLA 1

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	APPROCCIO DIDATTICO	VALUTAZIONE
Condivisione di senso	Prima esercitazione per far emergere i bisogni formativi (ascolto di 12 brani provenienti da aree geo-culturali diverse), discussione in classe sul tema dell'educazione musicale interculturale, presentazione della SP e delle modalità di monitoraggio della valutazione per l'apprendimento.	Gli allievi SCELGONO l'abbinamento corretto tra brano musicale e paese di provenienza.	Approccio dialogico-filosofico	Valutazione diagnostica
Fasi di allenamento 1, 3, 4 EUROPA, ASIA, AMERICA	Allestimento delle isole didattiche con l'ausilio dei banchi scolastici per il lavoro cooperativo. Attività di ascolto e analisi dei generi musicali etnici. Creazione di schede con gli identikit musicali e presentazione a gruppi.	Gli allievi, a gruppi, SELEZIONANO le risposte corrette ed il materiale corretto. Gli allievi CLASSIFICANO i generi musicali etnici, attraverso la creazione di identikit musicali, organizzando il materiale selezionato. Gli allievi MOTIVANO le scelte compiute per creare l'identikit del genere musicale a loro assegnato.	Approccio collaborativo Approccio espositivo-interattivo	Tabelle osservative e valutazione tra pari
Fasi di allenamento 2, 5 AFRICA, MEDIO ORIENTE	Apprendimento del canto Sansa Kroma accompagnato dalle percussioni, apprendimento della danza Debka Kafrit.	Gli allievi ESEGUONO il canto, i ritmi percussivi e la danza.	Apprendimento cognitivo	Feedback allievi-docenti e autoverbalizzazione
Realizzazione	Videoregistrazione delle performance di canto, percussioni e danza.	Gli allievi ESEGUONO il canto, i ritmi percussivi e la danza appresi durante le fasi di allenamento.	Approccio metacognitivo	Valutazione tra pari
Riflessione	Visione collettiva delle performance di canto, percussioni e danza. Bilancio conclusivo sul percorso didattico svolto.	Gli allievi GIUDICANO il prodotto realizzato sulla base di un insieme di criteri espliciti atti a valutarne la qualità.	Approccio dialogico e metacognitivo	Autovalutazione scritta degli allievi

4–5, hanno compilato la scheda intitolata *Identikit musicale* utilizzando il materiale raccolto durante le fasi di allenamento. Infine, tutti gli identikit musicali sono stati presentati dai gruppi alla classe e appesi in aula, di fianco alla mappa del mondo.

Per quanto riguarda la regione America (nord, sud, centro), ho selezionato cinque brani celebri (*Mas que nada*/samba, *El condor pasa*/canto amerindo, *Aquarela do Brasil*/bossanova, *Libertango*/tango, *Cielito Lindo*/mariachi) che abbiamo studiato in classe, analizzandone i testi, cantandoli, suonando strumenti ritmici tipici.

Per quanto riguarda la regione Medio Oriente, ho proposto l'apprendimento della danza folclorica intitolata *Debka Kafrit*. La coreografia è stata studiata in gruppo e danzata da tutti gli allievi assieme.

Al termine del percorso didattico, abbiamo videoregistrato tutti i brani (cantati, suonati, ballati) per trarre assieme un bilancio conclusivo sulle attività svolte.

RISULTATI

I dati sono stati raccolti attraverso due strumenti: un questionario ed un test sociometrico. Il questionario, suddiviso in quattro parti (diversità, interazione, uguaglianza, conoscenze culturali e musicali specifiche), aveva la funzione di rilevare i fattori coinvolti nell'indagine: comportamenti, intenzioni, preferenze, opinioni, atteggiamenti. Per preparare il questionario si è fatto riferimento ad uno strumento di misura standardizzato: l'*ICC Intercultural Citizenship Test* ideato dal Consiglio d'Europa.¹⁴ Da esso sono state estrapolate le domande misurabili, strutturate su una scala di valutazione Likert. Ogni domanda ha dato origine a una o più variabili da inserire nella matrice. Il questionario è stato somministrato attraverso un modulo di Google Form che gli allievi hanno compilato online. La somministrazione è avvenuta in due fasi: prima di iniziare l'itinerario didattico, per tracciare una radiografia dell'apertura culturale degli allievi, e alla sua conclusione.

Il test sociometrico è stato somministrato prima e dopo lo svolgimento dell'itinerario didattico in classe, con la funzione di monitorare il processo di integrazione in atto nel campione di indagine, di evidenziare la struttura psicosociale del gruppo e tradurla in termini oggettivi e quantitativi. I risultati iniziali hanno permesso di creare gruppi di lavoro efficaci durante le fasi di allenamento, cercando di evitare situazioni di marginalità sociale e di migliorare il clima all'interno del gruppo classe. Gli allievi si sono espressi in base a due ambiti: funzionale (basato su stima delle competenze e dell'utilità) e affettivo (basato su simpatia e amicizia).

Inoltre, durante l'itinerario didattico sono state utilizzate alcune tabelle osservative volte a verificare lo sviluppo delle competenze previste per questo lavoro di ricerca e inserite nel PdS. I dati raccolti sono serviti per misurare comportamenti, conoscenze e abilità degli allievi.

14. Il Test di cittadinanza interculturale è accessibile attraverso il seguente indirizzo: <<https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/icc-test>>.

Il questionario

Dai dati raccolti dal questionario emerge che le risposte della classe fornite al termine del percorso didattico tendono in generale a spostarsi verso una maggiore sensibilità ed empatia nei confronti dei compagni di origine culturale diversa e verso una maggiore promozione dell'uguaglianza per tutti all'interno della scuola. In questa sezione propongo alcuni esempi tra i più emblematici di questa evoluzione. Le risposte potevano essere: molto, abbastanza, mediamente, poco, per niente.

Alla domanda «Mi piace incontrare compagni di scuola provenienti da ambienti diversi (di origine immigrata, ma anche provenienti da una regione diversa, o da un contesto socio-economico diverso)?» prima dell'itinerario didattico il 42,8% degli allievi ha scelto molto, il 28,6% abbastanza, il 28,6% mediamente. Dopo l'itinerario il 47,6% degli allievi ha scelto molto, il 42,9% abbastanza, il 9,5% mediamente.

Alla domanda «Cerco di fare in modo che chi arriva da fuori, indipendentemente dal luogo di provenienza, si senta benvenuto/a nella mia classe/scuola?», prima dell'itinerario didattico il 38,1% degli allievi ha indicato molto, il 33,3% abbastanza, il 28,6% mediamente. Dopo l'itinerario il 52,4% degli allievi ha indicato molto, il 47,6% abbastanza.

Alla domanda «Provo empatia quando un mio compagno di classe/scuola, appartenente a un diverso background (genere, cultura, etnia, religione, età), si sente trattato ingiustamente?» prima dell'itinerario didattico il 34,6% degli allievi ha risposto molto, il 33,3% abbastanza, il 28,3% mediamente, il 3,8% poco. Dopo l'itinerario il 46,8% degli allievi sceglie molto, il 47,6% abbastanza, il 5,6% mediamente (Tabella 2).

TABELLA 2

		Molto	Abba- stanza	Media- mente	Poco	Per niente
Mi piace incontrare compagni di scuola provenienti da ambienti diversi	Prima Dopo	42,8% 47,6%	28,6% 42,9%	28,6% 9,5%	----	----
Cerco di fare in modo che chi arriva da fuori, indipendentemente dal luogo di provenienza, si senta benvenuto/a nella mia classe/scuola?	Prima Dopo	38,1% 52,4%	33,3% 47,6%	28,6% ----	----	----
Provo empatia quando un mio compagno di classe/scuola, appartenente a un diverso background (genere, cultura, etnia, religione, età), si sente trattato ingiustamente?	Prima Dopo	34,6% 46,8%	33,3% 47,6%	28,3% 5,6%	3,8% ----	----

Il test sociometrico

Il test sociometrico prevedeva quattro domande, le prime due per l'ambito funzionale, le seconde per l'ambito affettivo:

1. La docente di geografia sta pianificando un lavoro a gruppi. Scegli tre compagni di classe con cui ti piacerebbe stare.
2. Nello stesso lavoro a gruppi, elenca ora tre compagni di classe con cui non ti piacerebbe stare.
3. La docente di classe sta organizzando la gita di fine anno all'Europapark. Scegli tre compagni di classe che vorresti seduti accanto a te sul treno.
4. La docente di classe sta organizzando la gita di fine anno all'Europapark. Scegli tre compagni di classe che non vorresti seduti accanto a te sul treno.

Per poter analizzare i dati del test sociometrico, ogni allievo è stato identificato con un codice (F o M in base al genere, seguito da un numero). Innanzitutto, si è ricostruito il percorso scolastico degli allievi di 1C e la loro provenienza culturale, grazie alla collaborazione dei due docenti di sostegno pedagogico presenti presso la Scuola Media di Canobbio. È importante evidenziare due aspetti che incidono in maniera sostanziale e sono:

- la provenienza scolastica eterogenea degli allievi;
- la presenza di 10 allievi con almeno un genitore di origine straniera.

Come prima analisi, attraverso una tecnica di elaborazione dei dati di tipo quantitativo, si è calcolato il numero di preferenze e il numero di rifiuti che ogni allievo ha ricevuto dai compagni, sia in ambito funzionale che in ambito affettivo.

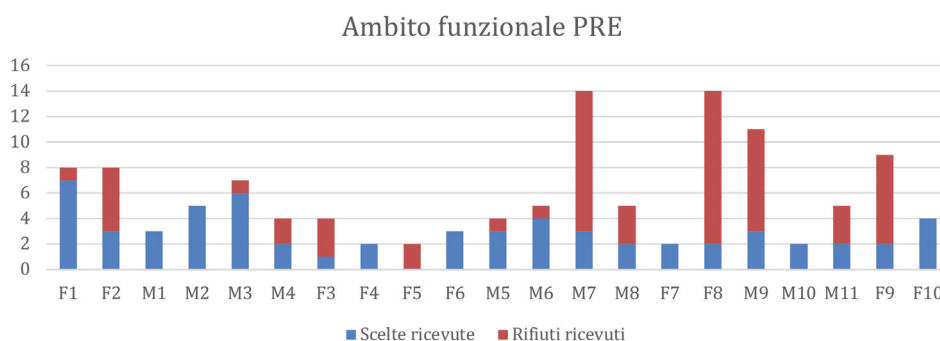


Grafico 1

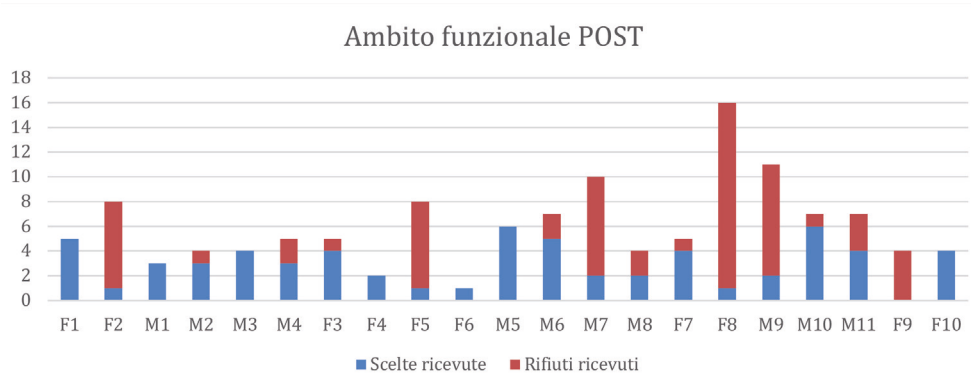


Grafico 2

Come si può osservare dai grafici 1 e 2, le differenze prima e dopo l'esperienza non sono significative. Qualcosa di simile si osserva per l'ambito affettivo (Grafici 3 e 4)

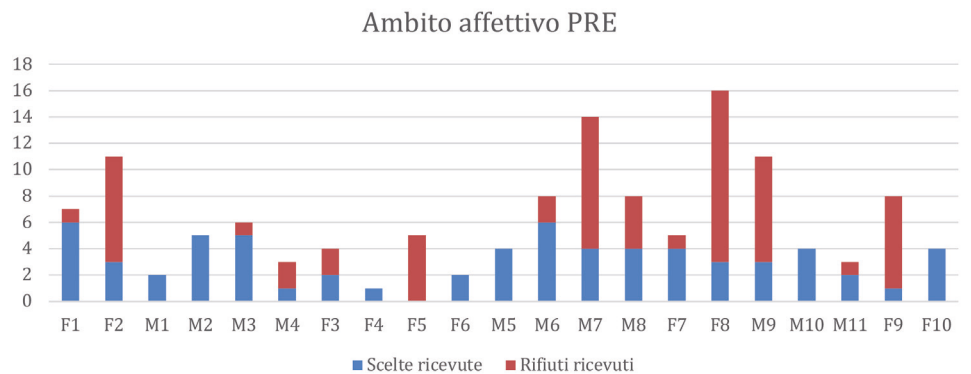


Grafico 3

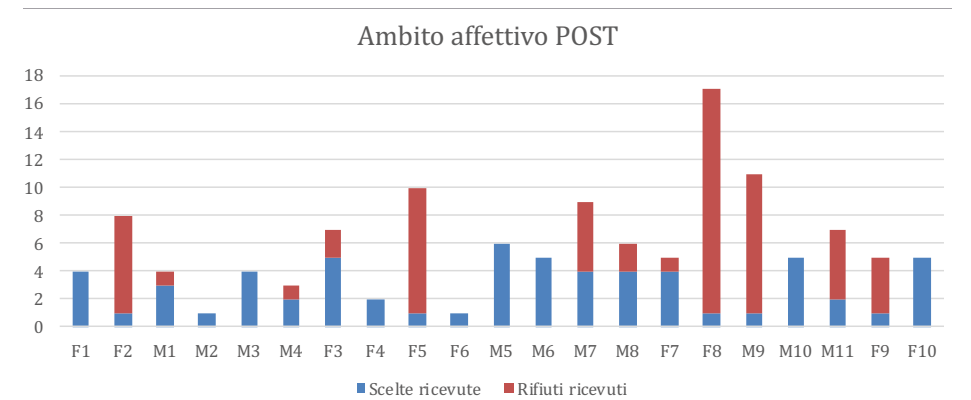


Grafico 4

Paragonando i dati (preferenza: l'allievo è stato scelto dai compagni; rifiuto: l'allievo non è stato scelto dai compagni) emerge che non vi sono differenze sostanziali tra i risultati ottenuti precedentemente e a seguito del percorso didattico svolto in classe: nella maggior parte dei casi gli allievi ricevono un quantitativo abbastanza equilibrato di preferenze e rifiuti. Vi sono alcune eccezioni: F5 riceve quasi solo rifiuti; M7, F8, M9 ricevono molti più rifiuti rispetto alle preferenze; F4, F6, F10 ricevono solo preferenze.

Come **seconda analisi**, in base ai punteggi ricevuti, sono stati assegnati alcuni ruoli di rilievo all'interno del gruppo classe e si è ottenuta la seguente tabella iniziale.

TABELLA 3

RUOLO	DESCRIZIONE	AREA FUNZIONALE	AREA AFFETTIVA
Leader	Riceve 6 o più preferenze non più di 1 rifiuto	F1, M3	F1
Popolare	Riceve 3 o più preferenze e 3 o più rifiuti	F2, M7, M9	F2, M7, M8, F8, M9
Emarginato	Riceve 2 o meno preferenze e 2 o meno rifiuti	M4, F4, F5, F7, M10	M1, M4, F3, F4, F6, M11
Escluso	Riceve 6 o più rifiuti e 2 o meno preferenze	F8, F9	F9

Analogamente, con i dati raccolti al termine dell'itinerario didattico vengono assegnati questi stessi ruoli e la tabella risulta modificata nel modo seguente.

TABELLA 4

RUOLO	DESCRIZIONE	AREA FUNZIONALE	AREA AFFETTIVA
Leader	Riceve 6 o più preferenze non più di 1 rifiuto	M5, M10	M5
Popolare	Riceve 3 o più preferenze e 3 o più rifiuti	M11	M7
Emarginato	Riceve 2 o meno preferenze e 2 o meno rifiuti	F4, F6, M8	M2, M4, F4, F6
Escluso	Riceve 6 o più rifiuti e 2 o meno preferenze	F2, F5, M7, F8, M9	F2, F5, F8, M9

Nello specifico, per ogni allievo è possibile tracciare un profilo sulla base del numero di rifiuti e preferenze raccolti. Ecco alcuni esempi:

F1, *leader*, ottiene 7 preferenze e 1 rifiuto: si tratta di una ragazza proveniente dalla scuola elementare di Canobbio con un profilo scolastico discreto. Nelle relazioni con i compagni si pone in modo altrettanto discreto e probabilmente questo gioca a suo favore. È socievole e collabora con tutti.

F8, *esclusa*, ottiene 12 rifiuti e 2 preferenze: è una ragazza di origini spagnole, proveniente dalla scuola elementare di Canobbio, che riceve cinque rifiuti dai cinque compagni delle elementari. Da questo si deduce che l'immagine negativa che si è costruita alle elementari la accompagna anche alle medie.

F5, *emarginata*, ragazza di origini kosovare proveniente dalla scuola elementare Lugano-Gerra. In ambito funzionale ottiene 3 rifiuti e 0 preferenze, mentre in ambito affettivo ottiene 5 rifiuti e 0 preferenze. Questa ragazza proviene da un contesto familiare molto difficile ed è spesso assente da scuola. Il suo rendimento scolastico non è buono e fatica molto a relazionarsi con i compagni.

Ecco alcuni esempi ottenuti a conclusione dell'itinerario didattico:

M5 diventa *leader* sia in ambito funzionale che in ambito affettivo con 6 preferenze e 0 rifiuti: si tratta dell'unico ragazzo proveniente dalla scuola Montessori di Bedano. Si può ipotizzare che lungo l'arco dell'anno si sia fatto conoscere ed apprezzare per le sue qualità.

M9 passa da popolare ad *escluso*: riceve 9 rifiuti e 2 preferenze in ambito funzionale e 10 rifiuti e 1 preferenza in ambito affettivo. Questo ragazzo mostra sempre più difficoltà ad interagire, accogliere e aiutare i compagni, soprattutto di sesso femminile, con i quali non riesce ad instaurare relazioni.

La terza e ultima analisi effettuata riguarda le scelte reciproche e le relazioni all'interno del gruppo classe. Prima di realizzare il percorso didattico troviamo i seguenti sottogruppi, che sono nella maggior parte chiusi e composti da allievi che provengono dalla stessa scuola elementare: Comano, Cureglia, Canobbio, Porza.

Dopo il percorso didattico i sottogruppi si modificano e come si può vedere dall'immagine seguente vi sono concatenazioni di nuove relazioni che aprono i gruppi e li rendono più malleabili.

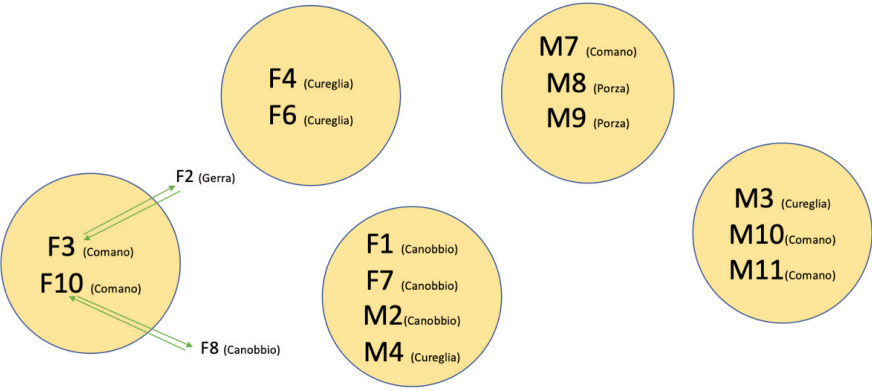


Grafico 5

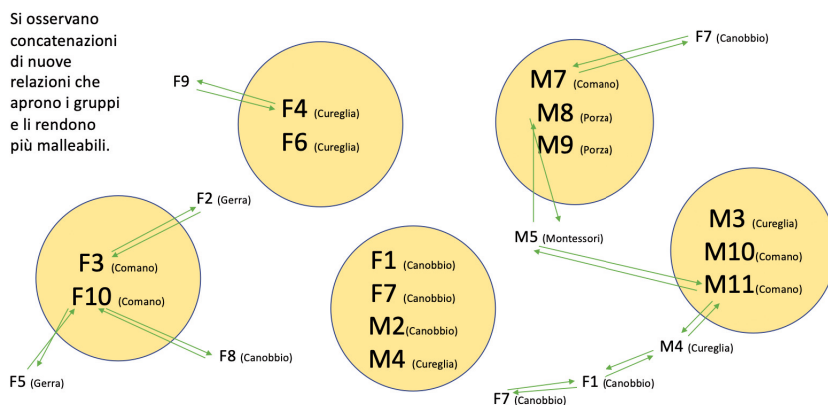


Grafico 6

Da questi risultati si può osservare come la classe 1C sia vivace ed in continuo fermento: si creano nuove amicizie ma allo stesso tempo restano ben salde le relazioni instaurate alle scuole elementari. Gli allievi provenienti dalla scuola elementare Lugano-Gerra sono i più deboli scolasticamente e purtroppo anche quelli più esclusi. È quindi confermato che la provenienza scolastica incide in maniera sostanziale nella creazione dei sottogruppi.

Per contro, l'origine culturale di provenienza di alcune famiglie non sembra incidere sui rapporti tra compagni di classe. Appare inoltre evidente il legame per sesso: quasi tutti i sottogruppi sono formati da sole femmine o soli maschi. Si può inoltre osservare che le femmine ricevono più rifiuti rispetto ai maschi.

Partecipazione alle attività musicali

Durante le attività musicali gruppali ho notato interazioni positive: maschi e femmine accettano di tenersi per mano e ballare in cerchio; piccoli gruppi di allievi si organizzano autonomamente per stabilire l'assegnazione degli strumenti musicali a percussione che serviranno per accompagnare alcuni canti; gli allievi più competenti aiutano quelli che faticano ad eseguire i ritmi correttamente; tutti gli allievi eseguono, a coppie seduti uno di fronte all'altro, una coreografia che prevede toccarsi alcune parti del corpo (mani, piedi, gambe). Il gruppo classe ha affrontato tutte le attività musicali senza opporsi, cercando di rispettare le regole, mostrandosi accoglienti e rispettosi gli uni con gli altri, cercando soluzioni costruttive e di cooperazione, per raggiungere un obiettivo condiviso. La curiosità per le proposte musicali particolari, esotiche, ha facilitato comportamenti socialmente positivi. Non sono mancate situazioni relazionali conflittuali, ma il riscontro per le attività proposte è stato, in generale, caloroso ed entusiastico. Ho inoltre potuto notare un consolidamento nelle relazioni e un accrescimento del benessere del gruppo classe.

Discussione

Le situazioni pedagogiche proposte, orientate alla prosocialità, nelle quali gli allievi avevano ruoli e incarichi prestabiliti, hanno permesso loro di sentirsi riconosciuti e importanti all'interno della classe e li hanno stimolati ad esprimere opinioni ed interessi personali, accrescendo il senso di autostima e di autoefficacia. La loro partecipazione è stata accolta come una risorsa all'interno della classe e questo è sicuramente un punto di partenza per sviluppare un clima di conoscenza e fiducia reciproca teso a migliorare l'adattamento ed il successo scolastico di tutti gli allievi.

I risultati quantitativi estrapolati dal questionario, combinati con quelli di tipo qualitativo raccolti durante le lezioni, evidenziano come gli allievi, attraverso le architetture didattiche proposte, abbiano sviluppato maggiore interdipendenza positiva, rinforzato abilità di relazione e di gestione dei conflitti, espresso interesse e curiosità nei confronti di generi musicali etnici.

La ricerca svolta ha confermato le potenzialità dell'educazione musicale tesa alla comprensione interculturale in età scolastica, come strumento per orientare la crescita degli allievi verso una visione del mondo più solidale ed equa.

Per contro, il test sociometrico rileva come nella classe 1C vi siano diversi allievi emarginati ed esclusi. Tale situazione probabilmente non è risolvibile con questo tipo di intervento, che per quanto approfondito, ha dei limiti sia dal punto di vista della durata temporale che da quello dell'ampliamento interdisciplinare e del coinvolgimento dell'istituto in generale: andrebbero intraprese azioni più significative da parte di un'équipe formata dal docente di classe e dai docenti di materie, congiuntamente al docente di sostegno e alle famiglie coinvolte.

È utile ricordare che gli allievi sono preadolescenti e che le preferenze ed i rifiuti operati in due momenti specifici possono non rappresentare realmente la rete sociale costruita dal gruppo classe, che è in continua evoluzione e soggetto a cambiamenti sia a livello fisico che emotivo.

Il limite che ha influito maggiormente sul lavoro di ricerca è stato il tempo a disposizione per lavorare con la classe (45 minuti a settimana per 5 mesi), non sufficiente per approfondire una tematica tanto sensibile e complessa. Sarebbe utile poter lavorare con la classe almeno due anni, per l'intero ciclo di osservazione, e per almeno due unità didattiche settimanali.

Un altro limite è il campione di riferimento, troppo ridotto per azzardare generalizzazioni su larga scala: un campione costituito da più classi di prima media avrebbe permesso una raccolta dati più ampia e valori d'analisi più significativi.

Non è stato possibile approfondire la variabile legata alla componente strettamente caratteriale di ogni allievo: a volte ho percepito riservatezza e timidezza che non ho giudicato ma empaticamente considerato, non ritenendo la loro valutazione una questione di mia stretta competenza.

La pandemia da coronavirus 2 (SARS-CoV-2) ha influito negativamente sul percorso didattico in classe: le attività pratiche strumentali, di canto e di ballo

non si potevano praticare durante i primi tre mesi di realizzazione del percorso didattico, e quindi gli allievi non hanno potuto beneficiare di un'immersione nelle culture musicali studiate in classe. È quindi mancato l'aspetto motivazionale del 'far musica' assieme, recuperato poi negli ultimi due mesi. Il progetto si presta ad essere ampliato in modo da coinvolgere tutta la comunità educativa dell'istituto scolastico per co-costruire un'educazione di tipo interculturale, attraverso progetti interdisciplinari e modalità di lavoro cooperative, coinvolgendo i docenti di classe, i docenti di altre materie, i docenti di sostegno, il consiglio di direzione ed eventualmente anche il comitato genitori.

La problematica, molto dibattuta e condivisa all'interno dell'istituto scolastico, meriterebbe ulteriori interventi educativi per migliorare l'integrazione interculturale nella scuola dell'obbligo. Spazi di intervento possono sicuramente essere l'ora di classe, le giornate progetto e le attività d'istituto.

Questo lavoro di ricerca si è rivelato estremamente arricchente per gli allievi di 1C ed anche per il mio sviluppo professionale e personale. Gli allievi hanno dimostrato interesse e curiosità, soprattutto nell'apprendimento dei canti e delle danze. Per quanto mi riguarda, integrare metodologie di insegnamento quali la didattica per progetti e l'apprendimento cooperativo nell'ambito dell'educazione musicale, mi ha permesso di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, essenziali per un insegnamento culturalmente puntuale, nonché favorevole al coinvolgimento attivo degli allievi e funzionale alla loro socializzazione e armoniosa integrazione nell'ambito scolastico e non solo.

Si tratta di un punto di partenza per studiare e sviluppare la tematica dell'interculturalità, estremamente attuale ed importante. È mio desiderio dedicarmi con impegno, lungo l'arco della mia carriera professionale di insegnante, ai vari aspetti emersi nel corso della ricerca, mediante l'uso di strumenti didattici adatti, la partecipazione a iniziative e sperimentazioni specifiche e la condivisione di esperienze con altre persone.

Bibliografia

- AA.VV., *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS, Bellinzona 2015.
- ANDERSON, WILLIAM M., PATRICIA SHEHAN CAMPBELL, *Multicultural Perspectives in musical education*, Rowman & Littlefield, Lanham-Maryland 2010.
- Bonn Declaration, European Music Council 2011, p. 3. Traduzione italiana a cura della Associazione Italiana delle Scuole di Musica, <https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn_italiano.pdf>.
- CREECH, ANDREA, PATRICIA GONZALESZ-MORENO, LISA LORENZINO, GRACE WAITMAN, *Case study: lost—or found?—in translation. The globalization of Venezuela's El Sistema*, in Stephen Clift e Paul M. Camic (a cura di), *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International perspectives on practice, policy and research*, Oxford, Oxford University Press, 2015; doi: <<https://doi.org/10.1093/med/9780199688074.003.0024>>.
- FACCI, SERENA, *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in J.J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia Einaudi della musica*, Vol. 2. *Il sapere musicale*, Torino, Einaudi 2002, pp. 863–879.

- GARDNER, HOWARD, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Harper Collins, New York 1983.
- HALLAM, SUSAN & CAREY GODVIN, *Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom*, «Psychology of Education Review», xxxix 2015, pp. 15–21.
- MADHU, SINGH, *Understanding life skills*, UNESCO, 2003; <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>>.
- MORIN, EDGAR, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Parigi 1999 ; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre/PDF/117740freo.pdf.multi>.
- SCHÄFER, THOMAS, PETER SEDLMEIER, CHRISTINE STÄDTLER, DAVID HURON, *The psychological functions of music listening*, «Frontiers in Psychology», iv 2013, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00511.
- SEGER, ANTHONY, *Verso un'antropologia più musicale*, in TULLIA MAGRINI (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 57–66.
- SLAVIN, ROBERT E., *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does group work works?*, «Anales de Psicología», xxx/3 2014, pp. 785–791; doi: <<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>>.

Appendice

Rubrica valutativa

PROCESSO/LIVELLO	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Interpretazione: scegliere gli abbinamenti corretti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.	Anche se guidato dalla docente e dai compagni di classe, fatica a scegliere gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.	Sono in grado di scegliere gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati, avvalendosi delle indicazioni della docente e dei compagni di classe.	Sono in grado di scegliere autonomamente gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati, commettendo alcuni errori.	Sono in grado di scegliere autonomamente ed in maniera corretta gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.
Interpretazione: selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali studiati in classe.	Sebbene riceva suggerimenti dalla docente e dai compagni di gruppo, manifesta difficoltà a selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, con i suggerimenti della docente e dei compagni di gruppo.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, in maniera autonoma, commettendo alcuni errori.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, in maniera autonoma e del tutto corretta.
Azione: classificare i generi musicali etnici, attraverso la creazione di identikit musicali, organizzando il materiale selezionato.	Pur con l'aiuto della docente e dei compagni, manifesta difficoltà ad organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato.	Grazie al sostegno della docente e dei compagni, sono in grado di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale.	Sono in grado autonomamente di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato, commettendo alcuni errori.	Sono in grado autonomamente di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato, in maniera del tutto corretta.

PROCESSO/LIVELLO	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Azione: eseguire le sequenze ritmiche, vocali e coreutiche.	Manifesto difficoltà rilevanti ad applicare le tecniche apprese e ad eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, sebbene sia opportunamente guidato dalla docente.	Sono in grado di applicare in modo parzialmente corretto le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, opportunamente guidato dalla docente.	Sono in grado autonomamente di applicare in modo adeguato le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, dimostrando di possedere una discreta padronanza.	Sono in grado autonomamente di applicare in modo adeguato le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, dimostrando di possedere un'eccellente padronanza.
Autoregolazione: motivare le scelte compiute per creare l'identikit del genere musicale.	Manifesto difficoltà a fare esempi concreti e ad utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato.	Sono in grado di fare almeno un esempio concreto e di utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere una discreta consapevolezza critica.	Sono in grado di fare alcuni esempi concreti e di utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere una buona consapevolezza critica.	Sono in grado di fare numerosi esempi concreti e utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere un'ottima consapevolezza critica.
Autoregolazione: giudicare i prodotti realizzati sulla base di criteri espliciti.	Nonostante il supporto della docente, manifesto difficoltà a formulare ed esprimere un giudizio di valore sulla performance.	Grazie al supporto della docente, sono in grado di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo alcune motivazioni.	Sono in grado autonomamente di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo motivazioni valide.	Sono in grado autonomamente di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo motivazioni valide, in maniera coerente e approfondita.

L'autrice. Anna Negrinotti consegue il diploma di pedagogia del pianoforte nel 2003 con i Maestri Sandro D'Onofrio e Roberto Braccini presso il Conservatorio della Svizzera italiana. Presso lo stesso istituto, nel 2007, consegue il diploma di perfezionamento pianistico con la Maestra Nora Doallo. Dal 2006 è cofondatrice e insegnante della scuola di pianoforte *Il tasto vivo* di Lugano, affiliata al Conservatorio della Svizzera italiana. Dal 2009 al 2012 ha studiato pianoforte jazz con il Maestro Mario Rusca presso la Scuola di Musica Moderna di Lugano. Dal 2018 è cofondatrice dell'Associazione corale Contrappunti: i piccoli Contrappunti, i giovani Contrappunti ed il coro polifonico di adulti si esibiscono regolarmente sotto la sua direzione. A giugno 2022 ha conseguito il Master of Arts SUPSI in pedagogia musicale con specializzazione in educazione musicale elementare e in insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario I. Dal 2022 ricopre il ruolo di docente di educazione musicale presso alcune scuole comunali del Canton Ticino.

LA SALUTE DEL MUSICISTA: CONOSCENZA E BUONE PRATICHE

Cinzia Cruder

Abstract: La pratica musicale intensa per raggiungere i più elevati livelli di performance comporta un notevole carico biomeccanico; questa può condurre allo sviluppo di problematiche muscoloscheletriche, in grado di interferire con l'abilità di suonare il proprio strumento e quindi incidere sulla performance e sul benessere dei musicisti. Questo studio esplora la rigidità muscolare del trapezio superiore nei musicisti con e senza tali problematiche, analizzando le possibili correlazioni con le loro abitudini e caratteristiche individuali.

Sessanta musicisti del Conservatorio della Svizzera italiana e dell'Orchestra della Svizzera italiana hanno partecipato alla ricerca, basata su questionari sullo stile di vita e la pratica musicale, oltre ad una misurazione della rigidità muscolare. Il 47% dei partecipanti ha riportato disturbi muscoloscheletrici, con una prevalenza maggiore tra le donne e sul lato sinistro del trapezio superiore. Sebbene non siano emerse differenze significative tra i gruppi con e senza disturbi, si sono evidenziate alcune correlazioni tra rigidità muscolare e percezione dello sforzo, disabilità legata alla pratica strumentale e alla qualità della vita.

Questo studio, essendo il primo a esplorare la rigidità muscolare nei musicisti, evidenzia la necessità di ulteriori ricerche per comprendere meglio tali problematiche e sviluppare strategie preventive efficaci.

Parole chiave: salute del musicista; promozione della salute; prevenzione, problemi muscoloscheletrici.

Introduzione

I musicisti eseguono gesti ripetuti durante lunghe ore di pratica quotidiana, con l'obiettivo di perfezionare le abilità tecniche richieste per suonare uno strumento musicale ai livelli più alti e mantenere costantemente un pieno controllo dei propri movimenti. Questo accade normalmente sin dalla prima infanzia, in un contesto altamente competitivo paragonabile a quello sportivo. Tuttavia, a differenza degli atleti, il cui percorso professionale è spesso limitato dal declino naturale delle capacità fisiche e talvolta aggravato dall'accumulo di infortuni, condizione che porta generalmente al ritiro intorno ai trenta o quarant'anni, i musicisti sono in grado di mantenere un altissimo livello professionale per periodi di tempo

significativamente più lunghi, talvolta fino all'età di ottant'anni. Bisogna anche ricordare che gli strumenti musicali richiedono posture ergonomicamente complesse, il che espone i muscoli del collo, del tronco e degli arti superiori a sforzi ripetitivi non solo durante la pratica quotidiana, ma anche durante le esibizioni musicali.¹ Appare evidente come essi possano andare incontro a fenomeni di affaticamento,² spesso attribuibile a un sovraccarico dei muscoli, dei tendini o delle articolazioni coinvolti nella pratica musicale. La sovrasollecitazione dei tessuti è frequentemente caratterizzata da una comparsa graduale dei sintomi,³ che inizialmente si manifesta con affaticamento fisico e una riduzione progressiva della funzionalità, fino a sfociare in un dolore significativo e, in alcuni casi, in un certo grado di disabilità.⁴ Tali sintomi possono diventare così severi da compromettere la capacità del musicista di suonare lo strumento, con ripercussioni negative sulla partecipazione ad attività musicali essenziali, quali prove, studio individuale o performance concertistiche, influenzandone in modo drastico la qualità della vita.⁵ In letteratura, queste problematiche vengono comunemente definite *playing-related musculoskeletal disorders* (PRMDs), una espressione che raggruppa una vasta gamma di disturbi associati all'attività musicale e che è stata introdotta per la prima volta dalla ricercatrice canadese Christine Zaza.⁶ Questa espressione è strettamente correlata ai disturbi muscoloscheletrici legati al lavoro (Work-Related Musculoskeletal Disorders, WRMSDs).⁷ Infatti, l'ipotesi alla base del concetto di PRMDs suggerisce che tali disturbi condividano diversi meccanismi causali o fattori eziologici comuni e che, analogamente ai WRMSDs osservati in altri gruppi professionali, esercitino un impatto negativo sulla salute e sulla funzionalità dei musicisti.⁸

1. Ad esempio, nell'aria del *Messiah* di Händel, il braccio destro del primo violoncellista esegue 740 movimenti in appena due minuti (si veda JANET HORVATH, *An Orchestra Musician's Perspective on 20 Years of Performing Arts Medicine*, «Medical Problems of Performing Artists», xvi/3 2001, pp. 102–108). Inoltre, alcuni brani di musica classica, come *Die Meistersinger von Nürnberg* di Richard Wagner, possono durare diverse ore e ai musicisti è richiesta una concentrazione e uno sforzo fisico costanti.

2. A tal proposito si vedano ERIC J. DRINKWATER, CHRISTOPHER J. KLOPPER, *Quantifying the Physical Demands of a Musical Performance and their Effects on Performance Quality*, «Medical Problems of Performing Artists», xxv 2010, pp. 66–71; DALE L. RICKERT, MARGARET S. BARRETT, BRONWEN J. ACKERMANN, *Are Music Students Fit to Play? A Case Study of Health Awareness and Injury Attitudes amongst Tertiary Student Cellists*, «International Journal of Music Education», xxxiii/4 2015, pp. 1–16.

3. JAN WILKE, ANDRY VLEEMING, SCOTT WEARING, *Overuse Injury: The Result of Pathologically Altered Myofascial Force Transmission?*, «Exercise and Sport Sciences Reviews», xlvii/4 2019, pp. 230–236.

4. ROBERT P. WILDER, SHIKHA SETHI, *Overuse Injuries: Tendinopathies, Stress Fractures, Compartment Syndrome, and Shin Splints*, «Clinical Journal of Sport Medicine», xxiii/1 2004, pp. 55–81.

5. CHRISTINE ZAZA, CATHY CHARLES, ALICJA MUSZYNSKI, *The Meaning of Playing-related Musculoskeletal Disorders to Classical Musicians*, «Social Science & Medicine», xlvii/12 1998, p. 2013–23.

6. *Ibidem*.

7. ROBERTA BONFIGLIOLI, YOHAMA CARABALLO-ARIAS, ACRAN SALMEN-NAVARRO, *Epidemiology of Work-related Musculoskeletal Disorders*, «Current Opinion in Epidemiology and Public Health», i/1 2022, p. 18–24.

8. ZAZA, CHARLES, MUSZYNSKI, *Ivi*, p. 2014.

Le problematiche appena descritte non si manifestano esclusivamente tra i musicisti professionisti, ma possono insorgere già durante l'infanzia.⁹ Tuttavia, la loro incidenza risulta particolarmente elevata nel corso della formazione universitaria,¹⁰ un periodo in cui gli studenti tendono spesso a percepire il dolore come una condizione 'normale' della pratica musicale.¹¹ L'insorgenza dei sintomi è frequentemente associata alla transizione verso livelli di istruzione superiore, verosimilmente in relazione al progressivo incremento di studio e attività musicali proprio durante il percorso universitario.¹²

Il contesto musicale, caratterizzato da una forte competitività, può indurre una certa reticenza nel discutere dei propri disturbi muscoloscheletrici¹³ e nel richiedere assistenza medica, spesso per il timore di dover interrompere l'attività, anche solo temporaneamente.¹⁴ In particolare, all'insorgere delle prime sensazioni dolorose, la reazione più comune tra i musicisti è quella di intensificare ulteriormente la pratica, nel tentativo di correggere gli errori tecnici che, paradossalmente, possono essere causati proprio dai sintomi dolorosi.¹⁵ La reticenza a discutere di problematiche legate alla salute muscoloscheletrica tra i musicisti non solo

9. SONIA RANELLI, LEON STRAKER, ANNE SMITH, *Playing-related Musculoskeletal Problems in Children Learning Instrumental Music: the Association Between Problem Location and Gender, Age, and Music Exposure Factors*, «Medical Problems of Performing Artists», xxvi/3 2011, pp. 123–39.

10. A tal proposito si vedano VERA A.E. BAADJOU, JEANINE A. VERBUNT, VAN EIJSDEN-BESSELING, ROB A. DE BIE, OLIVIER GIRARD, JOS TWISK, ROB J. SMEETS, *Preventing Musculoskeletal Complaints in Music Students: A randomized controlled trial*, «Occupational Medicine», lxxviii/7 2018; pp. 469–477; NIKOLAUS BALLEMBERGER, FLORIAN AVERMANN, CHRISTOFF ZALPOUR, *Musculoskeletal Health Complaints and Associated Risk Factors in Freshmen Music Students*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», xx/4 2023, 3169; CINZIA CRUDER, EMILIANO SOLDINI, NIGEL GLEESON, MARCO BARBERO, *Factors Associated with Increased Risk of Playing-related Disorders among Classical Music Students within the Risk of Music Students (RISMUS) Longitudinal Study*, «Scientific Reports», xiii/1 2023, 22939.

11. CHIA-YING LING, FUNG-CHIAT LOO, TITI RAHMAWATI HAMEDON, *Knowledge of Playing-Related Musculoskeletal Disorders Among Classical Piano Students at Tertiary Institutions in Malaysia*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxi/4 2016, pp. 201–204.

12. A tal proposito si vedano CINZIA CRUDER, MARCO BARBERO, PELAGIA KOUFAKI, EMILIANO SOLDINI, NIGEL GLEESON, *Prevalence and Associated Factors of Playing-related Musculoskeletal Disorders among Music Students in Europe. Baseline Findings from the Risk of Music Students (RISMUS) Longitudinal Multicentre Study*, «PLoS One», xv/12 2020, e0242660; HORST HILDEBRANDT, MATTHIAS NÜBLING, VICTOR CANDIA, *Increment of Fatigue, Depression, and Stage Fright during the First Year of High-level Education in Music Students*, «Medical Problems of Performing Artists», xxvii/1 2012, pp. 43–8; CHRISTOS I. IOANNOU, JULIA HAER, ANDRÉ LEE, ECKART ALTENMÜLLER, *Epidemiology, Treatment Efficacy, and Anxiety Aspects of Music Students Affected by Playing-Related Pain: A Retrospective Evaluation with Follow-up*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxiii/1 2018, pp. 26–38.

13. Si vedano CHRISTINE GUPTILL, MATTHEW BRUIJN GOLEM, *Case Study: Musicians' Playing-related Injuries*, «Work», xxx/3 2008, pp. 307–10; CHONG H. PAK, KRIS CHESKY, *Prevalence of Hand, Finger, and Wrist Musculoskeletal Problems in Keyboard Instrumentalists: The University of North Texas Musician Health Survey*, «Medical Problems of Performing Artists», xvi/1 2001, pp. 17–23.

14. JESSICA STANHOPE, STEVE MILANESE, KAREN GRIMMER, *University Woodwind Students' Experiences With Playing-related Injuries and Their Management: A Pilot Study*, «Journal of Pain Research», vii 2014, pp. 133–48.

15. Come osserva Brandfonbrener, «un infortunio viene spesso interpretato erroneamente dai musicisti come un riflesso della propria mancanza di talento, generando un senso di colpa nel cercare aiuto» (ALICE G. BRANDFONBRENER, *Special Issues in the Medical Assessment of Musicians*, «Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America», xvii/4, p. 748.

contribuisce a una diffusa, scarsa consapevolezza, ma può anche determinare un ritardo significativo nell'adozione di strategie preventive o di interventi terapeutici necessari per la gestione di tali condizioni. Questa mancanza di consapevolezza, in particolare per quanto riguarda la prevenzione degli infortuni e la gestione di problematiche che comportano limitazioni funzionali nella capacità di suonare lo strumento, può avere conseguenze deleterie per la salute fisica e psicologica dei musicisti, influenzando negativamente la loro carriera musicale.¹⁶ Il quadro appare ancora più critico se si considera il fatto che i musicisti solitamente non associano nessuna attività sportiva o fisica a quella musicale, allo scopo di controbilanciare gli effetti a lungo termine di una pratica assidua e logorante, i cui effetti, nei casi più gravi, potrebbero condurre all'abbandono della carriera.¹⁷ La preparazione fisica del musicista rappresenta infatti un pilastro fondamentale. Ad esempio, l'inclusione di un programma strutturato di esercizi di rinforzo muscolare mirato alle esigenze specifiche dell'attività strumentale, combinato con pratiche di stretching, mobilità articolare e rilassamento muscolare, risulterebbe essenziale per sviluppare le capacità fisiche necessarie a sostenere le sollecitazioni della performance musicale. Questo tipo di approccio integrato non solo migliorerebbe la resistenza fisica e ridurrebbe il rischio di infortuni, ma promuoverebbe una maggiore consapevolezza del proprio corpo, elemento cruciale per una performance ottimale e una carriera duratura.

Il ruolo delle istituzioni è cruciale nell'incoraggiare una cultura della salute e del benessere che riconosca l'importanza della prevenzione e della promozione della salute come parte integrante della formazione artistica. Solo attraverso un approccio integrato e condiviso sarà possibile formare musicisti non solo tecnicamente preparati, ma anche capaci di affrontare le sfide fisiche e psicologiche di una carriera musicale con maggiore sicurezza, resilienza e soddisfazione. Tuttavia, all'interno delle istituzioni di formazione professionale musicale risulta ancora troppo spesso sottovalutata l'importanza della salute e del benessere psicofisico del musicista. Allo stesso modo, si trascura la delicata questione relativa alla prevenzione delle problematiche professionali. Invece, gli anni della formazione musicale costituiscono una fase cruciale, non solo per lo sviluppo di competenze tecniche e artistiche, ma anche per l'acquisizione di abitudini più salutari che possono influenzare significativamente la carriera futura del musicista. In questo ambito, l'adozione di misure preventive mirate a ridurre il rischio di insorgenza

16. RICKERT, BARRETT, ACKERMANN, *Ivi*, p 10.

17. Le ripercussioni di queste problematiche non si limitano alla salute individuale, ma si estendono anche alla sfera professionale: è stato dimostrato che circa il 12% dei musicisti abbandona la propria carriera a causa di sintomi fisici gravi, che impediscono loro di sostenere gli impegni legati alla pratica e alla performance (si veda a tal proposito CHRISTOPHER B. WYNN PARRY, *Managing the Physical Demands of Musical Performance*, in *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Musical Performance*, a cura di AARON WILLIAMON, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 41–60). Questo dato sottolinea l'urgenza di implementare programmi formativi mirati, sia a livello individuale che istituzionale, che promuovano una maggiore consapevolezza sui fattori di rischio e sulle strategie di prevenzione.

di disturbi muscoloscheletrici rappresenta un elemento chiave per promuovere una carriera sostenibile e duratura. L'implementazione di un approccio preventivo durante il percorso formativo non si limiterebbe dunque alla riduzione del rischio di infortuni, ma potrebbe anche favorire un miglioramento significativo della performance musicale. La maggiore efficienza nei movimenti, derivante da una tecnica consapevole e ben strutturata, si tradurrebbe anche in un incremento della resistenza fisica. È pertanto fondamentale intervenire precocemente, specialmente durante la formazione, quando gli schemi motori, posturali e comportamentali sono ancora in fase di definizione e risultano più facilmente modificabili. Alla luce di questi benefici, diventa essenziale che le istituzioni musicali implementino programmi strutturati di prevenzione e supporto, integrando nei curricula educativi nozioni di ergonomia, consapevolezza corporea e gestione della salute fisica e mentale. Questi programmi dovrebbero mirare a sensibilizzare sia gli studenti che i docenti, offrendo strumenti pratici e teorici per promuovere una pratica musicale più consapevole e orientata alla salute.

Tra le strategie preventive, un ruolo di primaria importanza è ricoperto dall'introduzione di programmi specifici di consapevolezza corporea, finalizzati a educare gli studenti alla comprensione e alla gestione delle tensioni muscolari durante l'esecuzione musicale. Tali programmi potrebbero includere tecniche derivate da discipline come la tecnica Alexander, il metodo Feldenkrais o lo Yoga, tutte orientate a migliorare l'allineamento posturale, la coordinazione motoria e il rilassamento. Parallelamente, l'integrazione di principi ergonomici nella pratica strumentale — ad esempio, mediante la regolazione personalizzata di strumenti e sedute — può contribuire a ridurre significativamente il rischio di sovraccarico muscolare e articolare.

Un aspetto altrettanto cruciale è rappresentato dalla pianificazione razionale delle sessioni di studio. Una suddivisione equilibrata tra momenti di pratica intensiva e periodi di riposo, insieme a una progressione graduale nella complessità tecnica dei brani affrontati, non solo ottimizza l'efficacia dell'apprendimento, ma limita il rischio di affaticamento eccessivo e di disturbi da sovraccarico. In una prospettiva a lungo termine, una formazione che enfatizzi l'importanza di ascoltare i segnali del proprio corpo e di adottare strategie di autoregolazione può fare la differenza. Tali competenze non solo ridurrebbero il rischio di problematiche muscoloscheletriche, ma rappresenterebbero anche una risorsa cruciale per garantire la sostenibilità della carriera musicale e promuovere una maggiore soddisfazione professionale. Infatti, l'attività del musicista (come accade nell'ambito sportivo) dovrebbe essere seguita da una figura professionale competente e qualificata in tal senso: medici e fisioterapisti specializzati, esperti di medicina del lavoro o dello sport che conoscano gli strumenti musicali e le relative posture dovrebbero accompagnare il musicista nell'utilizzo più corretto del proprio corpo. La stretta collaborazione tra i musicisti e gli esperti nel campo della salute, così come la condivisione delle diverse competenze, dovrebbe basarsi su uno studio più mirato

delle problematiche in oggetto, con lo scopo di migliorare il livello di salute del musicista e, conseguentemente, quello della performance musicale. In relazione a questo, la ricerca fornisce importanti strumenti utili a comprendere le sfide specifiche che i musicisti devono affrontare e a sviluppare strategie efficaci di prevenzione e gestione delle problematiche legate alla loro attività. Attraverso studi approfonditi sulle attività motorie, le posture e le sollecitazioni fisiche associate alla pratica musicale, è possibile identificare con maggiore precisione i fattori di rischio e le aree di maggiore vulnerabilità. Questa conoscenza rappresenta la base per l'elaborazione di interventi mirati, volti a ridurre l'incidenza di disturbi muscoloscheletrici e a migliorare il benessere complessivo dei musicisti.

Il Conservatorio della Svizzera italiana

Il Conservatorio della Svizzera italiana è un'istituzione di eccellenza dedicata alla formazione musicale e può essere considerato un ambiente ideale per approfondire temi riguardanti la consapevolezza e la prevenzione delle problematiche correlate alla pratica strumentale. Come già osservato, l'acquisizione precoce di competenze preventive consente agli studenti di sviluppare pratiche esecutive ergonomicamente corrette, riducendo significativamente l'incidenza di problematiche muscoloscheletriche e disturbi correlati alla performance. Tale approccio non si limita alla trasmissione di nozioni teoriche, ma si configura come un processo attivo di apprendimento, che accompagna lo studente nella costruzione di una solida consapevolezza propriocettiva e nell'elaborazione di strategie preventive personalizzate. L'introduzione sistematica di questi contenuti formativi risponde inoltre a un'esigenza di aggiornamento dell'istruzione musicale superiore, che può allinearsi agli standard internazionali più avanzati.

Un esempio concreto è il modulo *Salute dei Musicisti - Fondamenti per la prevenzione di problematiche legate all'uso dello strumento musicale*, che nasce proprio per fornire agli studenti gli strumenti necessari per aumentare la consapevolezza riguardo alla propria salute e alla prevenzione di problematiche legate all'utilizzo dello strumento. Il modulo è composto da diversi incontri collettivi, in cui vengono presentati i principali concetti riguardanti la prevenzione e la promozione della salute psicofisica, accompagnati da una serie di momenti esemplificativi legati alle diverse problematiche (laboratori pratici) e da diverse attività pratiche a scelta (Tabella 1).

TABELLA 1. CONTENUTI DEL MODULO SALUTE DEI MUSICISTI – FONDAMENTI PER LA PREVENZIONE DI PROBLEMATICHE LEGATE ALL'USO DELLO STRUMENTO MUSICALE

INCONTRI COLLETTIVI	ATTIVITÀ PRATICHE A SCELTA (22 ORE TOTALI)
Il dolore nei musicisti e i fattori di rischio per lo sviluppo di problematiche muscolo-scheletriche (lezione collettiva di 3 ore) - docente: Cinzia Cruder (ricercatrice e coordinatrice modulo) Anatomia, fisiologia e i disturbi fisici più frequenti (lezione collettiva di 1,5 ore e laboratorio pratico di 1,5 ore) - docente: Silvia Comoletti (fisioterapista) Prevenzione, gestione e trattamento dei disturbi fisici (lezione collettiva di 1,5 ore e laboratorio pratico di 1,5 ore) - docente: Silvia Comoletti (fisioterapista)	Alexander Technique Docente: Giorgio Ravazzolo Questa pratica rappresenta un valido metodo per quanto riguarda autoconsapevolezza e rieducazione psicofisica, insegnando a conoscere come usare meglio il corpo durante tutte le attività quotidiane, favorendo maggior libertà di movimento, leggerezza, coordinazione ed equilibrio.
Preparazione psicofisica per la performance, gestione dell'ansia e delle emozioni sul palco (lezione collettiva di 2,5 ore e laboratorio pratico di 2 ore) - docente: Chiara Mercogliano (psicologa)	Esercizi di prevenzione e rinforzo muscolare Docente: Azucena Sánchez Benito Un metodo per cercare di scoprire come migliorare le performance musicali e come prevenire le lesioni attraverso innovativi esercizi pratici e tecniche di consapevolezza corporea. Si imparerà a perfezionare la postura, la respirazione e il rilassamento, oltre a sviluppare una connessione mente-corpo. Dalla tecnica di respirazione al rilassamento muscolare progressivo, ogni sessione condurrà a un livello superiore di consapevolezza e abilità musicale.
	Körper Balance Docente: Gaby Mahler Obiettivo principale di questo metodo è la chiarificazione e l'animazione della fisicità individuale. Tramite degli esercizi leggeri, in rapporto con la respirazione libera si lavora sulla conoscenza differenziata del corpo. Soprattutto nell'ambito della formazione musicale dove sono richieste qualità particolari quali la mobilità dinamica, l'espressione fluida e spesso anche l'interpretazione virtuosa di lunghe frasi musicali, questa vitalità profonda costituisce una base solida e di fondamentale importanza.

INCONTRI COLLETTIVI	ATTIVITÀ PRATICHE A SCELTA (22 ORE TOTALI)
	Mindfulness-based stress reduction Docente: Cinzia Barbagelata Questo corso insegna a relazionarsi con le esperienze in modo armonioso e accudente di sé, favorendo lucidità e presenza mentale, migliorando la concentrazione e addestrando alla resilienza, utile anche ai musicisti per far fronte alle situazioni di difficoltà tipiche della performance.
	Yoga: la consapevolezza del corpo, la gestione dello stress Docente: Paola Elia Tramite questa pratica, tra le più antiche di crescita e sviluppo dell'essere umano, si ha l'opportunità di allenare il corpo ad un suo equilibrato e corretto funzionamento. La respirazione occupa un ruolo principale nella pratica: teoria della respirazione e tecniche mirate verranno proposte durante il corso al fine di acquisire conoscenza e strumenti concreti per controllare stress, ansia e distrazione.

Il modulo non si limita ad offrire agli studenti strumenti utili per la prevenzione delle problematiche, ma contribuisce significativamente all'ottimizzazione della performance artistica. La comprensione approfondita dei meccanismi biomeccanici coinvolti nell'esecuzione musicale permette di sviluppare tecniche più efficienti e meno dispendiose dal punto di vista energetico.¹⁸ La consapevolezza corporea, elemento fondamentale per una performance ottimale, viene sviluppata attraverso un programma strutturato che integra conoscenze provenienti da diverse discipline, dalla biomeccanica alla psicologia della performance.

Alla fine del modulo viene chiesta agli studenti una valutazione delle attività, allo scopo di garantire l'eccellenza formativa, verificarne l'efficacia, ma anche identificare tempestivamente eventuali lacune nell'offerta didattica, permettendo così un adeguamento dinamico dei programmi. Il modulo rappresenta inoltre un formidabile "laboratorio naturale" dove ricerca e pratica si intersecano quotidianamente, offrendo opportunità uniche per l'osservazione e la discussione delle problematiche relative alla salute dei musicisti. La complessità delle esigenze fisiche e psicologiche dei musicisti, unite alla necessità di mantenere standard

18. La ricerca in questo ambito ha dimostrato come un approccio ergonomico possa non solo prevenire infortuni ma anche migliorare la qualità dell'esecuzione musicale (a tal proposito si veda TERESIA NYMAN, CHRISTINA WIKTORIN, MARIE MULDER, YVONNE LILJEHOLM JOHANSSON, *Work postures and neck-shoulder pain among orchestra musicians*, «American Journal of Industrial Medicine», L/5 2007, pp. 370–376).

performativi elevati, rende imperativo lo sviluppo di un approccio documentato alla comprensione e alla gestione della salute in ambito musicale. Infatti, la stretta connessione con la ricerca scientifica costituisce un pilastro fondamentale di questo modulo, permettendo di ottimizzare le strategie preventive e di gestione delle problematiche specifiche dei musicisti, che possono essere immediatamente implementate nella pratica quotidiana. Questo approccio garantisce agli studenti l'accesso a metodologie aggiornate e validate scientificamente, contribuendo così alla formazione di professionisti consapevoli e preparati. I benefici di questa convivenza sono biunivoci: la popolazione di musicisti in formazione all'interno del conservatorio rappresenta una risorsa inestimabile per il ricercatore. La possibilità di seguire gli studenti durante l'intero percorso formativo permette la realizzazione di studi approfonditi, fondamentali per comprendere l'evoluzione nel tempo delle problematiche legate alla salute. La diversità della popolazione studentesca, in termini di età, background e livello di expertise, offre l'opportunità di analizzare come differenti fattori influenzino lo sviluppo di problematiche specifiche.

Il conservatorio si distingue come un ambiente privilegiato per l'indagine sistematica delle problematiche legate alla salute dei musicisti, offrendo un contesto unico dove le competenze musicali si coniugano naturalmente con la necessità di comprendere e preservare il benessere psicofisico degli studenti. La ricerca sulla salute dei musicisti condotta in conservatorio stimola lo sviluppo di metodologie innovative per l'insegnamento e per la pratica strumentale. Ad esempio, l'integrazione di conoscenze nuove nella didattica tradizionale potrebbe portare alla creazione di approcci pedagogici più completi ed efficaci. La formazione dei futuri musicisti beneficerebbe di una maggiore attenzione agli aspetti relativi alla salute e al benessere, preparando artisti più consapevoli e resistenti alle sfide della professione e garantendo che le future generazioni di musicisti possano beneficiare di approcci sempre più efficaci per la preservazione della loro salute e il miglioramento delle loro performance. Ad esempio, uno studio più mirato sui parametri biomeccanici e fisiologici misurabili rappresenta un approccio fondamentale per comprendere in modo oggettivo le sensazioni dolorose dei musicisti e consente di identificare con precisione le aree di vulnerabilità, fornendo una base solida per lo sviluppo di strategie di prevenzione e gestione mirate. Inoltre, la raccolta sistematica di dati favorisce l'implementazione di programmi di formazione e riabilitazione maggiormente efficaci, contribuendo al miglioramento della salute e delle prestazioni a lungo termine dei musicisti.

Strettamente correlata ai sintomi dolorosi, la rigidità muscolare (stiffness)¹⁹ rappresenta un ambito di ricerca di crescente interesse nel campo della ricerca

19. La rigidità (stiffness) si può definire come la capacità dei muscoli di opporre resistenza alla deformazione, un equilibrio tra rigidità e flessibilità che dipende dall'attività muscolare, dal tessuto connettivo e dal sistema nervoso ed influenza il controllo motorio, cruciale ad esempio per i musicisti nel mantenere precisione e fluidità nei movimenti (a tal proposito si veda NICLAS TRUBE, WERNER RIEDEL, MATTHIAS BOLJEN, *How Muscle Stiffness Affects Human Body Model Behavior*, «BioMedical Engineering OnLine», xx/1 2021, p. 53).

nell'ambito della salute muscoloscheletrica.²⁰ La misurazione della rigidità muscolare nei musicisti potrebbe fornire preziose informazioni riguardo a pattern biomeccanici legati allo sviluppo di problematiche muscoloscheletriche, che potrebbero aiutare nell'ottimizzazione di programmi di allenamento e di prevenzione degli infortuni. Infatti, la tensione muscolare indotta dallo stress fisico e psicologico potrebbe manifestarsi come rigidità e disagio, influenzando sia la tecnica di esecuzione che il benessere generale. Comprendere le cause e le implicazioni della rigidità muscolare nei musicisti potrebbe essere fondamentale per ottimizzare le performance dei musicisti e prevenire disturbi muscoloscheletrici legati alla pratica musicale.

Musicians' Stiffness (MUS-ST): un progetto di ricerca sulla rigidità muscolare

La regione del collo e delle spalle (trapezio superiore) è una delle zone più colpite da dolore nei musicisti.²¹ Recentemente, è stato dimostrato che il dolore al trapezio superiore negli atleti di alcune discipline come la pallavolo, la pallacanestro e la corsa, potrebbe essere correlato a una maggiore rigidità muscolare in questa zona ed è quindi plausibile che, data l'alta prevalenza di dolore in questa zona nei musicisti, si possano osservare simili condizioni in questa popolazione.²²

20. Si vedano ANGELA V. DIETERICH, UTKU ŞÜKRÜ YAVUZ, FRANK PETZKE, ANTOINE NORDEZ, DEBORAH FALLA, *Neck Muscle Stiffness Measured With Shear Wave Elastography in Women With Chronic Nonspecific Neck Pain*, «Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy», L/4 2020, pp. 179–188; MANCA OPARA, ŽIGA KOZINC, *Which Muscles Exhibit Increased Stiffness in People with Chronic Neck Pain? A Systematic Review with Meta-analysis*, «Frontiers in Sports and Active Living», v 2023, 1172514; SERKAN TAŞ, FEZA KORKUSUZ, ZAFER ERDEN, *Neck Muscle Stiffness in Participants With and Without Chronic Neck Pain: a Shear-wave Elastography Study*, «Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics», xli/7 2018, pp. 580–589.

21. Si vedano CINZIA CRUDER, MARCO BARBERO, EMILIANO SOLDINI, NIGEL GLEESON, *Patterns of Pain Location in Music Students: A Cluster Analysis*, «BMC Musculoskeletal Disorders», xx/1 2021, 184; CINZIA CRUDER, DEBORAH FALLA, FRANCESCA MANGILI, LAURA AZZIMONTI, LILIANA S. ARAÚJO, AARON WILLIAMON, MARCO BARBERO, *Profiling the Location and Extent of Musicians' Pain using Digital Pain Drawings*, «Pain Practice», xviii/1 2018, pp. 53–66; LAURA M. KOK, BIONKA MA HUISSTEDE, VERONIQUE MA VOORN, JAN W. SCHOONES, ROB GHH NELISSEN, *The Occurrence of Musculoskeletal Complaints among Professional Musicians: A Systematic Review*, «International Archives of Occupational and Environmental», lxxxix/3 2016, pp. 373–96; HELENE M PAARUP, JESPER BÆLUM, JONAS W. HOLM, CLAUS MANNICHE, NIELS WEDDERKOPP, *Prevalence and Consequences of Musculoskeletal Symptoms in Symphony Orchestra Musicians Vary by Gender: A Cross-sectional Study*, «BMC Musculoskeletal Disorders», xii 2011, 223.

22. Si vedano ALEKSANDRA KISILEWICZ, MARCIN JANUSIAK, RAFAŁ SZAFRANIEC, MAŁGORZATA SMOTER, BOGDAN CIŚZEK, PASCAL MADELEINE, CÉSAR FERNÁNDEZ-DE-LAS-PEÑAS, ADAM KAWCZYŃSKI, *Changes in Muscle Stiffness of the Trapezius Muscle After Application of Ischemic Compression into Myofascial Trigger Points in Professional Basketball Players*, «Journal of Human Kinetics», lxiv 2018, pp. 35–45; HIO TENG LEONG, FRANÇOIS HUG, SIU NGOR FU, *Increased Upper Trapezius Muscle Stiffness in Overhead Athletes with Rotator Cuff Tendinopathy*, «PLoS One», xi/5 2016, e0155187; ANH PHONG NGUYEN, CHRISTOPHE BROY, LOUISE CARDON, GREGOIRE JET, CHRISTINE DETREMBLEUR, PHILIPPE MAHAUDENS, *Runners Have More Latent Myofascial Trigger Point Than Non-Runners in Medialis Gastrocnemii*, «Journal of Bodywork and Movement Therapies», xl 2024, pp. 1582–1587.

Una tecnologia recente, non invasiva, rapida ed economica per misurare in modo affidabile il tono, la rigidità e l'elasticità dei muscoli è il MyotonPro.²³ Nei musicisti, l'analisi oggettiva della rigidità rappresenta un ambito di ricerca ancora poco esplorato nella letteratura scientifica contemporanea, nonostante la sua potenziale rilevanza per la comprensione dei meccanismi biomeccanici alla base della performance musicale e per l'individuazione di problematiche professionali. L'unico studio al riguardo è stato condotto da un gruppo di ricercatori in Spagna,²⁴ i quali hanno utilizzato uno strumento di tensiomiografia²⁵ per misurare la rigidità del trapezio superiore prima e dopo un trattamento. Sebbene tale studio fornisca alcuni dati preliminari di un certo interesse, non fa una distinzione fondamentale tra musicisti sintomatici e asintomatici, trascurando così di esplorare le potenziali correlazioni tra le caratteristiche biomeccaniche muscolari e la presenza di disturbi muscoloscheletrici. Sono necessarie ulteriori ricerche sulla rigidità muscolare nei musicisti, con particolare attenzione alla sua relazione con il dolore, al fine di esplorare il potenziale legame tra la rigidità muscolare e lo sviluppo di problematiche dolorose in questa specifica popolazione. In particolare, l'assenza di studi che utilizzino tecnologie avanzate per l'analisi delle proprietà muscolari nei musicisti (con e senza dolore) rappresenta un'opportunità significativa per il progresso delle conoscenze in questo ambito. Tali ricerche potrebbero facilitare la quantificazione oggettiva di parametri come il tono muscolare, la rigidità e l'elasticità mediante metodologie non invasive e altamente affidabili, che aprirebbe nuove prospettive nella comprensione dei meccanismi alla base dello sviluppo di disturbi muscoloscheletrici nei musicisti. Inoltre, potrebbe favorire la validazione di strategie preventive e terapeutiche, considerando sia la presenza di sintomi sia le specificità tecniche legate all'uso dei diversi strumenti musicali.

L'obiettivo principale dello studio era dunque quello di esplorare per la prima volta in letteratura se la rigidità muscolare fosse alterata nei musicisti con dolore rispetto a quelli asintomatici. Un ulteriore obiettivo era quello di esplorare

23. Il MyotonPRO (Muomeetria, Tallinn, Estonia) è uno strumento portatile non invasivo e indolore, che genera un breve impulso meccanico luminoso sulla cute sovrastante il muscolo ed esercita una forza costante di 0,4 N per 15 ms, inducendo una deformazione muscolare (si veda SERKAN TAŞ, ÜMIT YAŞAR, BESİME AHU KAYNAK, *Interrater and Intrarater Reliability of a Handheld Myotonometer in Measuring Mechanical Properties of the Neck and Orofacial Muscles*, «Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics», XLIV/1 2021, pp. 42–48).

24. VIDINA SUAREZ-RODRIGUEZ, JUAN F. LORO-FERRER, DAVID RODRIGUEZ-RUIZ, *Effect of Myofascial Induction Therapy in Pterygoid Muscles of Woodwinds and String Musicians on Muscular Stiffness of the Upper Trapezius*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxvii/3 2022, pp. 143–150.

25. La tensiomiografia (TMG) è una tecnica non invasiva utilizzata per valutare le proprietà meccaniche e contrattili dei muscoli scheletrici attraverso la misurazione della loro risposta a uno stimolo elettrico. Analizzando parametri come il tempo di contrazione e la rigidità muscolare, la TMG è impiegata in ambito clinico, sportivo e riabilitativo per monitorare la fatica muscolare, il recupero dagli infortuni e l'efficacia degli allenamenti (si veda LEWIS J. MACGREGOR, ANGUS M. HUNTER, CLAUDIO ORIZIO, MALCOLM M. FAIRWEATHER, MASSIMILIANO DITROILO, *Assessment of Skeletal Muscle Contractile Properties by Radial Displacement: the Case for Tensiomyography*, «Sport Medicine», XLVIII/7, pp. 1607–1620; VOJKO VALENČIČ, NATAŠA KNEZ, *Measuring of Skeletal Muscles' Dynamic Properties*, «Artificial Organs», xxi/3 1997, pp. 240–2).

eventuali associazioni tra la rigidità muscolare e le caratteristiche dei musicisti. È stato ipotizzato che i musicisti con dolore riportassero una maggiore rigidità rispetto ai musicisti senza dolore e che ci fosse una correlazione positiva tra il livello di rigidità muscolare e le caratteristiche dei musicisti spesso associate al sovraccarico (ad esempio strumento suonato, ore di studio, livello di attività fisica ecc.).

Metodo

PARTECIPANTI

Tutti gli studenti iscritti alla Scuola Universitaria di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana (CSI) e i musicisti professionisti dell'Orchestra della Svizzera italiana (OSI) sono stati invitati a partecipare a questo studio, svolto nel 2023, tra ottobre e novembre. Lo studio includeva partecipanti di entrambi i sessi, di età superiore ai 18 anni e delle seguenti categorie: (a) studenti regolarmente iscritti al Bachelor of Arts in Music, al Master of Arts in Music Pedagogy e/o Master of Arts in Music Performance e ai corsi di formazione continua; e/o (b) musicisti professionisti con un impiego attivo presso un'orchestra professionale. Inoltre, al fine di garantire l'omogeneità del campione e evitare l'interferenza di alcune potenziali variabili, sono stati definiti alcuni criteri di esclusione. Sono stati esclusi dallo studio i partecipanti che riportavano condizioni neurologiche e/o reumatiche gravi e invalidanti (es. sindrome fibromialgica, artrite reumatoide, distonia focale) o incidenti occorsi nei 12 mesi precedenti (es. incidenti stradali), nonché condizioni psicologiche gravi (es. disturbi gravi di personalità borderline) diagnosticati nei 12 mesi precedenti e/o interventi chirurgici agli arti superiori e/o alla colonna vertebrale nello stesso periodo. Infine, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi in base alla loro condizione clinica: (a) musicisti con dolore o altri sintomi che interferivano con la loro abilità di suonare lo strumento musicale (PRMDs) rispetto alla definizione; (b) musicisti asintomatici. Per identificare i partecipanti sintomatici la definizione, data da Zaza e colleghi,²⁶ era: «I disturbi muscoloscheletrici legati alla pratica musicale sono definiti come dolore, debolezza, intorpidimento, formicolio o altri sintomi che interferiscono con la capacità di suonare il proprio strumento al livello a cui si è abituati». Questa definizione non include lievi dolori transitori.

Il presente studio ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico Cantonale con protocollo n. CE 4447.

PROCEDURA

Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto mediante un invito formale inviato tramite posta elettronica e una presentazione formale del progetto, rivolti ai

26. ZAZA, CHARLES, MUSZYNSKI, Ivi, p. 2016.

musicisti iscritti al CSI e ai professionisti impiegati presso l'OSI, con il supporto delle segreterie delle istituzioni coinvolte. La procedura prevedeva due momenti: la compilazione di un questionario e la misurazione della rigidità muscolare. Dopo aver firmato il consenso informato per il trattamento dei dati, i partecipanti sono stati invitati a completare il questionario, che includeva domande relative al background e allo stile di vita dei musicisti (es. peso, altezza e abitudini riguardanti il sonno e il fumo), allo strumento suonato, agli anni di esperienza e alle abitudini di studio (es. ore di pratica, esercizi preparatori, pause durante la pratica e percezione dello sforzo). Inoltre, all'interno del questionario sono state incluse le seguenti misure standardizzate:

- a) la domanda di Zaza et al. per verificare la presenza di disturbi muscoloscheletrici correlati all'attività musicale (PRMD);²⁷
- b) la sezione riservata ai musicisti del Questionario per l'arto superiore DASH (Disability of the Arm, Shoulder and Hand) per la valutazione della disabilità dell'arto superiore correlata all'esecuzione musicale;²⁸
- c) il questionario sull'attività fisica quotidiana (International Physical Activity Questionnaire-Short Form);²⁹
- d) il questionario sullo stato di salute (12-Item Short Form Survey, SF-12), che sintetizza lo stato di salute fisico e mentale in 12 domande.³⁰

27. *Ibidem*.

28. La sezione riservata ai musicisti del Questionario DASH (Disability of the Arm, Shoulder and Hand) è una parte specifica del questionario utilizzato per valutare il grado di disabilità dell'arto superiore in relazione all'esecuzione musicale ed è stato sviluppato da Hudak e colleghi nel 1996 (a tal proposito si veda PAMELA L. HUDAK, PETER C. AMADIO, CLAIRE BOMBARDIER, *Development of an Upper Extremity Outcome Measure: The DASH (Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand) [corrected]*, «American Journal of Industrial Medicine», xxix/6 1996, pp. 602–8). Questo strumento, sviluppato per misurare la funzionalità e il dolore associato a braccia, spalle e mani, è stato adattato per affrontare le necessità specifiche dei musicisti, considerando le problematiche legate alla pratica musicale (a tal proposito si veda VERA A.E. BAADJOU, ROB A. DE BIE, CHRISTINE GUPTILL, ROB J. SMEETS, *Psychometric Properties of the Performing Arts Module of the Disabilities of the Arm, Shoulder, and Hand Questionnaire*, «Disability and Rehabilitation», xl/24 2018, pp. 2946–52). Attraverso una serie di domande mirate, la sezione valuta come le condizioni fisiche influenzano la capacità di suonare uno strumento e svolgere altre attività quotidiane.

29. L'International Physical Activity Questionnaire-Short Form (IPAQ-SF) è uno strumento utilizzato per valutare l'attività fisica quotidiana di un individuo. Questo questionario raccoglie informazioni su diverse forme di attività fisica, come camminare, attività moderate e intense, nel contesto delle routine giornaliere. La versione breve (Short Form) è progettata per essere somministrata in modo rapido, chiedendo al partecipante di riferire la frequenza e la durata di queste attività in una settimana. La sua validità e affidabilità sono state confermate in studi come quello di Lee e colleghi nel 2011, che ne hanno dimostrato l'efficacia nel fornire una panoramica generale dell'attività fisica di una persona, utile per la valutazione della salute e il monitoraggio del comportamento fisico. A tal proposito si veda PAUL H. LEE, DUNCAN J. MACFARLANE, TH LAM, SUNITA M. STEWART, *Validity of the International Physical Activity Questionnaire Short Form (IPAQ-SF): A Systematic Review*, «International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity», viii 2011, 115.

30. Il 12-Item Short Form Survey (SF-12) è un questionario che valuta lo stato di salute fisico e mentale tramite 12 domande. Misura la percezione della salute, la funzionalità fisica, il benessere emotivo e la limitazione nelle attività quotidiane. I punteggi ottenuti riflettono due componenti principali: fisica e mentale. Questo strumento è utilizzato in ambito epidemiologico e clinico per monitorare la qualità della vita, ed è stato validato da Ware e colleghi nel 1996 (JOHN E. WARE, MARK M. KOSINSKI, SUSAN D. KELLER, *A 12-item Short-form Health Survey Construction of Scales and Preliminary Tests of Reliability and Validity*, «Medical Care», xxxiv/3 1996, pp. 220–33).

In caso di PRMDs, i partecipanti sono stati invitati a localizzare i propri sintomi su due body chart (frontale e dorsale) e indicarne l'intensità su una scala numerica da 0 (nessun dolore) a 10 (massimo dolore possibile). In fase di analisi, il software Sketch Your Pain SYP, strumento validato per la quantificazione dell'estensione e per la localizzazione del dolore³¹ ha fornito sia l'estensione del dolore (espressa in funzione del numero di pixel colorati e della relativa percentuale) e le mappe di frequenza per identificare le aree più frequentemente colpite da dolore.

Dopodiché, la rigidità muscolare è stata valutata utilizzando il MyotonPRO su 8 punti anatomici predefiniti sul trapezio superiore (4 a sinistra e 4 a destra), a due centimetri di distanza l'uno dall'altro, centrati sul punto medio tra il processo spinoso di C7 e l'acromion (Figura 1). La misurazione è stata effettuata con i partecipanti seduti sulla stessa sedia, in posizione eretta, senza alcuna flessione delle spalle, con la testa in posizione neutra e lo sguardo rivolto avanti.

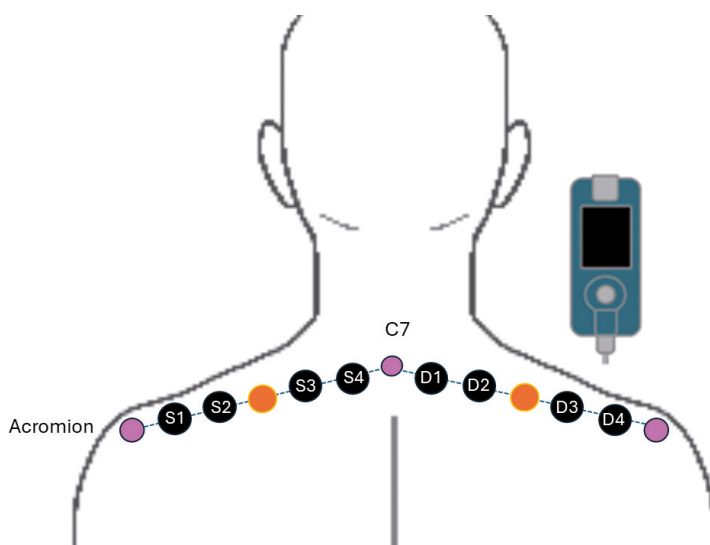


Figura 1. Punti di misurazione sul muscolo trapezio superiore (4 a sinistra - S1, S2, S3, S4 - e 4 a destra - D1, D2, D3, D4) per la valutazione della rigidità muscolare.

31. Si vedano MARCO BARBERO, FEDERICA MORESI, DIEGO LEONI, ROBERTO GATTI, MICHELE EGLOFF, DEBORAH FALLA, *Test-retest Reliability of Pain Extent and Pain Location using a Novel Method for Pain Drawing Analysis*, «European Journal of Pain», ix/8 2015, pp. 1129–38; DIEGO LEONI, DEBORAH FALLA, CAROLIN HEITZ, GIANPIERO CAPRA, RON CLIJSEN, MICHELE EGLOFF, CORRADO CESCON, JEAN-PIERRE BAEYENS, MARCO BARBERO, *Test-retest Reliability in Reporting the Pain Induced by a Pain Provocation Test: Further Validation of a Novel Approach for Pain Drawing Acquisition and Analysis*, «Pain Practice», xvii/2 2017, pp. 176–184.

ANALISI DEI DATI

Per esplorare la differenza dei valori di rigidità muscolare tra i due gruppi (con e senza dolore), è stato utilizzato il test *t* di Student per campioni indipendenti.³² Inoltre, per esplorare le associazioni tra il livello di rigidità muscolare e le caratteristiche dei musicisti sono stati utilizzati alcuni test statistici. In particolare, il test di Spearman³³ per verificare la correlazione tra il valore di rigidità generale e le variabili numeriche (es. età, anni di esperienza, ore di pratica, percezione dello sforzo durante l'esecuzione, indice di massa corporea, ore di sonno, punteggio di disabilità legata all'utilizzo dello strumento DASH, intensità ed estensione del dolore, punteggi riguardanti la salute fisica e mentale del SF-12). Infine, tramite i test statistici di Kruskal-Wallis e di Mann-Whitney³⁴ è stato verificato se il valore di rigidità generale cambiasse significativamente in base alle variabili categoriche (es. sesso, attività, strumento, esercizi preparatori e pause, dominanza, fumo, punteggio IPAQ).

RISULTATI

In totale, 60 musicisti hanno partecipato allo studio, con un tasso di risposta del 26% per il CSI e del 33% per l'OSI. La prevalenza di partecipanti con PRMD era del 47% ($n=28$), mentre il 53% ($n=32$) non ha riportato problematiche muscoloscheletriche (Figura 2). Tra i musicisti con PRMDs, la maggior parte riporta una problematica cronica (31.7%).

32. Il test *t* di Student è un test statistico che confronta le medie di due gruppi per valutare se la loro differenza è significativa (si veda STUDENT (pseudonimo di WILLIAM GOSSET), *The Probable Error of a Mean*, «Biometrika», VI/1 1908, pp. 1–25).

33. Il test di Spearman è un test statistico non parametrico che misura la correlazione tra due variabili numeriche, valutando la forza e la direzione della loro relazione mediante il coefficiente di Spearman (ρ) (CHARLES E. SPEARMAN, *The Proof and Measurement of Association Between Two Things*, «The American Journal of Psychology», XV/1 1904, pp. 72–101).

34. Il test di Kruskal-Wallis viene usato per confrontare tre o più gruppi e verificare se ci sono differenze significative tra di loro (WILLIAM H. KRUSKAL, ALLEN W. WALLIS, *Use of Ranks in One-criterion Variance Analysis*, «Journal of the American Statistical Association», XLVII/260 1952, pp. 583–621). Il test di Mann-Whitney serve invece a confrontare due gruppi per vedere se sono diversi. Entrambi i test vengono utilizzati quando non si possono fare assunzioni particolari sui dati (HENRY B. MANN, DONALD R. WHITNEY, *On a Test of Whether One of Two Random Variables Is Stochastically Larger Than The Other*, «The Annals of Mathematical Statistics», XVIII/1 1947, pp. 50–60).

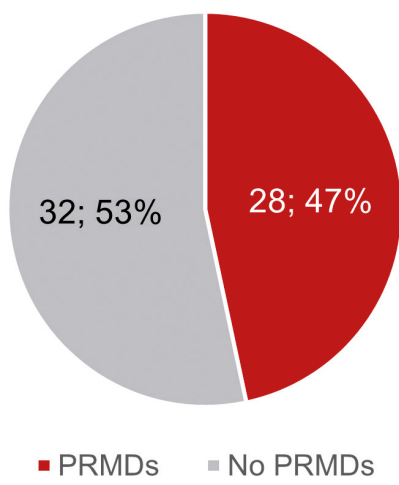


Figura 2. Prevalenza dei dati relativi alle PRMDs registrate.

Le caratteristiche descrittive dei partecipanti sono riportate nelle seguenti tabelle, incluse le variabili demografiche (Tabella 2), le variabili associate all’attività musicale (Tabella 3) e quelle relative allo stato di salute (Tabella 4).³⁵

TABELLA 2. STATISTICA DESCRITTIVA DELLE VARIABILI DEMOGRAFICHE

VARIABILI		PRMD (N=28)	NON-PRMD (N=32)	TOTALE (N=60)
		N (%)	N (%)	N (%)
Sesso (n=60)	Femmine	15 (48.4)	16 (51.6)	31 (51.7)
	Maschi	13 (44.8)	16 (55.2)	29 (48.3)
	Altro	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Età (n=60)	mediana (IQR)	24.0 (4.0)	25.0 (9.2)	24.0 (5.0)
Attività principale (n=60)	Bachelor	5 (71.4)	2 (28.6)	7 (11.7)
	Master	20 (51.3)	19 (48.7)	39 (65.0)
	Formazione continua	2 (66.7)	1 (33.3)	3 (5.0)
	Professionisti	1 (9.1)	10 (90.9)	11 (18.3)

IQR, scarto interquartile; PRMD, playing-related musculoskeletal disorders (problematiche legate all’uso dello strumento musicale)

35. La n rappresenta il numero di persone in ciascun gruppo, mentre la percentuale indica la parte del gruppo rispetto al totale. Inoltre, la mediana è un valore che rappresenta il punto centrale di una distribuzione, mentre l’IQR (*Interquartile Range*) indica l’intervallo di età che copre il 50% centrale dei partecipanti.

La Tabella 2 mostra la distribuzione delle variabili tra i musicisti con disturbi muscoloscheletrici correlati alla pratica strumentale (PRMD) e quelli senza (non-PRMD). Per quanto riguarda il sesso, la distribuzione tra i due gruppi è abbastanza equilibrata e infatti le percentuali di femmine (51,7%) e maschi (48,3%) sono simili. Tra i musicisti con PRMDs, il 48,4% (n=15) sono femmine e il 44,8% (n=13) sono maschi, mentre nel gruppo non-PRMD, il 51,6% sono femmine e il 55,2% sono maschi. Nel campione totale, sono simili. In relazione all'età, la mediana nel gruppo con un disturbo è di 24 anni, mentre nel gruppo non-PRMD è di 25 anni. Questo indica che i musicisti con un disturbo sono leggermente più giovani, anche se le differenze di età tra i due gruppi non sono molto marcate. Infine, per quanto riguarda l'attività principale, la maggior parte dei partecipanti (65%, 39 su 60) è iscritta al Master e la distribuzione è simile tra i due gruppi: il 51,3% (n=20) dei musicisti con PRMD e il 48,7% (n=19) di quelli senza PRMD. Il numero di professionisti è molto ridotto ed è interessante notare che solo 1 partecipante su 11 ha riportato una problematica, indicando una netta differenza tra i due gruppi.

TABELLA 3. STATISTICA DESCRITTIVA DELLE VARIABILI LEGATE ALLA PRATICA MUSICALE

VARIABILI		PRMD (N=28)	NON-PRMD (N=32)	TOTALE (N=60)
		N (%)	N (%)	N (%)
Strumento musicale (n=60)	Canto	1 (50.0)	1 (50.0)	2 (3.3)
	Chitarra	1 (100.0)	0 (0.0)	1 (1.7)
	Clarinetto	2 (100.0)	0 (0.0)	2 (3.3)
	Corno	0 (0.0)	2 (100.0)	2 (3.3)
	Contrabbasso	2 (100.0)	0 (0.0)	2 (3.3)
	Fagotto	2 (66.7)	1 (33.3)	3 (5.0)
	Flauto traverso	2 (28.6)	5 (71.4)	7 (11.7)
	Oboe	1 (100.0)	0 (0.0)	1 (1.7)
	Percussioni	0 (0.0)	2 (100.0)	2 (3.3)
	Pianoforte	3 (33.3)	6 (66.6)	9 (15.0)
	Viola	5 (71.4)	2 (28.6)	7 (11.7)
	Violino	8 (47.1)	9 (52.9)	17 (28.3)
	Violoncello	1 (20.0)	4 (80.0)	5 (8.3)
Anni di esperienza (n=59)	mediana (IQR)	13.5 (5.8)	17.0 (9.0)	16.0 (9.0)
Ore di pratica a settimana (n=60)	mediana (IQR)	30.0 (19.1)	33.8 (7.8)	30.0 (14.0)

VARIABILI		PRMD (N=28)	NON-PRMD (N=32)	TOTALE (N=60)
		N (%)	N (%)	N (%)
Sforzo percepito (n=60)	mediana (IQR)	5.0 (2.0)	4.5 (1.8)	5.0 (2.0)
Esercizi preparatori/warm-up (n=60)	Sì	14 (53.8)	12 (46.2)	26 (43.3)
	No	14 (41.2)	20 (58.8)	34 (56.7)
Pause durante lo studio (n=60)	Sì	14 (58.3)	10 (41.7)	24 (40.0)
	No	14 (38.9)	22 (61.1)	36 (60.0)

IQR, scarto interquartile; PRMD, playing-related musculoskeletal disorders (problematiche legate all'uso dello strumento musicale)

Per quanto riguarda gli strumenti musicali, si nota che in alcuni strumenti vi è una prevalenza maggiore di musicisti che riportano una problematica legata alla pratica musicale. Ad esempio, nonostante il numero esiguo per ciascuno strumento, tutti i partecipanti che suonano chitarra, clarinetto, contrabbasso, oboe e percussioni hanno riportato problematiche muscoloscheletriche. Al contrario, i flautisti e i violoncellisti senza una problematica sono proporzionalmente di più (rispettivamente 5 su 7 e 4 su 5) rispetto a quelli che riportano PRMDs (rispettivamente 2 su 7 e 1 su 5). Alcuni strumenti, come il violino, sono invece distribuiti in modo simile tra i due gruppi, con 8 (47,1%) dei musicisti con disturbi e 9 (52,9%) senza disturbi.

Gli anni di esperienza hanno una mediana di 13,5 anni nel gruppo con disturbi, mentre nel gruppo senza disturbi la mediana è di 17 anni. Questo suggerisce che i musicisti con più esperienza tendono ad avere meno problematiche. Inoltre, anche se la mediana è molto simile, i musicisti senza problematiche sembrano riportare un numero leggermente maggiore di ore di pratica settimanale (33,8 ore) rispetto ai musicisti con disturbi (30,0).

Per quanto riguarda le abitudini di studio, il 53,3% (n=14) dei musicisti con disturbi e il 46,2% (n=12) di quelli senza disturbi praticano degli esercizi di riscaldamento senza lo strumento (warm-up) prima di iniziare la pratica quotidiana. Tuttavia, la maggior parte dei partecipanti non esegue esercizi preparatori, con 14 (41,2%) nel gruppo con disturbi e 20 (58,8%) nel gruppo senza disturbi. Infine, per le pause durante lo studio, quasi il 60% dei musicisti con disturbi esegue delle pause, mentre nel gruppo senza disturbi solo 10 dichiara di farlo. Questo suggerisce che il gruppo dei musicisti con disturbi tende a fare più pause rispetto a quelli senza disturbi.

TABELLA 4. STATISTICA DESCRITTIVA DELLE VARIABILI LEGATE ALLA SALUTE

VARIABILI		PRMD (N=28)	NON-PRMD (N=32)	TOTALE (N=60)
		N (%)	N (%)	N (%)
IMC in kg/m2 (n=60)	mediana (IQR)	21.5 (1.9)	22.1 (3.7)	21.8 (3.1)
Ore di sonno (n=60)	mediana (IQR)	7.5 (1.4)	7.0 (1.0)	7.3 (1.0)
Fumo (n=60)	Sì	7 (77.8)	2 (22.2)	9 (15.0)
	No	21 (41.2)	30 (58.8)	51 (85.0)
Lato dominante (n=60)	Destro	24 (44.4)	30 (55.6)	54 (90.0)
	Sinistro	4 (100.0)	0 (0.0)	4 (6.7)
	Entrambi	0 (0.0)	2 (100.0)	2 (3.3)
Disabilità legata all'uso dello strumento musicale [DASH 0–100] (n=60)	mediana (IQR)	58.3 (53.7)	31.3 (31.3)	43.8 (27.0)
Attività fisica [IPAQ] (n=60)	Livello alto	8 (57.1)	6 (42.9)	14 (23.3)
	Livello moderato	9 (47.4)	10 (52.6)	19 (31.7)
	Livello basso	11 (40.7)	16 (59.3)	27 (45.0)

Stato di salute [SF-12 100–0]

Componente fisica (n=60)	mediana (IQR)	47.2 (19.6)	55.4 (6.4)	53.0 (11.9)
Componente mentale (n=60)	mediana (IQR)	37.3 (14.1)	44.8 (12.0)	42.2 (13.5)
Estensione del dolore (%) frontale (n=28)	mediana (IQR)	1.7 (1.7)	–	1.7 (1.7)
Estensione del dolore (%) dorsale (n=28)	mediana (IQR)	5.6 (5.7)	–	5.6 (5.7)
Intensità del dolore fron- tale [0–10] (n=28)	mediana (IQR)	4.8 (4.0)	–	4.8 (4.0)
Intensità del dolore dor- sale [0–10] (n=28)	mediana (IQR)	5.5 (4.4)	–	5.5 (4.4)

IMC, Indice massa corporea (BMI - Body mass index); IPAQ, International Physical Activity Questionnaire; IQR, scarto interquartile; PRMD, playing-related musculoskeletal disorders (problematiche legate all'uso dello strumento musicale); SF-12, Short-form Health survey questionnaire

Per quanto riguarda l'IMC (Indice di Massa Corporea)³⁶ e le ore di sonno, le differenze tra i due gruppi sono minime. La mediana nel gruppo con disturbi è 21,5 kg/m², mentre nel gruppo senza disturbi è 22,1 kg/m². Allo stesso modo, i partecipanti con disturbi dormono in media 7,5 ore a notte, mentre quelli senza disturbi dormono 7 ore, con una mediana complessiva di 7,3 ore.

Per quanto riguarda il fumo, la maggior parte dei partecipanti non fuma, ma tra quelli con disturbi, il 77,8% fuma (7 su 9), rispetto al solo 22,2% dei musicisti senza disturbi (2 su 9), indicando una prevalenza di fumatori nel gruppo con problematiche muscoloscheletriche.

Per il lato dominante, la maggior parte dei partecipanti è destra (90% nel totale del campione), con una piccola percentuale di mancini (6,7%) e ambidestri (3,3%).

In relazione alla disabilità legata all'uso dello strumento musicale (misurata tramite il questionario DASH, con punteggio da 0 a 100), il gruppo con disturbi ha una mediana di 58,3, mentre il gruppo senza disturbi ha una mediana di 31,3. La mediana complessiva è 43,8, indicando una maggiore disabilità per i musicisti con problematiche muscoloscheletriche.

Per l'attività fisica, la distribuzione del livello di attività tra i gruppi mostra che nel gruppo con disturbi, il 57,1% dei partecipanti ha un livello alto di attività fisica, mentre nel gruppo senza disturbi il 52,6% ha un livello moderato. Il livello basso di attività fisica è più comune tra i musicisti senza disturbi (59,3% contro il 40,7% nel gruppo con disturbi).

Per quanto riguarda lo stato di salute, il punteggio della componente fisica nel gruppo con disturbi è 47,2, mentre nel gruppo senza disturbi è significativamente più alto (55,4). La componente mentale è più bassa nel gruppo con disturbi (37,3) rispetto a quella del gruppo senza disturbi (44,8), suggerendo che i musicisti con problematiche muscoloscheletriche potrebbero sperimentare un impatto maggiore sulla salute fisica e mentale.

Infine, riguardo all'estensione e intensità del dolore misurate tramite il software SYP, solo i musicisti con disturbi sono stati valutati. La mediana dell'estensione del dolore frontale è 1,7% e quella dorsale è 5,6%, mentre l'intensità del dolore frontale è di 4,8 e quella dorsale è di 5,5 su una scala da 0 a 10, indicando un dolore significativo in entrambe le aree del corpo.

A tal proposito, la Figura 3 illustra le mappe di frequenza del dolore, in cui sono riportate le regioni del corpo indicate dai partecipanti, nella visione frontale e dorsale, sia per le donne che per gli uomini. Le mappe di frequenza del dolore sono state generate separatamente per uomini e donne, sia nella parte dorsale che

36. L'Indice di Massa Corporea (IMC), o Body Mass Index (BMI) in inglese, è un indicatore utilizzato per valutare la condizione corporea di un individuo basandosi sul rapporto tra peso e altezza. Si calcola con la formula: $IMC = \text{peso (kg)} / \text{altezza (m)}^2$. L'IMC è comunemente impiegato per classificare il sottopeso (meno di 18,5), il normopeso (18,5 - 24,9), il sovrappeso (25,0–29,9) e l'obesità (30,0 o più) negli adulti, secondo le categorie definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (a tal proposito si veda T. KHOSLA e C.R. LOWE, *Indices of obesity derived from body weight and height*, «British Journal of Preventive and Social Medicine», xxvi 1972, pp. 249–256).

frontale del corpo. La griglia di colori indica il numero e la percentuale di partecipanti che hanno riportato dolore in una specifica area. Il rosso scuro rappresenta l'area di dolore riportata con maggiore frequenza

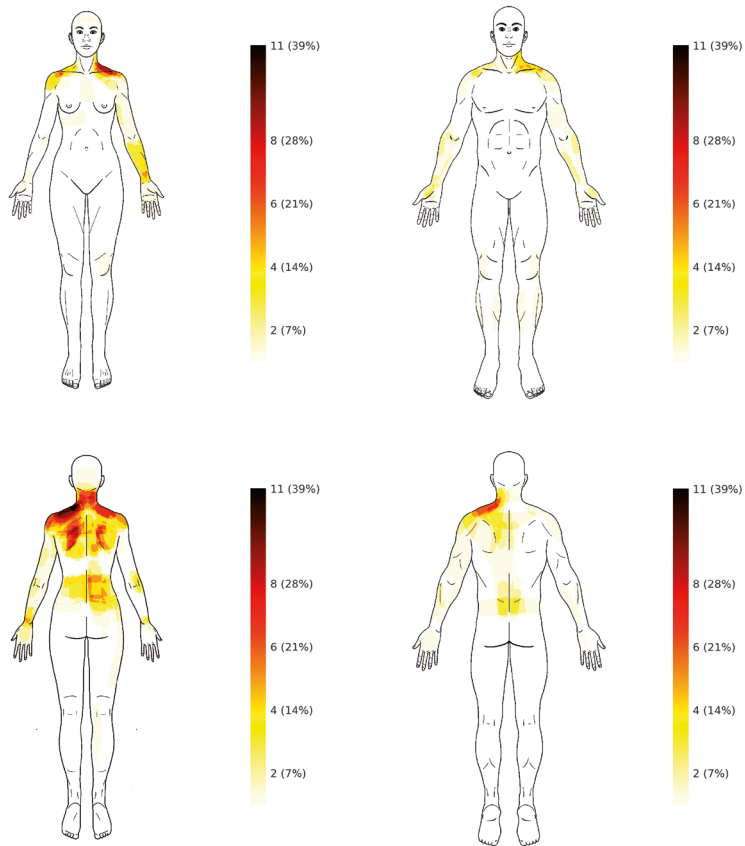


Figura 3. Mappe di frequenza del dolore generate sovrapponendo le body charts di tutti i partecipanti inclusi nello studio (n = 60)

Successivamente, per rispondere al primo obiettivo della ricerca, il livello di rigidità muscolare è stato dunque confrontato nei due gruppi (sintomatici e asintomatici) per tutti i punti misurati utilizzando il test statistico t-test per campioni indipendenti, i cui risultati sono riportati nella Tabella 5.

TABELLA 5. RISULTATI DEI TEST T A CAMPIONI INDIPENDENTI PER IL CONFRONTO TRA I GRUPPI PRMD E NON PRMD IN QUATTRO PUNTI DI MISURAZIONE SUI LATI DESTRO E SINISTRO DEL CORPO

	PRMD (N=28)	NON-PRMD (N=32)	TOTALE (N=60)	TEST T SIG (2-TAILED)
	MEDIA (DS)			P-VALUE
Sinistra				
Punto S1 (vicino all'acromion)	328.9 (54.1)	339.6 (60.2)	334.6 (57.3)	.942
Punto S2	330.5 (53.7)	339.1 (58.1)	335.1 (55.8)	.826
Punto S3	334.3 (45.2)	361.3 (71.3)	348.7 (61.6)	.158
Punto S4 (vicino a C7)	339.9 (61.9)	361.2 (69.8)	351.3 (66.5)	.585
Destra				
Punto D1 (vicino a C7)	340.3 (47.2)	351.3 (61.7)	346.2 (55.2)	.268
Punto D2	341.3 (53.0)	354.6 (63.9)	348.4 (59.0)	.544
Punto D3	329.5 (58.7)	349.8 (63.1)	340.3 (61.4)	.698
Punto D4 (vicino all'acromion)	343.1 (61.7)	364.3 (66.7)	354.4 (64.8)	.712
Rigidità generale	335.7 (46.1)	352.4 (58.2)	344.6 (53.1)	.433

I valori sono riportati come medie con deviazioni standard (SD). I valori p (p-value) indicano la significatività delle differenze tra i gruppi in ogni punto di misurazione.

Come riportato dalla Tabella 5, non sono state trovate differenze significative tra i gruppi su entrambi i lati ($p > 0,05$).³⁷ Inoltre, è stato utilizzato un t-test per cam-

37. Questa tabella mostra i risultati di un test statistico (test t) usato per confrontare due gruppi di persone: quelli con una problematica legata alla pratica musicale e quelli asintomatici. I test sono stati eseguiti su diverse misurazioni della rigidità muscolare, in particolare su 4 punti sul lato sinistro e destro del trapezio superiore.

Nella tabella sono riportate la media e la deviazione standard (DS) per ciascun gruppo (PRMD e non PRMD) per ogni punto di misurazione. Il p-value (ultima colonna) indica se c'è una differenza significativa tra i due gruppi (se $<0,05$). Siccome il p-value è maggiore di 0,05, significa che non c'è una differenza significativa tra i due gruppi. Quindi, in tutti i punti della tabella (sinistra e destra), i risultati dei gruppi PRMD e non PRMD non mostrano differenze statisticamente significative, poiché tutti i p-value sono superiori a 0,05.

pioni appaiati³⁸ per confrontare le differenze tra i punti sul lato destro e sinistro del trapezio superiore. I risultati hanno mostrato una differenza statisticamente significativa tra i due punti più esterni più vicino alle spalle (acromion) S1 e D4 ($t(59) = -3,93, p < 0,001$), con una differenza media di $-19,82$ (IC 95%: $-29,90, -9,74$). Tuttavia, non sono state osservate differenze significative tra gli altri punti ($p > 0,05$). Poiché è stata trovata una differenza significativa solo tra i due punti più esterni, è stata utilizzata la rigidità muscolare generale (cioè la media di tutti i punti per ciascun partecipante) nelle statistiche successive per verificare le associazioni tra la rigidità e le caratteristiche dei musicisti. Relazioni statisticamente significative con il livello generale di rigidità sono emerse per sei delle 21 variabili considerate e sono riportate nella Tabella 5. Sono stati utilizzati il test di correlazione di Spearman (ρ), il test U di Mann-Whitney (Z) e il test di Kruskal-Wallis (χ^2) per valutare le relazioni. Le mediane e l'intervallo interquartile (IQR) sono riportati per mostrare le differenze tra i gruppi.

TABELLA 6. RISULTATI DEI TEST STATISTICI PER ESPORARE LE CORRELAZIONI (SPEARMAN TEST)
O LE DIFFERENZE TRA I GRUPPI NELLE VARIABILI CATEGORICHE IN TERMINI DI RIGIDITÀ
(TEST DI MANN-WHITNEY E TEST DI KRUSKAL-WALLIS)

	MEDIANA (IQR)	RISULTATO DEL TEST STATISTICO
Sforzo percepito durante la pratica		
		$\rho = 0.6; p<0.01$
Esercizi preparatori/warm-up		
Sì	327.4 (58.3)	$Z = -2.1; p<0.05$
No	348.4 (91.1)	
Pause		
Sì	327.2 (51.4)	$Z = -2.8; p<0.05$
No	359.4 (74.0)	
Disabilità legata all'uso dello strumento [DASH]		$\rho = 0.5; p<0.001$
Attività fisica [IPAQ]		
Livello basso	373.8 (74.4)	$\chi^2 (df, 2) = 13.8; p<0.01$
Livello moderato	313.8 (56.6)	
Livello alto	333.2 (46.9)	
Stato di salute [SF-12]		
Componente fisica		$\rho = -0.7; p<0.001$

38. Il t-test per campioni appaiati è un metodo per confrontare due misurazioni dello stesso gruppo, per capire se c'è una differenza significativa tra di esse.

Il test di Spearman ha indicato una correlazione positiva significativa tra lo sforzo percepito e la rigidità muscolare ($\rho = 0,6$; $p < 0,01$). Ovvero, all'aumentare dello sforzo percepito durante la pratica, anche la rigidità sembra aumentare. Allo stesso modo, è stata osservata una correlazione fortemente positiva tra la disabilità legata all'uso dello strumento, misurata tramite il DASH, e la rigidità ($\rho = 0,5$; $p < 0,001$). Al contrario, la percezione della salute fisica, valutata utilizzando l'SF-12, ha mostrato una correlazione negativa significativa con il livello di rigidità generale ($\rho = -0,7$; $p < 0,001$). Ciò significa che, all'aumentare del livello di rigidità, la componente fisica dello stato di salute percepito sembra peggiorare.

Inoltre, il test U di Mann-Whitney ha rivelato che i partecipanti che normalmente eseguono degli esercizi preparatori (warm-up) prima di suonare lo strumento presentavano un livello significativamente più basso di rigidità (mediana = 327,4; IQR = 58,3) rispetto a quelli che non avevano questa abitudine (mediana = 348,4; IQR = 91,1; $Z = -2,1$; $p < 0,05$). Un risultato simile è stato osservato per i partecipanti che facevano pause durante lo studio individuale, poiché hanno riportato livelli di rigidità significativamente più bassi (mediana = 327,2; IQR = 51,4) rispetto a quelli che non le facevano (mediana = 359,4; IQR = 74,0; $Z = -2,8$; $p < 0,05$).

Infine, il test di Kruskal-Wallis ha valutato le differenze nei livelli di partecipazione all'attività fisica determinati dai punteggi dell'IPAQ. I risultati hanno mostrato un effetto significativo del livello di attività sulla rigidità ($\chi^2(df = 2) = 13,8$; $p < 0,01$). I partecipanti che svolgono un livello di attività fisica basso hanno riportato i punteggi più alti (mediana = 373,8; IQR = 74,4).

Discussione

Questo studio ha offerto spunti significativi sui legami tra la rigidità muscolare e le variabili associate all'uso dello strumento musicale. L'obiettivo principale era valutare se il livello di rigidità muscolare differisse tra musicisti con e senza disturbi muscoloscheletrici correlati all'attività musicale (PRMDs). A tal fine, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi in base alla loro condizione, e quasi la metà (47%) ha riferito di avere un disturbo. Questo dato è coerente con il nostro precedente lavoro condotto su oltre 50 università di musica in Europa,³⁹ che ha evidenziato una prevalenza di PRMD pari al 48%. Inoltre, i risultati relativi alla distribuzione del dolore hanno rivelato che il collo e la spalla sono le aree più colpite dai PRMD, sia nelle donne che negli uomini, confermando quanto riportato dalla letteratura esistente, che evidenzia la presenza di dolore in queste regioni e le conseguenti difficoltà nella pratica musicale. Tuttavia, non sono emerse differenze statisticamente significative tra i gruppi. In modo inatteso, il gruppo senza PRMD ha addirittura mostrato un valore medio di rigidità muscolare leggermente superiore (352,4 N/m) rispetto al gruppo con PRMD (335,7 N/m). Questi risultati, però, richiedono un'interpretazione prudente, poiché lo studio si basa su un campione relativamente

39. CRUDER, BARBERO, KOUFAKI, SOLDINI, GLEESON, Ivi, p. 9.

esiguo e adotta un disegno trasversale, che non consente di ipotizzare relazioni causali. Studi futuri, caratterizzati da un disegno longitudinale e un campione più ampio di musicisti, potrebbero contribuire a chiarire con maggiore precisione la relazione tra rigidità muscolare e PRMD.

Nonostante ciò, il valore medio di rigidità muscolare per entrambi i gruppi, e persino quello registrato nel gruppo senza PRMD, risultava superiore di circa 33 N/m rispetto ai partecipanti sani inclusi nello studio di Liu et al. (319,1 N/m), che utilizzava procedure di misurazione analoghe (impiego del dispositivo Myoton con partecipanti in posizione seduta).⁴⁰ Tuttavia, il confronto tra i due studi deve essere interpretato con cautela, poiché Liu e colleghi hanno effettuato una singola misurazione sul trapezio superiore per valutare la rigidità muscolare. Ad esempio, è ipotizzabile che i punti di misurazione più periferici presentino valori di rigidità maggiori a causa della loro vicinanza alla regione muscolotendinea.⁴¹ Ulteriori confronti con altri studi sono risultati limitati a causa della significativa eterogeneità nelle posizioni dei partecipanti durante le misurazioni e nell'impiego di dispositivi differenti. Ad esempio, uno studio ha proposto un valore di riferimento di rigidità muscolare pari a 12,2 kilopascal (kPa) per distinguere tra partecipanti sintomatici e asintomatici nella regione del collo, utilizzando l'elastografia a ultrasuoni anziché il Myoton.⁴² Tuttavia, un confronto diretto con tale studio non è fattibile, a causa delle differenze metodologiche e strumentali, nonché dell'impossibilità di convertire l'unità di misura kPa in N/m.

In ogni caso, la natura multifattoriale dei PRMDs potrebbe aver influenzato i risultati inattesi, evidenziando ancora una volta la complessità di tali condizioni. Poiché i disturbi legati alla pratica musicale derivano frequentemente da una combinazione di fattori fisici, comportamentali ed ergonomici, i risultati sottolineano l'importanza di considerare anche i fattori contestuali ed ambientali nello studio di queste problematiche.⁴³ L'entità degli effetti di questi disturbi sui musicisti varia in funzione di diverse caratteristiche personali e delle specifiche richieste funzionali di ciascun individuo, nonché in relazione a fattori esterni, in un intreccio complesso di fattori biologici, fisici e psicosociali.⁴⁴ L'analisi delle differenze significative nelle caratteristiche tra i musicisti con e senza disturbi potrebbe rivelarsi fondamentale per esplorare le diverse eziologie di questa condizione e sviluppare strategie di trattamento personalizzate per i musicisti. Ad esempio, in studi precedenti che hanno esaminato musicisti sintomatici e asintomatici, sebbene con obiettivi differenti, sono emerse evidenze che suggeriscono la presenza di alcune

40. CL LIU, YN FENG, HQ ZHANG, YP LI, Y ZHU, ZJ ZHANG, *Assessing the Viscoelastic Properties of Upper Trapezius Muscle: Intra- and Inter-tester Reliability and the Effect of Shoulder Elevation*, «Journal of Electromyography and Kinesiology», XLIII 2018, pp. 226–228.

41. ADAM KAWCZYŃSKI, DARIUSZ MROCZEK, RASMUS ELBÆK ANDERSEN, TADEUSZ STEFANIAK, LARS ARENDT-NIELSEN, PASCAL MADELEINE, *Trapezius Viscoelastic Properties Are Heterogeneously Affected by Eccentric Exercise*, «Journal of Science and Medicine in Sport», XXI/8 2018, pp. 864–869.

42. LEONG, HUG, FU, Ivi, p. 8.

43. ZAZA, CHARLES, MUSZYŃSKI, Ivi, p. 2016.

44. *Ibidem*.

differenze significative. In particolare, uno studio condotto da Möller e colleghi nel 2018 sui modelli di attività muscolare tra violisti e violinisti con e senza PRMDs ha rilevato una maggiore attivazione muscolare nei musicisti sintomatici, suggerendo una possibile correlazione tra affaticamento muscolare e sovraccarico funzionale.⁴⁵ Questi risultati sono coerenti con un'indagine precedente svolta su pianisti d'élite,⁴⁶ in cui si è osservato che i partecipanti con livelli più elevati di tensione muscolare durante l'esecuzione musicale presentavano una maggiore probabilità di sviluppare sintomi dolorosi. Inoltre, Baadjou e colleghi (2018) hanno identificato una correlazione relativamente debole tra dolore e PRMDs in uno studio su 130 studenti universitari di musica nei Paesi Bassi, indicando che queste due variabili rappresentano concetti distinti. È interessante sottolineare come gli autori abbiano concluso che i risultati degli studi che analizzano dolore e la definizione di Zaza di PRMD non possano essere aggregati, poiché i musicisti non percepiscono questi disturbi esclusivamente come dolore.⁴⁷ Per consolidare tali evidenze e migliorare la comprensione epidemiologica delle problematiche legate alla pratica musicale è necessaria un'ulteriore indagine sulle differenze nei tratti clinici e sui fattori associati nei musicisti con e senza PRMD.

Sebbene la rigidità muscolare non sia stata direttamente associata ai disturbi muscoloscheletrici correlati alla pratica musicale, sono state osservate significative relazioni tra la rigidità muscolare e le varie caratteristiche dei musicisti, offrendo spunti sul suo potenziale ruolo nella salute muscoloscheletrica. È stata identificata una forte correlazione positiva tra lo sforzo percepito durante la pratica musicale e la rigidità muscolare ($\rho = 0,6$, $p < 0,01$), suggerendo che i musicisti che riportavano un maggiore sforzo mostravano anche un livello più elevato di rigidità muscolare. Questo risultato supporta i modelli teorici che collegano lo sforzo soggettivo alle risposte fisiologiche, come l'aumento della tensione muscolare e della fatica. In uno studio del 2016, Pageaux ha suggerito come la percezione dello sforzo non rappresenti solo un costrutto psicologico, ma rifletta anche lo sforzo neuromuscolare, in particolare nei compiti che richiedono uno sforzo prolungato o ripetitivo.⁴⁸ Ciò implica che interventi mirati a ridurre la percezione dello sforzo fisico potrebbero influenzare indirettamente la rigidità muscolare.

Inoltre, in relazione alle abitudini di studio, i risultati hanno evidenziato un'associazione tra la rigidità muscolare e le routine di esercizi preparatori. I partecipanti che praticano regolarmente tali esercizi hanno riportato un livello di rigidità significativamente più basso rispetto a quelli che non hanno queste abitudini ($Z = -2,1$, p

45. DIRK MÖLLER, NIKOLAUS BALLEMBERGER, BRONWEN J. ACKERMANN, CHRISTOFF ZALPOUR, *Potential Relevance of Altered Muscle Activity and Fatigue in the Development of Performance-related Musculoskeletal Injuries in High String Musicians*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxiii/3 2018, pp. 147–55.

46. PETER BRAGGE, ANDREA BIALOCERKOWSKI, JOAN MCMEEKEN, *Musculoskeletal Injuries in Elite Pianists: Prevalence and Associated Risk Factors*, «Australian Journal of Music Education», i 2008, pp. 18–31.

47. BAADJOU, DE BIE, GUPTILL, SMEETS, *lvi*, pp. 5–6.

48. BENJAMIN PAGEAUX, *Perception of Effort in Exercise Science: Definition, Measurement and Perspectives*, «European Journal of Sport Science», xvi/8 2016, pp. 885–94.

< 0,05). Questo dato risulta in linea con un ampio corpus di evidenze che dimostra i benefici delle routine di riscaldamento nel ridurre la tensione muscolare, migliorare la flessibilità e ottimizzare le performance muscolari. In particolare, Behm e Chaouachi nel 2011 hanno esaminato gli effetti dello stretching e di altri esercizi preparatori, concludendo che questi sono efficaci nell'ottimizzare la funzione muscolare e nel prevenire infortuni in una vasta gamma di attività fisiche. I risultati ottenuti sottolineano, quindi, l'importanza di incorporare routine di riscaldamento strutturate nella pratica quotidiana, soprattutto per coloro che si dedicano ad attività fisiche ripetitive o particolarmente impegnative.⁴⁹

Allo stesso modo, anche le pause sono emerse come un elemento cruciale nell'influenzare i livelli di rigidità muscolare. In particolare, gli individui che riferivano di effettuare pause durante la pratica musicale hanno riportato punteggi di rigidità significativamente più bassi rispetto a coloro che non includevano pause nella loro routine ($Z = -2,8$, $p < 0,001$). Questo risultato è coerente con le evidenze della ricerca ergonomica, che sottolineano come intervalli regolari di riposo siano essenziali per preservare la salute muscoloscheletrica e prevenire l'accumulo di tensioni muscolari.⁵⁰ Questi risultati rafforzano l'importanza di incorporare pause programmate non solo durante la pratica individuale a casa, ma anche in contesti lavorativi, ad esempio in orchestra,⁵¹ contribuendo al mantenimento di prestazioni di alta qualità nel lungo termine.

A tal proposito, l'analisi dei livelli di attività fisica mediante il test di Kruskal-Wallis ha rivelato differenze significative nel livello di rigidità tra i gruppi di attività ($\chi^2 = 13.8$, $df = 2$, $p < 0.001$). I partecipanti con bassi livelli di attività fisica hanno mostrato i valori più elevati, seguiti da quelli con livelli di attività più alti e infine, quelli che svolgevano livelli di attività fisica più moderati. Questo pattern sembra evidenziare come il comportamento sedentario possa avere effetti avversi sulla salute muscoloscheletrica, ma anche i livelli più elevati di attività fisica possano incidere sulla rigidità muscolare, sottolineando l'importanza di regimi di esercizio bilanciati e adeguatamente dosati per ottimizzare gli esiti muscoloscheletrici e cardiovascolari.⁵² Nel campo delle scienze dello sport, sebbene non vi siano studi che esaminino direttamente l'attività fisica generale e il livello di rigidità,

49. DAVID G. BEHM, ANIS CHAOUACHI, *A Review of the Acute Effects of Static and Dynamic Stretching on Performance*, «European Journal of Applied Physiology», CXI/11 2011, pp. 2633–51.

50. Probabilmente l'integrazione di programmi lavoro-pausa, in particolare in ambienti che richiedono l'esecuzione di compiti ripetitivi o il mantenimento di posture statiche prolungate, potrebbe risultare fondamentale non solo per ridurre la tensione muscolare, ma anche per ottimizzare le prestazioni complessive. A tal proposito si veda ESA-PEKKA TAKALA, *Ergonomic Interventions and Prevention – A Need for Better Understanding of Implementation*, «Scandinavian Journal of Work, Environment & Health», XLIV/2 2018, pp. 111–112.

51. L'inserimento sistematico di pause nel regime di studio strumentale, ad esempio, potrebbe rappresentare una strategia preventiva efficace per mitigare gli effetti negativi dell'attività fisica prolungata, contribuendo a una riduzione significativa della stiffness muscolare e a un miglioramento del benessere complessivo del musicista.

52. DARREN ER WARBURTON, SHANNON SD BREDIN, *Health Benefits of Physical Activity: A Systematic Review of Current Systematic Reviews*, «Current Opinion in Cardiology», XXXII/5 2017, pp. 541–556.

è stata osservata una correlazione positiva tra il livello degli sportivi e i valori di rigidità nel muscolo grande pettorale dei giocatori di tennis.⁵³ In un altro studio, la specializzazione in un'attività sportiva ha mostrato una maggiore rigidità, come nel caso dei muscoli flessori dell'avambraccio negli scalatori professionisti rispetto a individui sani e attivi, ma non scalatori.⁵⁴ Nonostante non esista un confronto simile in una popolazione di musicisti e non musicisti, alcuni ricercatori hanno condotto un'analisi elettromiografica per indagare l'attività dei muscoli su musicisti di strumenti ad arco, riscontrando un'attività muscolare quattro volte maggiore nel muscolo deltoideo del braccio destro che impugna l'arco, rispetto al braccio sinistro che invece sostiene lo strumento.⁵⁵ In maniera analoga, in uno studio precedente, è stata riscontrata un'attività muscolare nell'avambraccio destro di violisti e violinisti professionisti del 41,7% superiore rispetto a quella nell'avambraccio sinistro in varie condizioni di esecuzione.⁵⁶ Interessante notare che, se da un lato sembra esistere un certo grado di adattamento muscolare specifico legato al tipo di attività svolta, dall'altro emerge il potenziale rischio di squilibri biomeccanici e stress muscoloscheletrico. Questi risultati suggeriscono che, oltre al livello generale di attività fisica, anche il tipo e l'intensità dell'attività svolta possono influenzare significativamente la rigidità muscolare e il funzionamento biomeccanico complessivo.

Alla luce di queste evidenze, risulta cruciale promuovere strategie mirate che bilancino l'attività fisica per minimizzare gli effetti negativi derivanti da comportamenti sedentari o da regimi di esercizio eccessivamente intensi e specifici. Un approccio integrato, che tenga conto della varietà, della progressione e della personalizzazione degli esercizi, potrebbe rappresentare la chiave per favorire una salute muscoloscheletrica ottimale e ridurre il rischio di disturbi muscoloscheletrici.

In maniera analoga, il punteggio della componente fisica del questionario sullo stato di salute percepito (SF-12) ha mostrato una correlazione negativa statisticamente significativa con la rigidità muscolare ($p < 0,001$), evidenziando il ruolo cruciale della rigidità nell'influencare la percezione della propria salute fisica. Al di là di questo dato, vale la pena considerare anche che i musicisti con una problematica muscoloscheletrica hanno riportato un punteggio mediano della salute fisica percepita pari a 47,2 (IQR = 19,6) e quindi inferiore rispetto al punteggio mediano di 55,4 (IQR = 6,4) riportato dai musicisti senza PRMD. Considerando che un punteggio

53. JOSHUA COLOMAR, EERNEST BAIGET, FRANCISCO CORBI, *Influence of Strength, Power, and Muscular Stiffness on Stroke Velocity in Junior Tennis Players*, «Frontiers in Physiology», xi 2020, 196.

54. PIOTR KOCUR, IGA PIWIŃSKA, MAGDALENA GOLIWAŚ, KATARZYNA ADAMCZEWSKA, *Assessment of Myofascial Stiffness of Flexor Digitorum Superficialis Muscles in Rock Climbers*, «Acta of Bioengineering and Biomechanics», xxiii/2 2021, pp. 23–31.

55. GONGBING SHAN, PETER VISENTIN, ARLAN SCHULTZ, *Multidimensional signal analysis as a means of better understanding factors associated with repetitive use in violin performance*, «Medical Problems of Performing Artists», ix/3 2004, pp. 129–139.

56. PATRICE BERQUE, HEATHER GRAY, *The Influence of Neck-shoulder Pain on Trapezius Muscle Activity Among Professional Violin and Viola Players: An Electromyographic Study*. «Medical Problems of Performing Artists», xvii/2 2002, pp. 68–75.

di 50 è generalmente rappresentativo della salute fisica della popolazione generale, con punteggi più alti indicativi di migliori condizioni di salute (Ware et al., 1996), questi risultati suggeriscono che i musicisti affetti da PRMD sperimentano una riduzione significativa della qualità della vita fisica legata alla salute.

Per quanto riguarda la percezione della salute dal punto di vista mentale (i risultati della componente mentale dell'SF-12), i punteggi non hanno mostrato una relazione statisticamente significativa con la rigidità muscolare. Tuttavia, è interessante notare come i valori mediani di questa componente riflettano una percezione piuttosto negativa della propria salute dal punto di vista mentale. Il punteggio mediano del MCS per i musicisti con PRMD è risultato essere di 37,3 (IQR = 14,1), significativamente inferiore rispetto a 44,8 (IQR = 12,0) riportato dai musicisti senza PRMD. Questi punteggi suggeriscono un impatto negativo sulla salute mentale, che potrebbe riflettere il carico psicologico associato alle problematiche legate alla pratica musicale (compresi il dolore cronico, le limitazioni funzionali e lo stress legato alla performance professionale), che meriterebbe ulteriori approfondimenti.⁵⁷ Infatti, questi risultati sottolineano l'importanza di adottare interventi mirati per affrontare le sfide fisiche e psicologiche dei musicisti. Tali interventi dovrebbero includere strategie preventive basate sull'educazione ergonomica e sulla gestione dello stress, una diagnosi tempestiva per ridurre l'impatto dei sintomi e approcci multidisciplinari che integrino fisioterapia, supporto psicologico e, ove necessario, consulenze specialistiche. L'implementazione di un sistema di supporto completo non solo contribuirebbe a migliorare la qualità della vita dei musicisti, ma potrebbe anche favorire una maggiore sostenibilità delle carriere artistiche, promuovendo un equilibrio tra prestazioni professionali e benessere personale.

Limitazioni

Esistono diverse limitazioni da considerare nell'interpretazione dei risultati di questo studio. In primo luogo, poiché lo studio è stato condotto utilizzando un disegno trasversale, i risultati non possono essere considerati conclusivi. Sebbene lo sforzo percepito durante l'esecuzione musicale, le abitudini di pratica (come le pause e gli esercizi preparatori), la disabilità correlata alla pratica musicale, l'attività fisica e la percezione della salute fisica possano essere considerati fattori associati a una maggiore rigidità muscolare, non è possibile stabilire relazioni causali. Saranno necessari studi longitudinali per confermare i risultati.

57. I punteggi inferiori in entrambe le componenti (percezione fisica e mentale) per i musicisti con PRMDs sono in linea con la letteratura esistente, che evidenzia l'impatto multifattoriale dei disturbi muscoloscheletrici sul benessere globale (si veda a tal proposito BAADJOU, DE BIE, GUPTILL, SMEETS, Ivi, pp. 5–6), che non si limitano ad influenzare la sfera fisica, ma abbiano anche ripercussioni significative sulla salute psicologica e sul benessere emotivo, creando una condizione di disagio complesso e spesso interconnesso.

In secondo luogo, il campione di musicisti coinvolto era relativamente limitato, in particolare il sotto-campione di musicisti professionisti ($n = 11$), riducendo così la possibilità di generalizzare i risultati su base statistica. È quindi essenziale replicare lo studio con un campione più ampio e omogeneo di studenti di musica e musicisti professionisti. Inoltre, l'eterogeneità dei partecipanti, che suonano strumenti diversi, potrebbe aver influenzato i risultati; tuttavia, a causa delle dimensioni ridotte del campione, non è stato possibile effettuare analisi statistiche specifiche per strumento. Studi futuri che coinvolgano popolazioni più numerose e specifiche per strumento potrebbero favorire un'integrazione meta-analitica e contribuire a una comprensione più approfondita dell'impatto dello stress biomeccanico nello sviluppo dei disturbi muscoloscheletrici correlati alla pratica musicale. Una ulteriore limitazione è legata alla mancanza di standardizzazione durante le misurazioni. Ad esempio, alcuni partecipanti avevano recentemente svolto sessioni di pratica intensa (musicale e/o sportiva), mentre altri erano rimasti inattivi per diverse ore. La variabilità nell'attività muscolare degli arti superiori e del muscolo trapezio superiore, incluse le differenze nella durata e nell'intensità, non è stata controllata. Di conseguenza, tali fattori potrebbero aver influenzato i risultati, introducendo ulteriore variabilità negli esiti osservati.

Nonostante queste limitazioni, questo studio rappresenta un primo tentativo di esplorare la rigidità muscolare nei musicisti con e senza PRMDS, offrendo prospettive innovative sulla comprensione di questi disturbi e potenzialmente contribuendo al miglioramento degli approcci di prevenzione e di trattamento per i musicisti.

Conclusioni

Nel complesso, i risultati dello studio indicano che la rigidità muscolare non è direttamente associata ai disturbi correlati alla pratica musicale, ma è significativamente influenzata da fattori quali lo sforzo percepito, l'adozione di esercizi preparatori, le pause durante la pratica, i livelli di attività fisica, il grado di disabilità correlata alla pratica musicale e la percezione della salute fisica.

I risultati emersi evidenziano l'importanza di adottare un approccio olistico alla salute muscoloscheletrica. Strategie come l'introduzione di routine strutturate, finalizzate alla riduzione della disabilità associata alla pratica musicale e all'affaticamento muscolare, nonché l'implementazione di regimi di attività fisica equilibrati, dovrebbero essere prioritarie negli interventi destinati a contrastare la rigidità muscolare e a migliorare le prestazioni complessive. Le future linee di ricerca dovrebbero concentrarsi sull'analisi degli effetti longitudinali di tali interventi e sull'esplorazione dei meccanismi che sottendono le relazioni osservate. Questo permetterebbe di arricchire la comprensione della rigidità muscolare e dei suoi determinanti, fornendo nuove basi per strategie preventive e terapeutiche mirate.

Prospettive future nella prevenzione

La questione della prevenzione dei disturbi muscoloscheletrici nelle istituzioni musicali rappresenta una sfida articolata e multidimensionale che richiede un'approfondita riflessione su vari livelli, dalle politiche istituzionali alle pratiche quotidiane. L'analisi della letteratura e delle evidenze empiriche ha dimostrato l'urgenza di adottare un approccio sistemico e integrato, che coinvolga tutti gli attori del sistema educativo musicale.⁵⁸ Questo approccio non può limitarsi alla responsabilità individuale dello studente, ma deve coinvolgere le istituzioni stesse.

In primo luogo, è fondamentale riconoscere che la prevenzione non può essere affidata unicamente alla responsabilità del singolo musicista in formazione, ma deve essere integrata all'interno di un piano educativo istituzionale che abbia come obiettivo primario la promozione della salute e del benessere degli studenti. Le istituzioni musicali superiori hanno la responsabilità di creare un ambiente formativo che non solo favorisca lo sviluppo delle competenze artistiche, ma che ponga l'accento sulla cura della salute fisica, affinché la pratica musicale possa essere sostenibile nel tempo. Ciò implica l'introduzione di programmi di prevenzione specifici, ma anche una trasformazione culturale profonda che ponga la salute del musicista al centro del processo formativo. Non si tratta più solo di formare artisti eccellenti, ma di formare individui in grado di esprimere il loro potenziale artistico nel rispetto della propria salute fisica.

Un aspetto cruciale per una prevenzione efficace è il cambiamento delle abitudini di studio, che rappresenta una componente fondamentale del processo educativo. Gli studenti devono avere accesso a strumenti concreti, supporto continuo e suggerimenti pratici su come sviluppare un approccio salutare e sostenibile allo studio musicale. In tal senso, il ruolo dei docenti è determinante: non solo devono essere preparati ad affrontare tematiche relative alla prevenzione dei disturbi muscoloscheletrici, ma devono anche essere capaci di trasmettere queste conoscenze e competenze nella loro pratica didattica quotidiana. Questo richiede una formazione continua e mirata che includa non solo aspetti tecnici, ma anche una sensibilizzazione verso le problematiche legate alla salute fisica.

Un tema particolarmente rilevante è il superamento della dicotomia percepita tra eccellenza artistica e salute fisica. Spesso, infatti, queste due dimensioni vengono considerate contrastanti, come se la cura della salute fosse in qualche modo un ostacolo al raggiungimento dell'eccellenza artistica. In realtà, eccellenza e salute sono strettamente connesse: un musicista che gode di buona salute è in grado di esprimere appieno il proprio potenziale creativo, mantenendo nel tempo elevate prestazioni artistiche. Le istituzioni musicali devono quindi promuovere una visione integrata della formazione, che riconosca la salute fisica come elemento fondamentale per una carriera artistica di successo e duratura.

58. ROSIE PERKINS, HELEN REID, LILIANA S. ARAÚJO, TERRY CLARK, AARON WILLIAMON, *Perceived Enablers and Barriers to Optimal Health Among Music Students: A Qualitative Study in the Music Conservatoire Setting*. «Frontiers in Psychology», VIII 2017, p. 968.

Inoltre, l'assistenza sanitaria riveste un ruolo fondamentale. È essenziale sviluppare un modello di cura specializzato per i musicisti, che adotti un approccio multidisciplinare e che integri competenze mediche, fisioterapiche, posturali e psicologiche. Le istituzioni musicali potrebbero giocare un ruolo importante nella creazione di collaborazioni con centri sanitari specializzati, facilitando l'accesso degli studenti a cure tempestive e mirate. L'integrazione tra formazione e assistenza sanitaria è una priorità per garantire il benessere globale degli studenti.

La ricerca scientifica in questo ambito è di fondamentale importanza. Gli studi longitudinali sono cruciali per comprendere come si evolvono nel tempo i fattori di rischio legati ai disturbi muscoloscheletrici e per valutare l'efficacia delle strategie preventive implementate. È necessario, quindi, sviluppare strumenti di valutazione validati e specifici per il contesto musicale, in grado di monitorare non solo l'incidenza dei disturbi muscoloscheletrici, ma anche di valutare l'impatto delle misure preventive sulla qualità della performance e sul benessere generale degli studenti. Un aspetto innovativo e promettente riguarda l'utilizzo della tecnologia nella prevenzione dei disturbi muscoloscheletrici. Le tecnologie emergenti potrebbero offrire strumenti avanzati per il monitoraggio della postura, l'analisi del movimento e la gestione del carico di lavoro, permettendo una personalizzazione e una maggiore efficacia nelle strategie preventive. La ricerca futura dovrebbe esplorare a fondo le potenzialità di questi strumenti, valutandone l'efficacia, l'accettabilità e l'applicabilità nel contesto educativo musicale.

Anche la dimensione psicologica gioca un ruolo fondamentale. Lo stress, l'ansia da performance e altri fattori psicologici sono frequentemente correlati allo sviluppo di disturbi muscoloscheletrici. Per questo motivo, le strategie preventive dovrebbero includere anche interventi di supporto psicologico, mirati a ridurre il carico emotivo e mentale dei musicisti. Integrare la gestione dello stress e il supporto psicologico nelle istituzioni musicali è un passo essenziale per garantire una formazione che consideri il musicista nella sua interezza psicofisica.

Le prospettive future della ricerca dovrebbero concentrarsi su diversi ambiti chiave. In primo luogo, occorre sviluppare protocolli standardizzati per la valutazione del rischio di disturbi muscoloscheletrici, che possano essere facilmente applicati in modo pratico nelle istituzioni musicali. In secondo luogo, è fondamentale esplorare in modo più approfondito l'influenza dei fattori ambientali e organizzativi, che possono incidere sul rischio di sviluppare tali disturbi. Questo permetterà di formulare interventi preventivi più mirati e adattati alle specifiche esigenze delle istituzioni. Inoltre, la ricerca dovrebbe concentrarsi sulla valutazione dell'efficacia comparativa delle diverse strategie preventive. Identificare gli approcci più promettenti per specifici contesti e gruppi di studenti è essenziale per ottimizzare l'impatto delle politiche di prevenzione. Particolare attenzione dovrebbe essere prestata anche alla comprensione dei meccanismi di implementazione delle strategie preventive, esplorando i fattori che facilitano o ostacolano il successo di tali interventi.

In conclusione, la prevenzione dei disturbi muscoloscheletrici nei musicisti è una sfida complessa che richiede un approccio integrato, multidisciplinare e sostenibile. Solo attraverso la collaborazione tra istituzioni, ricercatori, professionisti sanitari e musicisti sarà possibile sviluppare strategie efficaci e durature. Investire nella prevenzione e nella ricerca in questo campo non è solo un imperativo etico, ma rappresenta una necessità strategica per garantire la sostenibilità della formazione musicale e la qualità delle performance artistiche nel lungo periodo. Il futuro della musica dipende dalla nostra capacità di creare un ambiente educativo, che promuova simultaneamente l'eccellenza artistica e la salute dei musicisti.

Bibliografia

- BAADJOU, VERA A. E., DE BIE, ROB A., GUPTILL, CHRISTINE, SMEETS, ROB J., *Psychometric Properties of the Performing Arts Module of the Disabilities of the Arm, Shoulder, and Hand Questionnaire*, «Disability and Rehabilitation», XL/24 2018, pp. 2946–52.
- BAADJOU, VERA A. E., VERBUNT, JEANINE A. EIJSDEN-BESSELING, VAN, DE BIE, ROB A., GIRARD, OLIVIER, TWISK JOS, SMEETS, ROB J., *Preventing Musculoskeletal Complaints in Music Students: A randomized controlled trial*, «Occupational Medicine», LXVIII/7 2018; pp. 469–477.
- BALLENBERGER, NIKOLAUS, AVERMANN, FLORIAN, ZALPOUR, CHRISTOFF, *Musculoskeletal Health Complaints and Associated Risk Factors in Freshmen Music Students*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», xx/4 2023, 3169.
- BARBERO, MARCO, MORESI, FEDERICA, LEONI, DIEGO, GATTI, ROBERTO, EGLOFF, MICHELE, FALLA, DEBORAH, *Test-retest Reliability of Pain Extent and Pain Location using a Novel Method for Pain Drawing Analysis*, «European Journal of Pain», ix/8 2015, pp. 1129–38.
- BEHM, DAVID G., CHAOUACHI, ANIS, *A Review of the Acute Effects of Static and Dynamic Stretching on Performance*, «European Journal of Applied Physiology», cxi/11 2011, pp. 2633–51.
- BERQUE, PATRICE, GRAY, HEATHER, *The Influence of Neck-shoulder Pain on Trapezius Muscle Activity Among Professional Violin and Viola Players: An Electromyographic Study*. «Medical Problems of Performing Artists», xvii/2 2002, pp. 68–75.
- BONFIGLIOLI, ROBERTA, CARABALLO-ARIAS, YOHAMA, SALMEN-NAVARRO, ACRAN, *Epidemiology of Work-related Musculoskeletal Disorders*, «Current Opinion in Epidemiology and Public Health», i/1 2022, p. 18–24.
- BRAGGE, PETER, BIALOCERKOWSKI, ANDREA, MCMEEKEN, JOAN, *Musculoskeletal Injuries in Elite Pianists: Prevalence and Associated Risk Factors*, «Australian Journal of Music Education», i 2008, pp. 18–31.
- BRANDFONBRENER, ALICE G., *Special Issues in the Medical Assessment of Musicians*, «Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America», xvii/4, pp. 747–753.
- COLOMAR, JOSHUA, BAIGET, ERNEST, CORBI, FRANCISCO, *Influence of Strength, Power, and Muscular Stiffness on Stroke Velocity in Junior Tennis Players*, «Frontiers in Physiology», xi 2020, 196.
- CRUDER, CINZIA, BARBERO, MARCO, KOUFAKI, PELAGIA, SOLDINI, EMILIANO, GLEESON, NIGEL, *Prevalence and Associated Factors of Playing-related Musculoskeletal Disorders among Music Students in Europe. Baseline Findings from the Risk of Music Students (RISMUS) Longitudinal Multicentre Study*, «PLoS One», xv/12 2020, e0242660.

- CRUDER, CINZIA, BARBERO, MARCO, SOLDINI, EMILIANO, GLEESON, NIGEL, *Patterns of Pain Location in Music Students: A Cluster Analysis*, «BMC Musculoskeletal Disorders», xx/1 2021, 184.
- CRUDER, CINZIA, FALLA, DEBORAH, MANGILI, FRANCESCA, AZZIMONTI, LAURA, ARAÚJO, LILIANA S., WILLIAMON, AARON, BARBERO, MARCO, *Profiling the Location and Extent of Musicians' Pain using Digital Pain Drawings*, «Pain Practice», xviii/1 2018, pp. 53–66.
- CRUDER, CINZIA, SOLDINI, EMILIANO, GLEESON, NIGEL, BARBERO, MARCO, *Factors Associated with Increased Risk of Playing-related Disorders among Classical Music Students within the Risk of Music Students (RISMUS) Longitudinal Study*, «Scientific Reports», xiii/1 2023, 22939.
- DIETERICH, ANGELA V., YAVUZ, UTKU ŞÜKRÜ, PETZKE, FRANK, NORDEZ, ANTOINE, FALLA, DEBORAH, *Neck Muscle Stiffness Measured With Shear Wave Elastography in Women With Chronic Nonspecific Neck Pain*, «Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy», L/4 2020, pp. 179–188.
- DRINKWATER, ERIC J., KLOPPER, CHRISTOPHER J., *Quantifying the Physical Demands of a Musical Performance and their Effects on Performance Quality*, «Medical Problems of Performing Artists», xxv 2010, pp. 66–71.
- GUPTILL, CHRISTINE, BRUIJN GOLEM, MATTHEW, *Case Study: Musicians' Playing-related Injuries*, «Work», xxx/3 2008, pp. 307–10; CHONG H PAK, KRIS CHESKY, *Prevalence of Hand, Finger, and Wrist Musculoskeletal Problems in Keyboard Instrumentalists: The University of North Texas Musician Health Survey*, «Medical Problems of Performing Artists», xvi/1 2001, pp. 17–23.
- HILDEBRANDT, HORST, NÜBLING, MATTHIAS, CANDIA, VICTOR, *Increment of Fatigue, Depression, and Stage Fright during the First Year of High-level Education in Music Students*, «Medical Problems of Performing Artists», xxvii/1 2012, pp. 43–8.
- HORVATH, JANET, *An Orchestra Musician's Perspective on 20 Years of Performing Arts Medicine*, «Medical Problems of Performing Artists», xvi/3 2001, pp. 102–108.
- HUDAK, PAMELA L., AMADIO, PETER C., BOMBARDIER, CLAIRE, *Development of an Upper Extremity Outcome Measure: The DASH (Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand) [corrected]*, «American Journal of Industrial Medicine», xxix/6 1996, pp. 602–8.
- IOANNOU, CHRISTOS I., HAFER, JULIA, LEE, ANDRÉ, ALTENMÜLLER, ECKART, *Epidemiology, Treatment Efficacy, and Anxiety Aspects of Music Students Affected by Playing-Related Pain: A Retrospective Evaluation with Follow-up*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxiii/1 2018, pp. 26–38.
- KAWCZYŃSKI, ADAM, MROCZEK, DARIUSZ, ANDERSEN, RASMUS ELBÆK, STEFANIAK, TADEUSZ, ARENDT-NIELSEN, LARS, MADELEINE, PASCAL, *Trapezius Viscoelastic Properties Are Heterogeneously Affected by Eccentric Exercise*, «Journal of Science and Medicine in Sport», xxi/8 2018, pp. 864–869.
- KHOSLA, T., LOWE, C. R., *Indices of obesity derived from body weight and height*, «British Journal of Preventive and Social Medicine», xxvi 1972, pp. 249–256.
- KISILEWICZ, ALEKSANDRA, JANUSIAK, MARCIN, SZAFRANIEC, RAFAŁ, SMOTER, MAŁGORZATA, CISZEK, BOGDAN, MADELEINE, PASCAL, FERNÁNDEZ-DE-LAS-PEÑAS, CÉSAR, KAWCZYŃSKI, ADAM, *Changes in Muscle Stiffness of the Trapezius Muscle After Application of Ischemic Compression into Myofascial Trigger Points in Professional Basketball Players*, «Journal of Human Kinetics», lxiv 2018, pp. 35–45.
- KOCUR, PIOTR, PIWIŃSKA, IGA, GOLIWAŚ, MAGDALENA, ADAMCZEWSKA, KATARZYNA, *Assessment of Myofascial Stiffness of Flexor Digitorum Superficialis Muscles in Rock Climbers*, «Acta of Bioengineering and Biomechanics», xxiii/2 2021, pp. 23–31.

- KOK, LAURA M., HUISSTEDE, BIONKA M.A., VOORN, VERONIQUE M.A., SCHOONES, JAN W., NELISSEN, ROB G.H.H., *The Occurrence of Musculoskeletal Complaints among Professional Musicians: A Systematic Review*, «International Archives of Occupational and Environmental», LXXXIX/3 2016, pp. 373–96.
- KRUSKAL, WILLIAM H., WALLIS, W. ALLEN, *Use of Ranks in One-criterion Variance Analysis*, «Journal of the American Statistical Association», XLVII/260 2012, pp. 583–621.
- LEE, PAUL H., MACFARLANE, DUNCAN J., LAM, T.H., STEWART, SUNITA M., *Validity of the International Physical Activity Questionnaire Short Form (IPAQ-SF): A Systematic Review*, «International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity», VIII 2011, 115.
- LEONG, HIO TENG, HUG, FRANÇOIS, NGOR FU, SIU, *Increased Upper Trapezius Muscle Stiffness in Overhead Athletes with Rotator Cuff Tendinopathy*, «PloS One», XI/5 2016, e0155187.
- LEONI, DIEGO, FALLA, DEBORAH, HEITZ, CAROLIN, CAPRA, GIANPIERO, CLIJSEN, RON, EGLOFF, MICHELE, CESCON, CORRADO BAEYENS, JEAN-PIERRE, BARBERO, MARCO, *Test-retest Reliability in Reporting the Pain Induced by a Pain Provocation Test: Further Validation of a Novel Approach for Pain Drawing Acquisition and Analysis*, «Pain Practice», XVII/2 2017, pp. 176–184.
- LING, CHIA-YING, LOO, FUNG-CHIAT, HAMEDON, TITI RAHMAWATI, *Knowledge of Playing-Related Musculoskeletal Disorders Among Classical Piano Students at Tertiary Institutions in Malaysia*, «Medical Problems of Performing Artists», XXXI/4 2016, pp. 201–204.
- LIU, CL, FENG, YN, ZHANG, HQ, LI, YP, ZHU, Y, ZHANG, ZJ, *Assessing the Viscoelastic Properties of Upper Trapezius Muscle: Intra- and Inter-tester Reliability and the Effect of Shoulder Elevation*, «Journal of Electromyography and Kinesiology», XLIII 2018, pp. 226–228.
- MACGREGOR, LEWIS J., HUNTER, ANGUS M., ORIZIO, CLAUDIO, FAIRWEATHER, MALCOLM M., DITROILO, MASSIMILIANO, *Assessment of Skeletal Muscle Contractile Properties by Radial Displacement: the Case for Tensiomyography*, «Sport Medicine», XLVIII/7, pp. 1607–1620.
- MANN, HENRY B., WHITNEY, DONALD R., *On a Test of Whether One of Two Random Variables Is Stochastically Larger Than The Other*. «The Annals of Mathematical Statistics», xviii/1 1947, pp. 50–60.
- MÖLLER, DIRK, BALLEMBERGER, NIKOLAUS, ACKERMANN, BRONWEN J., ZALPOUR, CHRISTOFF, *Potential Relevance of Altered Muscle Activity and Fatigue in the Development of Performance-related Musculoskeletal Injuries in High String Musicians*, «Medical Problems of Performing Artists», XXXIII/3 2018, pp. 147–55.
- NGUYEN, ANH PHONG, BROY, CHRISTOPHE, CARDON, LOUISE, JET, GREGOIRE, DETREMBLEUR, CHRISTINE, MAHAUDENS, PHILIPPE, *Runners Have More Latent Myofascial Trigger Point Than Non-Runners in Medialis Gastrocnemii*, «Journal of Bodywork and Movement Therapies», XL 2024, pp. 1582–1587.
- NYMAN, TERESIA, WIKTORIN CHRISTINA, MULDER, MARIE, LILJEHOLM JOHANSSON, YVONNE, *Work postures and neck-shoulder pain among orchestra musicians*, «American Journal of Industrial Medicine», L/5 2007, pp. 370–376.
- OPARA, MANCA, KOZINC, ŽIGA, *Which Muscles Exhibit Increased Stiffness in People with Chronic Neck Pain? A Systematic Review with Meta-analysis*, «Frontiers in Sports and Active Living», V 2023, 1172514.
- PAARUP, HELENE M., BÆLUM, JESPER, HOLM, JONAS W., MANNICHE, CLAUS, WEDDERKOPP, NIELS *Prevalence and Consequences of Musculoskeletal Symptoms in Symphony Orchestra Musicians Vary by Gender: A Cross-sectional Study*, «BMC Musculoskeletal Disorders», XII 2011, 223.

- PAGEAUX, BENJAMIN, Perception of Effort in Exercise Science: Definition, Measurement and Perspectives, «European Journal of Sport Science», xvi/8 2016, pp. 885–94.
- PERKINS, ROSIE, REID, HELEN, ARAÚJO, LILIANA S., CLARK, TERRY, WILLIAMON, AARON, *Perceived Enablers and Barriers to Optimal Health Among Music Students: A Qualitative Study in the Music Conservatoire Setting*, «Frontiers in Psychology», viii 2017, 968.
- RANELLI, SONIA, STRAKER, LEON, SMITH, ANNE, *Playing-related Musculoskeletal Problems in Children Learning Instrumental Music: the Association Between Problem Location and Gender, Age, and Music Exposure Factors*, «Medical Problems of Performing Artists», xxvi/3 2011, pp. 123–39.
- RICKERT, DALE L.L., BARRETT, MARGARET S., ACKERMANN, BRONWEN J., *Are Music Students Fit to Play? A Case Study of Health Awareness and Injury Attitudes amongst Tertiary Student Cellists*, «International Journal of Music Education», xxxiii/4 2015, pp. 1–16.
- SHAN, GONGBING, VISENTIN, PETER, SCHULTZ, ARLAN, *Multidimensional signal analysis as a means of better understanding factors associated with repetitive use in violin performance*, «Medical Problems of Performing Artists», ix/3 2004, pp. 129–139.
- SPEARMAN, CHARLES E., *The Proof and Measurement of Association Between Two Things*, «The American Journal of Psychology», xv/1 1904, pp. 72–101.
- STANHOPE, JESSICA, MILANESE, STEVE, GRIMMER, KAREN, *University Woodwind Students' Experiences With Playing-related Injuries and Their Management: A Pilot Study*, «Journal of Pain Research», vii 2014, pp. 133–48.
- STUDENT (PSEUDONIMO DI GOSSET, WILLIAM), *The Probable Error of a Mean*, «Biometrika», vi/1 1908, pp. 1–25).
- SUAREZ-RODRIGUEZ, VIDINA, LORO-FERRER, JUAN F., RODRIGUEZ-RUIZ, DAVID, *Effect of Myofascial Induction Therapy in Pterygoid Muscles of Woodwinds and String Musicians on Muscular Stiffness of the Upper Trapezius*, «Medical Problems of Performing Artists», xxxvii/3 2022, pp. 143–150.
- TAKALA, ESA-PEKKA, *Ergonomic Interventions and Prevention – A Need for Better Understanding of Implementation*, «Scandinavian Journal of Work, Environment & Health», xliv/2 2018, pp. 111–112.
- TAŞ, SERKAN, KORKUSUZ, FEZA, ERDEN, ZAFER, *Neck Muscle Stiffness in Participants With and Without Chronic Neck Pain: a Shear-wave Elastography Study*, «Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics», xli/7 2018, pp. 580–589.
- TAŞ, SERKAN, YAŞAR, ÜMIT, KAYNAK, BESIME AHU, *Interrater and Intrarater Reliability of a Handheld Myotonometer in Measuring Mechanical Properties of the Neck and Orofacial Muscles*, «Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics», xliv/1 2021, pp. 42–48.
- TRUBE, NICLAS, RIEDEL, WERNER, BOLJEN, MATTHIAS. *How Muscle Stiffness Affects Human Body Model Behavior*, «BioMedical Engineering OnLine», xx/1 2021, 53.
- VALENCIĆ, VOJKO, KNEZ, NATAŠA, *Measuring of Skeletal Muscles' Dynamic Properties*, «Artificial Organs», xxi/3 1997, pp. 240–2).
- WARBURTON, DARREN, E.R., BREDIN, SHANNON S.D., *Health Benefits of Physical Activity: A Systematic Review of Current Systematic Reviews*, «Current Opinion in Cardiology», xxxii/5 2017, pp. 541–556.
- WARE, JOHN E., KOSINSKI, MARK M., KELLER, SUSAN D., *A 12-item Short-form Health Survey Construction of Scales and Preliminary Tests of Reliability and Validity*, «Medical Care», xxxiv/3 1996, pp. 220–33.

- WILDER, ROBERT, P., SETHI, SHIKHA, *Overuse Injuries: Tendinopathies, Stress Fractures, Compartment Syndrome, and Shin Splints*, «Clinical Journal of Sport Medicine», XXIII/1 2004, pp. 55–81.
- WILKE, JAN, VLEEMING, ANDRY, WEARING, SCOTT, *Overuse Injury: The Result of Pathologically Altered Myofascial Force Transmission?*, «Exercise and Sport Sciences Reviews», XLVII/4 2019, pp. 230–236.
- WYNN PARRY, CHRISTOPHER B., *Managing the Physical Demands of Musical Performance*, in *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Musical Performance*, a cura di AARON WILLIAMON, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 41–60.
- ZAZA, CHRISTINE, CHARLES, CATHY, MUSZYNSKI, ALICJA, *The Meaning of Playing-related Musculoskeletal Disorders to Classical Musicians*, «Social Science & Medicine», XLVII/12 1998, p. 2013–23.

L'autrice. Cinzia Cruder ha conseguito il Master of Arts in Music Performance in Flauto e il Master of Advanced Studies in Research Methods in the Arts presso la Scuola universitaria di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana. Inoltre, ha recentemente ottenuto un Dottorato di ricerca presso la School of Health Sciences della Queen Margaret University di Edimburgo (UK), con un progetto sui fattori di rischio delle problematiche muscoloscheletriche nei musicisti, finanziato dal fondo nazionale per la ricerca scientifica (FNS) e nell'ambito del programma di Cotutela di tesi di Swissuniversities. Attualmente è ricercatrice presso il Laboratorio di ricerca in riabilitazione (2rLab) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI) e docente-ricercatrice presso la Divisione Ricerca e Sviluppo del CSI.

I suoi interessi nel campo della ricerca riguardano principalmente lo studio delle diverse problematiche legate alla pratica strumentale dei musicisti e la promozione di nuove strategie di prevenzione all'interno dei conservatori di musica. Infatti, ha sviluppato e progettato il "Modulo Salute", un corso di prevenzione piuttosto innovativo, che vuole costruire un legame più forte tra ricerca scientifica e formazione.

QUESTIONI TECNICHE E SOLUZIONI STRUMENTALI: LA CHITARRA DI JOHANN KASPAR MERTZ (1806–1856) AL SERVIZIO DEI 6 SCHUBERT'SCHE LIEDER

Florane Devenyns

Abstract: Mentre nella Vienna del primo Ottocento la scena musicale è in piena espansione e le arie d'opera risuonano nel cuore della città, i *Lieder* del compositore viennese Franz Schubert conquistano il pubblico, alimentando un interesse sempre crescente per le trascrizioni. In un'epoca in cui la chitarra era spesso utilizzata come strumento di accompagnamento, le trascrizioni dei 6 *Schubert'sche Lieder* del chitarrista Johann Kaspar Mertz ridefiniscono il ruolo dello strumento proponendo una versione per chitarra sola.

L'obiettivo del presente studio è evidenziare come, nonostante l'esistenza di un vasto repertorio per chitarra sola nel periodo considerato, queste trascrizioni di Mertz rappresentano un caso significativo ed offrono l'opportunità di esaminare soluzioni tecniche e strumentali ingegnose, un caso unico che consente di individuare un linguaggio chitarristico specifico. Tale linguaggio conferisce alla chitarra una voce, permettendo di sfruttare al meglio le sue risorse e caratteristiche tecniche. Attraverso un'analisi comparativa tra la versione originale e due trascrizioni dell'epoca, quella di Liszt e quella per voce e accompagnamento di chitarra dello stesso Mertz, si metteranno in luce le caratteristiche specifiche, le scelte idiomatiche e le soluzioni innovative di questo approccio.

Parole chiave: Chitarra; Mertz; Schubert; Lieder; Trascrizioni; Vienna.

La trascrizione per chitarra nel contesto viennese del diciannovesimo secolo.

Tra le grandi capitali europee, all'inizio del diciannovesimo secolo, Vienna è uno dei centri musicali più vivaci d'Europa e vive una delle sue stagioni musicali più brillanti. Come suggerito da Marco Riboni, «impossibile non ricordare l'esperienza mozzafiato e geniale di Mozart cui la città aveva appena assistito, così come la presenza di Haydn, Beethoven e Schubert».¹ Sul modello dei circoli aristocratici francesi del secolo precedente, anche a Vienna gradualmente fiorisce la cultura del salotto, che costituisce presto un importante riferimento per la vita artistica

1. MARCO RIBONI, *Mauro Giuliani*, L'Epos, Palermo 2011, p. 49.

ed economica della capitale austriaca. I salotti hanno un'importanza particolare poiché rispecchiano il cambiamento culturale che porta la musica nelle mani della crescente classe media. Il teatro è senza dubbio uno degli intrattenimenti più popolari in quel periodo, ragion per cui non sorprende trovare scene di opere, spettacoli e balletti riprodotti in forme diverse nei salotti aristocratici.² Le arie più celebri entrano nei salotti, spesso anche grazie alle numerose trascrizioni e rielaborazioni da parte dei compositori dell'epoca. Generi come il tema e variazioni, il pot-pourri o la fantasia su un tema sono tra i più amati e conquistano il mercato editoriale, offrendo l'opportunità di suonare a casa propria i brani alla moda, garantendo approvazione e l'entusiasmo degli ospiti.

Alla fine del XVIII secolo, la chitarra, oramai fabbricata in tutta Europa, è in piena espansione; influenzata dalla numerosa presenza di strumentisti virtuosi e fiera dei suoi cambiamenti, sfoggia un nuovo design. Le sei corde della chitarra classica sostituiscono i cinque cori di quella barocca. Lo strumento ha dimensioni variabili: sebbene più piccolo rispetto a quello che conosciamo oggi, le sue proporzioni sono tuttavia simili ed è spesso finemente decorato secondo il gusto dell'epoca. Nonostante i miglioramenti tecnici e la sua crescente popolarità, lo strumento continua ad essere criticato dalla stampa specializzata, secondo cui è legato al dilettantismo salottiero, è piuttosto riservato alle donne e relegato alla dimensione domestica.³ Tra le ragioni della marginalità della chitarra vi è certamente quella estetica romantica che predilige il genere sinfonico ed il quartetto d'archi, che ricerca sonorità e timbri estremi e che fa del pianoforte il suo strumento ideale, collocato al centro di sale da concerto sempre più ampie.

La chitarra, pur continuando ad evidenziare una insufficiente potenza sonora, rimane uno strumento alla moda e di tanto in tanto si possono leggere recensioni elogiative, specialmente grazie alla presenza a Vienna di nuove figure importanti come Mauro Giuliani, Johann Kaspar Mertz o ancora Luigi Legnani. Grazie a questi virtuosi il repertorio chitarristico si espande, spesso per raggiungere quello stesso mercato amatoriale che affollava i salotti musicali. A questo proposito non bisogna dimenticare che il gran numero di dilettanti dotati di modeste abilità tecniche e di ridotte ambizioni musicali presenti a Vienna influenzava l'editoria musicale alimentando una richiesta di repertorio che fosse vicino al proprio gusto e alle proprie competenze tecniche. Compositori ed editori erano quindi costretti ad adattarsi a questo mercato e pubblicare soprattutto musica che fosse accessibile.⁴ A tal proposito vale ricordare che in questo periodo l'uso della chitarra per l'accompagnamento, insieme al costante aumento del numero di appassionati, conferisce a questo strumento una posizione privilegiata all'interno delle famiglie viennesi. È

2. ALICE HANSON, *Musical life in Biedermeier Vienna*, Cambridge University Press, Cambridge 1985, p. 6.

3. ERIK STENSTADVOLD, 'We hate the guitar': prejudice and polemic in the music press in early 19th century Europe, «Early Music», xli/4 2013, p. 596.

4. PAGE CHRISTOPHER, SPARKS PAUL, WESTBROOK JAMES, *The great vogue for the guitar in Western Europe 1800–1840*, The Boydell Press, Woodbridge 2023, p. 70.

questa una delle ragioni che conducono all'accrescersi del numero di opere vocali con accompagnamento di pianoforte e chitarra, destinate al consumo domestico. Innanzitutto, ci sono alcune opere originali, come i *Lieder* opera 25 o «Sagt, woher stammt Liebeslust?» di Carl Maria von Weber, pensati con la chitarra come accompagnamento. O i suoi *Lieder* opera 13 e le sue *Canzonette* opera 29, con accompagnamento di pianoforte o di chitarra. Tra il 1816 e il 1826, anche Louis Spohr compone diverse serie di *Lieder* (Op. 37, 41 e 72), di ognuna delle quali appare anche una versione per chitarra. Anche Mauro Giuliani, all'apice della sua notorietà, contribuisce ad arricchire il repertorio vocale, componendo i 6 *Lieder* opera 89, le *Tre Romanze* opera 13 e le *Sei Arie* opera 95 per voce e chitarra. Anton Diabelli, compositore, pianista, chitarrista e principale editore di Schubert, pubblica diverse opere per voce e chitarra in questo periodo, come i 7 *Gesänge für Herz und Gefühl* opera 101, per voce, flauto e chitarra, ma si impegna anche in trasposizioni di opere vocali dell'epoca, tra cui alcuni *Lieder* di Schubert come «Das Wandern», «Frühlingsglaube», «Morgengruß», «Nacht Und Träume», «Ungeduld» e «Wohin».⁵

In questo contributo, mi concentro su Franz Schubert, figura centrale della scena liederistica viennese, e su Johann Kaspar Mertz per aver prodotto i 6 *Schubert'sche Lieder*, un caso esemplare e forse unico di trascrizioni per chitarra sola. Nello specifico, esaminerò come Mertz si sia ispirato alla versione originale, confrontandola anche con la celebre trascrizione di Franz Liszt. Metterò in luce le tecniche e le particolarità che emergono in questa versione per chitarra sola, evidenziando l'unicità dell'approccio scelto dal compositore.

Franz Schubert e la chitarra.

Franz Schubert aveva un legame privilegiato con la chitarra, in quanto la suonava personalmente. Johann Mayrhofer riporta nei suoi ricordi che il poeta e chitarrista Theodor Körner impartiva lezioni a Schubert.⁶ Alcuni aneddoti raccontano che la chitarra fosse il suo primo strumento.⁷ Sappiamo anche che possedeva personalmente due chitarre fabbricate dai liutai viennesi Johann Georg Stauffer e Bernard Enzensperger (che oggi si possono trovare esposte a Vienna) ed alcune delle sue opere esistono in forma manoscritta con accompagnamento di chitarra oltre ad essere state pubblicate con la parte per chitarra. Tra queste troviamo il suo *Quartetto per flauto, chitarra, viola e violoncello D. 96*, che è in realtà un adattamento schubertiano del *Notturmo* opera 21 di Wenzeslaus Thomas Matiegka, e il *Terzetto D. 80* per due tenori e basso con accompagnamento di chitarra: la prima opera per chitarra pubblicata nel 1813. Quest'opera è una delle sue prime composizioni per voci maschili e fu dedicata, nelle parole dello stesso Schubert, «zur Namensfeier

5. JOHN MICHAEL GINGERICH, *Schubert's Beethoven Project*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 258–259.

6. OTTO ERICH DEUTSCH, *Schubert: Memoirs by his friends*, Black, London 1958, p. 97.

7. ALBERT PERCY SHARPE, *Story of the Spanish Guitar*, 3rd ed., Clifford Essex Music Co, London 1968, p. 10.

meines Vaters» (per l'onomastico di mio padre). Un fatto di grande interesse è che la prima esecuzione ebbe luogo il 4 ottobre 1813, ad opera dei fratelli Ignaz, Karl e Ferdinand, accompagnati dallo stesso Schubert alla chitarra.⁸ Il nome *Terzetto* viene modificato in *Cantate zur Namensfeier des Vaters* nella seconda versione pubblicata nel 1892.⁹



Figura 1. Copia digitale del manoscritto di Terzetto di Franz Schubert, 1813, Wienbibliothek im Rathaus, Vienna.

Queste opere testimoniano la conoscenza dello strumento da parte di Schubert, sebbene non sia certo se egli componesse direttamente sulla chitarra. A questo proposito, gli studiosi non sono del tutto concordi: Albert Percy Sharpe suggerisce che Schubert facesse uso della chitarra, unico strumento che aveva a casa, durante la composizione di queste opere, mentre un'altra fonte afferma che Schubert, di fatto, non componesse quasi mai con lo strumento.¹⁰ Tuttavia, il *Terzetto* rivela un linguaggio musicale intriso di elementi idiomati, come le formule d'arpeggio, l'impiego delle corde a vuoto e la scelta stessa della tonalità. Tali caratteristiche

8. OTTO ERICH DEUTSCH, *Schubert Thematic Catalogue of all His Works in chronological order*, Edwin F. Kalmus, New York 1950, p. 33.

9. FRANZ SCHUBERT, *Cantate zur Namensfeier des Vaters D.80*, Franz Schuberts Werke, Serie XIX, No.4, Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1892, Plate F.S. 269.

10. CHARLES OSBORNE, *Schubert & His Vienna*, Knopf, London 1985, p. 11.

suggeriscono una conoscenza delle potenzialità tecniche ed espressive della chitarra, anche se il suo utilizzo diretto nella composizione rimane controverso.

È impossibile non aprire un capitolo sui *Lieder* di Schubert con accompagnamento per chitarra. In effetti, durante la vita del compositore, almeno 26 *Lieder* furono proposti con una versione per chitarra.¹¹ Almeno 8 di questi apparvero in una edizione con accompagnamento al pianoforte prima della versione per chitarra, come ad esempio «Die zürnende Diana», «Nachtstück» opera 36 o «Der Liedler» opera 38. Per gli altri, non è sempre possibile affermare se la versione per chitarra sia arrivata prima di quella per pianoforte o se siano state pubblicate contemporaneamente come nel caso, ad esempio, di «Naturgenuss» e «Frühlingsgesang», dell'opera 16, dove possiamo leggere le seguenti parole: «mit willkürlicher Begleitung des Pianoforte oder Guitarre» (con accompagnamento arbitrario di pianoforte o chitarra).

Non è chiaro, per esempio, perché molte di queste prime edizioni dei *Lieder* di Schubert furono pubblicate con una parte per chitarra parallelamente alla versione per pianoforte. Come spiega Thomas Heck, è plausibile che le ragioni fossero di natura economica, dal momento che gli editori potevano vendere più facilmente i *Lieder* nella loro versione per chitarra.

Gli editori riuscivano a vendere con maggior facilità (certamente con minori spese) i *Lieder* in versione chitarristica, perché queste ultime edizioni richiedevano meno carta e all'incirca un 25% in meno di spese d'incisione. Ciò chiarisce in modo abbastanza significativo il ruolo storico sostenuto dalle prime edizioni per voce e chitarra nel rendere popolari i *Lieder* di Schubert.¹²

Inoltre, è importante ricordare che non abbiamo prove che le parti di accompagnamento alla chitarra siano state scritte da Schubert. In quel periodo tre chitarristi viennesi si dedicavano alla trascrizione delle opere di Schubert per chitarra: Anton Diabelli, Franz Anton Pfeifer e Josef Wanczura. Queste versioni potrebbero quindi essere state trascritte da uno di loro. Tra il 1821 e il 1828 Schubert aiutò i suoi editori a rendere popolari i suoi *Lieder*, quindi l'aggiunta di una parte per chitarra potrebbe essere stata un sistema messo in atto a questo scopo.¹³

Non dimentichiamo che la praticità della chitarra come strumento di accompagnamento, insieme al numero sempre crescente di dilettanti, le conferisce un posto di rilievo all'interno delle famiglie viennesi.¹⁴ Inoltre, i grandi chitarristi dell'epoca contribuiscono ad alimentare questo crescente interesse. Dopo l'influenza che Mauro Giuliani aveva avuto all'inizio del secolo, spetta a una nuova ondata di chitarristi fare il loro ingresso sulla scena viennese e modificare il linguaggio finora conosciuto.

11. THOMAS FITZSIMONS HECK, *Lieder di Schubert per chitarra* parte seconda, «il Fronimo», xxv 1978, p. 28.

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

14. HANSON, *Musical life in Biedermeier Vienna*, p. 118.

Dalla voce alla chitarra, i diversi approcci di Johann Kaspar Mertz.

Tra i chitarristi più influenti della Vienna di metà secolo, Johann Kaspar Mertz è sicuramente un nome da ricordare. Dopo essersi trasferito nella capitale austriaca nel 1840, si affermò tra i virtuosi più apprezzati, ottenendo un enorme successo, che gli permise di partire in tournée già a partire dall'anno successivo, prima di fare ritorno a Vienna nel 1843. Tra le sue opere originali per strumento solo è particolarmente interessante il suo ciclo *Barden-Klänge*, il cui linguaggio, come spiega Graziano Salvoni, si avvicina molto allo stile romantico dei grandi autori dell'epoca, distinguendosi così da ciò che veniva scritto per la chitarra all'epoca.¹⁵

Mertz si accostò con grande efficacia ai modelli musicali - soprattutto pianistici - dei più importanti compositori del momento, quali Felix Mendelssohn-Bartholdy, Franz Schubert, Robert Schumann e Fryderyk Chopin, conservandone le scelte che meglio si sposassero alla semplicità della scrittura chitarristica o rielaborandone altre per lo stesso fine. Brani come *An Malvina*, *Abendlied*, *An die Entfernte*, *Gondoliera*, *Gebeth* si accostano quindi naturalmente ai *Lieder ohne Worte* di Mendelssohn. Alcuni altri brani, nei titoli come negli intenti, rimandano anche all'arte evocativa schumanniana, come ad esempio *Kindermärchen* o le due *Romanze*. Di tipica ispirazione mertziana, sull'esempio di Mendelssohn, sono le introduzioni che appaiono in ogni brano, il cui carattere spesso viene ripreso alla conclusione di questi, quasi a chiudere idealmente in cornice un pensiero prezioso o uno schizzo paesaggistico.¹⁶

Mertz, fortemente influenzato dai suoi contemporanei e sicuramente anche da sua moglie Joséphine, pianista anch'essa, introduce un linguaggio musicale ricco di lirismo, sfruttando le capacità interpretative dello strumento a fini espressivi. Questo si contrappone a quanto era stato fatto fino ad allora, adattandosi alle nuove norme stilistiche e al panorama musicale dell'epoca. Infatti, all'inizio del secolo, la scena musicale viennese era invasa dai virtuosi della chitarra: tra questi Mauro Giuliani, che portò nuovo slancio e diede allo strumento un successo senza precedenti. Tuttavia, mentre Giuliani componeva esclusivamente nello stile di Mozart e Haydn caratterizzato dalle strutture delle frasi, dalle progressioni armoniche e dai cambiamenti ritmici utilizzati nelle loro composizioni, riflettendo le norme stilistiche della fine del XVIII e dell'inizio del XIX secolo, lo stile di Mertz e delle sue *Bardenklänge* si distingue inequivocabilmente.¹⁷

La popolarità di cui godevano questi generi spiega come mai Mertz scriva numerosi divertimenti, pot-pourris, variazioni e fantasie su temi d'opera, non solo per strumento solo ma anche per duo pianoforte e chitarra che eseguiva con la moglie Joséphine.¹⁸ Tra le opere per chitarra solista possiamo ricordare la *Fantaisie pour*

15. GRAZIANO SALVONI, *Caspar Joseph Mertz L'ultimo Pioniere Della Chitarra A Vienna- La Vita, I Concerti, Le Opere*, Marchio editoriale Lulu.com, 2021, p. 235.

16. SALVONI, *ivi*, pp. 236-237.

17. THOMAS FITZSIMONS HECK, *The Birth of the Classical Guitar and Its Cultivation in Vienna, Reflected in the Career and Compositions of Mauro Giuliani* (d. 1829), Yale University, 1970, p. 183.

18. SALVONI, *ivi*, p. 402.

la *Guitarre sur des Motifs favoris de l'Opera Linda di Chamounix* opera 14, le *Fantaisies über Motive aus der Oper* opera 28, 29, 30 e 31, rispettivamente tratti dai temi d'opera di *Don Giovanni*, *Alessandro Stradella*, *Belisar* e *la Part du Diable*, nonché i *Divertissements pour la Guitarre sur des Motifs favoris de l'Opera Don Pasquale* opera 15, oltre alle *Variations brillantes über Motive aus 'L'Elisir d'Amore'*. Il suo repertorio per chitarra e pianoforte è altrettanto permeato da questi temi noti, come suggerisce il fatto che troviamo nuovamente un omaggio all'opera di Gaetano Donizetti con il *Duo concertante sull'Elisir d'Amore'* e la *Fantasia sulla 'Lucia di Lammermoor'*.

Oltre a un vasto repertorio per chitarra sola che spazia da brani originali a studi, passando attraverso trascrizioni e rielaborazioni, Mertz contribuisce anche al repertorio originale, scrivendo diverse opere per duo di chitarra e chitarra terzina, nonché diverse composizioni per cetra e un duo per mandolino e chitarra. Sembra che abbia anche composto un'unica opera per pianoforte e voce, 3 *Lieder*, la cui partitura, purtroppo, è andata perduta.¹⁹ Non possiamo trascurare l'opportunità di esaminare più da vicino anche il repertorio per voce e chitarra, poiché Mertz mette in musica alcuni testi del celebre poeta viennese Johann Gabriel Seidl con accompagnamento di pianoforte o chitarra, come fecero anche i suoi contemporanei Franz Schubert o Carl Loewe. Oltre a quest'opera, Mertz pubblica anche una raccolta di trascrizioni con accompagnamento chitarristico di opere famose e amate dell'epoca: *Beliebte Gesänge mit Begleitung der Guitarre* opera 13 di cui parleremo a breve.

Mertz aveva senza dubbio un forte interesse per questo repertorio e ci ha lasciato, oltre alle sue composizioni originali, numerose trascrizioni per chitarra. Sebbene all'epoca la cultura della trascrizione fosse molto presente e diffusa, e fosse consuetudine trasporre la parte d'accompagnamento per chitarra in modo che questa potesse accompagnare il canto, non altrettanto frequente era che un *Lied* si trasformasse in un brano per chitarra sola. La trascrizione dei 6 *Schubert'sche Lieder* di Mertz costituisce un caso particolarmente interessante per la letteratura per questo strumento, conferendo così alla chitarra un ruolo solistico. Attraverso un confronto con la versione originale di Franz Schubert e la trascrizione per pianoforte di Franz Liszt, sarà possibile mettere in luce le peculiarità della versione proposta dal chitarrista.

I 6 Schubert'sche Lieder

I 6 *Schubert'scher Lieder* consistono di sei *Lieder* di Schubert trascritti da Mertz e pubblicati nel 1845: «Lob der Thränen», «Liebesbotschaft», «Aufenthalt», «Ständchen», «Die Post» e «Das Fischermädchen».²⁰ È interessante ricordare che Mertz aveva trascritto questi 6 *Lieder* con accompagnamento per chitarra e che

19. SALVONI, *ivi*, p. 483.

20. JOHANN KASPAR MERTZ, *6 Schubert'sche Lieder*, Tobias Haslinger Witwe und Sohn, Vienna 1845.

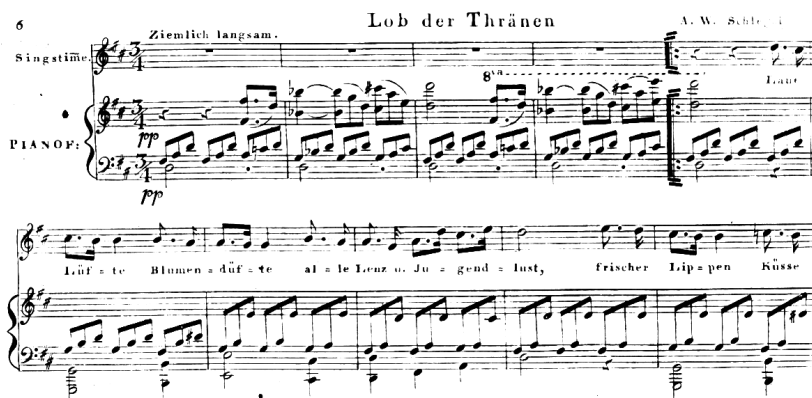


Figura 2. Inizio di «Lob der Thränen» op. 13. no. 2, versione di Franz Schubert per voce e pianoforte, seconda edizione, Diabelli, Vienna 1822.

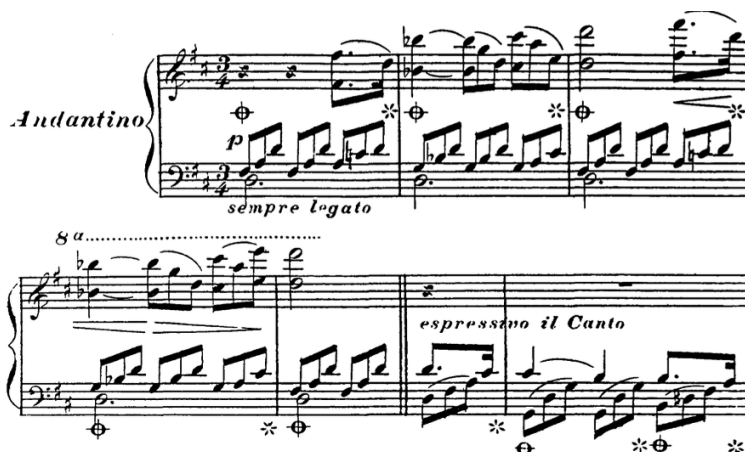


Figura 3. Inizio di «Lob der Thränen», versione di Franz Liszt per pianoforte, prima edizione, Tobias Haslinger, Vienna 1838.

cinque di questi si trovano in due versioni: per strumento solista e nella versione per voce e chitarra. Nella versione per voce e chitarra «Lob der Thränen» viene sostituito da «Die Taubenpost». Ma perché trascrivere questi *Lieder* anche per chitarra sola? Ci si potrebbe chiedere se la sua trascrizione per strumento solista, pubblicata nel 1845, non sia stata ispirata dagli arrangiamenti pianistici di Franz Liszt pubblicati dalla casa editrice Diabelli & co nel 1838.²¹ Dal confronto delle due edizioni possiamo notare alcune somiglianze tra la versione di Liszt per pianoforte

21. FRANZ LISZT, *Lied von F. Schubert für das Pianoforte*, Vienna, Anton Diabelli & co, Plate D. & C., 1838.

e quella di Mertz per chitarra, a cominciare dalle annotazioni presenti nella versione di Liszt ma assenti nella versione originale di Schubert (Figure 2 e 3).²²

L'originale di Schubert porta l'indicazione *Ziemlich langsam* (abbastanza lento) che nella versione di Liszt, e poi in quella di Mertz, viene sostituita da *Andantino*. Inoltre, notiamo l'indicazione *espressivo il canto* all'ingresso del tema, aggiunta da Liszt e presente anche nella versione di Mertz. Anche le dinamiche sono un elemento interessante: Mertz propone la dinamica *piano* che troviamo nella versione di Liszt, che non corrisponde con il pianissimo originariamente scritto da Schubert.



Figura 4. Inizio di «Lob der Thränen», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6 Schubert'sche Lieder, prima edizione, Tobias Haslinger, Vienna 1845.

Un po' più avanti nello stesso Lied, all'inizio di una nuova frase, troviamo l'indicazione *sotto voce con molto sentimento*, che ritroviamo nella versione di Liszt ma non in quella di Schubert.



Figura 5. «Lob der Thränen», versione per chitarra di Mertz.

22. MATHIEU CLA, *Sechs Schubert'sche Lieder von Caspar Joseph Mertz. Schubert-Transkriptionen für Gitarre solo als Quelle für die Interpretationspraxis*, «Dissonance» 121, Mars 2013, pp. 35–40.



Figura 6. «Lob der Thränen», versione per pianoforte di Liszt.

Questi esempi non sono unici e troviamo molte altre indicazioni simili nelle due versioni. Ad esempio, per «Das Fischermädchen» Mertz riutilizza le indicazioni inserite da Liszt: il *dolcissimo* iniziale il *pianissimo* dell'accompagnamento, *poeticamente* e *mit Ausdruck* tradotto in questo caso come espressivo, all'inizio del tema.

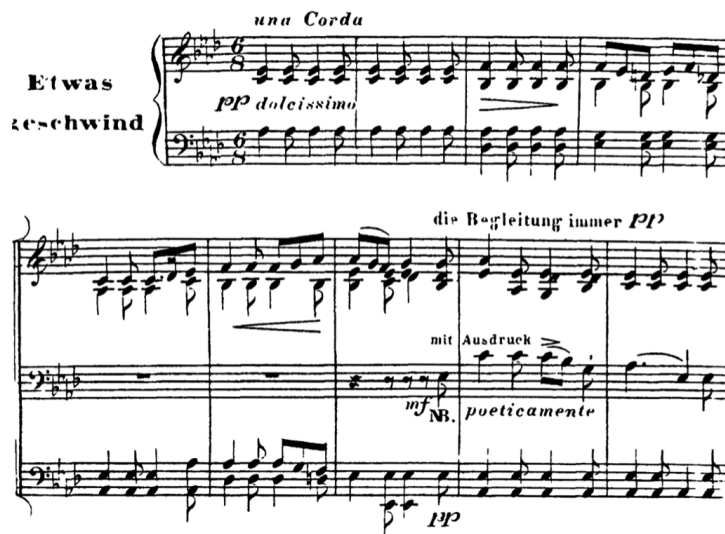


Figura 7. «Das Fischermädchen», versione di Franz Liszt per pianoforte, prima edizione 1840 (riedizione), Dover Publications, Mineola 1996.

GUITARE.

Das Fischermädchen.

The image shows a musical score for guitar titled "Das Fischermädchen" by Johann Kaspar Mertz. The score is written for guitar and consists of three systems of music. The first system is marked "Etwas geschwind." and "dol." with a piano (p) dynamic. The second system is marked "il canto sempre espressivo." and "porticamento". The third system is marked "quasi Echo." and "pp". The notation includes various guitar-specific techniques like triplets and fingerings.

Figura 8. «Das Fischermädchen», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6 Schubert'sche Lieder, Tobias Haslinger, Vienna 1845.

È ragionevole ipotizzare che Mertz abbia utilizzato le trascrizioni di Liszt come fonte principale ed è interessante interrogarsi sul senso di una tale trascrizione per Mertz. Innanzitutto, sappiamo che le opere di Schubert riscuotevano un grande successo presso il pubblico dell'epoca e venivano eseguite nei salotti viennesi, così come le trascrizioni di Liszt per pianoforte solo. Pertanto, una versione per chitarra sarebbe stata un modo efficace per soddisfare il pubblico e produrre una trascrizione anche per questo nuovo strumento alla moda. È altrettanto ragionevole ipotizzare che una versione per chitarra possa essere stata richiesta dall'editore dopo il successo delle trascrizioni di Liszt e in risposta all'entusiasmo del pubblico viennese per Schubert? Come visto in precedenza, gli editori non perdevano occasione per pubblicare brani alla moda, amati dal pubblico e di conseguenza ben venduti. L'editore avrebbe quindi avuto tutto l'interesse a proporre anche una versione di questi *Lieder* con accompagnamento per chitarra. Inoltre, questa versione è stata pubblicata da Haslinger e sappiamo che quest'ultimo era interessato alle trascrizioni, probabilmente per motivi commerciali, poiché pubblicherà un gran numero di trascrizioni tra cui quelle di Liszt dei *Lieder* di Schubert.²³

Se adesso volgiamo lo sguardo alle due versioni preparate da Mertz, quella per chitarra sola e quella per canto e chitarra, osserviamo che la prima, pubblicata nel 1845, porta il numero di catalogo 9714, mentre la seconda, appena discussa, porta il numero 10264. Questo dato sembra confermare che la versione per strumento solistico preceda di qualche anno la versione per canto e chitarra. Inoltre, il titolo della raccolta all'interno della quale si trova questa seconda

23. *Ibid.*

versione, *Beliebte Gesänge mit Begleitung der Guitarre*, ci porta a pensare che si potrebbe trattare piuttosto di un'operazione commerciale, forse, come suggerito in precedenza, in risposta ad una richiesta da parte dell'editore. L'editore avrebbe pubblicato così un'antologia alla moda, di brani amati dal pubblico. In questa raccolta ritroviamo i seguenti *Lieder* di Franz Schubert: «Ständchen», «Die Post», «Das Fischermädchen», «Aufenthalt», «Liebesbotschaft» e «Die Taubenpost» ma anche otto altri brani di due altre personalità importanti dell'epoca Franz von Suppè e Gustav Hölzel. Tra quelli, «Glockengeläute», «Die Schildvache» o ancora i *Lieder* «In den Augen liegt das Herz», «Lied von der Lanze» o «Weine nicht». Mentre la versione per chitarra sola restringeva il mercato ai soli chitarristi, questi pezzi si sarebbero rivolti ad un pubblico più vasto. Tuttavia, si tratta di un lavoro diverso per il compositore: nella sua prima versione per strumento solo, Mertz effettua un lavoro di riappropriazione, passando da un'opera vocale con accompagnamento a un'opera puramente strumentale; nella sua seconda versione la chitarra sostituisce il pianoforte, dando luogo a un lavoro di fedele trascrizione della versione originale. Per i 6 *Schubert'sche Lieder*, Mertz compie un vero e proprio lavoro di ricerca sullo strumento e, anche se probabilmente ha avuto la versione di Liszt come fonte principale, non si ferma lì e si allontana anche da quella versione per sperimentare opzioni di accompagnamento che gli consentano di sfruttare al massimo le caratteristiche tecniche e sonore della chitarra.

Tecniche e particolarità della versione per chitarra sola

I 6 *Schubert'sche Lieder* sono degni di interesse non soltanto perché documentano un interesse editoriale ed un mercato musicale in fermento, ma anche perché costituiscono il caso esemplare di una scrittura chitarristica che affida allo strumento il compito difficile di imitare la voce mantenendo il suo ruolo accompagnatore. In questa sezione esamineremo il modo in cui Mertz affronta alcuni elementi di scrittura tipici della voce assieme ad alcune scelte idiomatiche.

ADATTAMENTO DELL'ACCOMPAGNAMENTO E CAMBIAMENTO DI TONALITÀ

L'adattamento dell'accompagnamento chitarristico è particolarmente evidente quando il tema nel registro acuto è accompagnato da figure arpeggiate che alternano corde a vuoto e tastate, campanelli e suoni armonici.

Nell'esempio alla *Figura 9* ho evidenziato in giallo le note tastate e in blu le corde a vuoto: questo gioco tra le due consente a Mertz di portare il tema principale all'ottava superiore mantenendo un accompagnamento coerente e ricco che sfrutta tutte le possibilità tecniche dello strumento. Gli armonici, evidenziati in rosso, consentono anche di rendere più fluido il discorso e liberare la mano sinistra offrendo allo stesso tempo eccellenti capacità di risonanza. Per mantenere un flusso continuo, come un tappeto sonoro, Mertz si distacca dall'accompagnamento iniziale e decide di raddoppiarlo facendo uso qui di una figura di sedicesimi (*Figura*

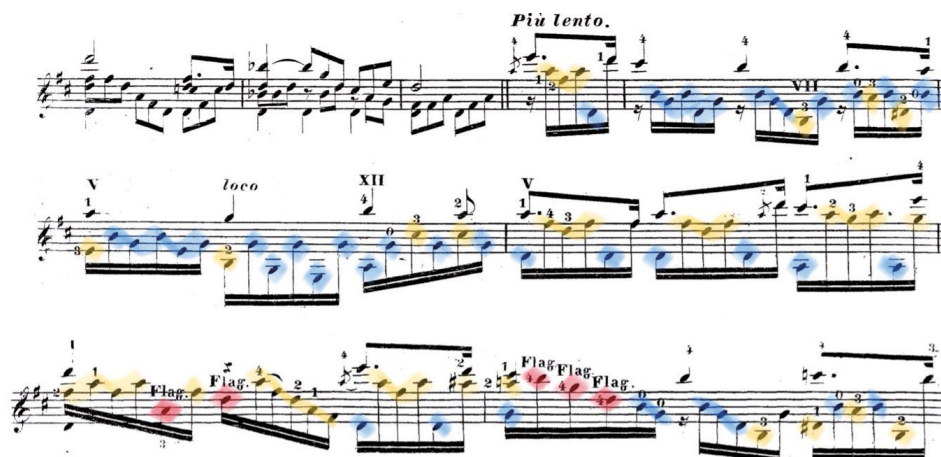


Figura 9. Uso dell'accompagnamento in «Lob der Thränen», nella versione per chitarra di Mertz.

9), che non troviamo in Liszt, che però sposta la melodia all'ottava superiore in questo passaggio (Figura 10).

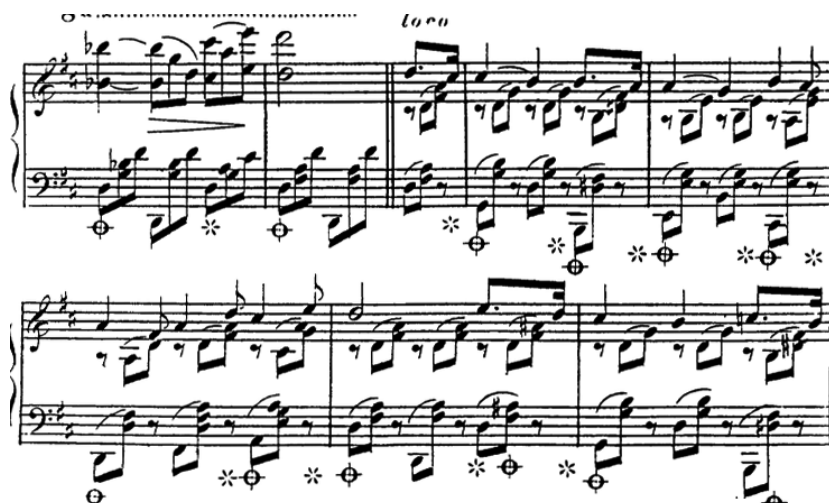


Figura 10. «Lob der Thränen» nella versione per pianoforte di Liszt, dove l'accompagnamento rimane invariato.

Questa preferenza per l'uso della melodia sulla prima corda porta Mertz a cambiare la tonalità di «Ständchen» nella sua versione per chitarra sola. Originariamente in re minore (Figura 11), Mertz conserva questa tonalità per la sua trascrizione per voce e chitarra (Figura 12) ma decide di optare per una tonalità più aperta che favorisca l'uso delle corde a vuoto, permettendo comunque alla melodia di risiedere sulla corda più acuta. Trascrive quindi il Lied in la minore (Figura 13).

20

Ständchen. (Sérénade.)

HELLSTAB.

№ 4. **Mässig.**
(Modéré.)

SINGSTIMME.  *Lei = se fle = hen
Jusqu'à toi mes*

PIANOFORTE. 

 *nei = ne Lie = der durch die Nacht zu dir,
chants dans l'om = bre mon = tent dou = ce = ment,*

Figura 11. «Ständchen», versione di Franz Schubert per voce e pianoforte, in Schwanengesang, Tobias Haslinger, Vienna 1829.

Beliebte Gesänge
mit Begleitung der Gitarre.

STÄNDCHEN
con
FRANZ SCHUBERT.

№ 1. **Mässig.** **GUITARE.** **Mertz J. K.**
13^{tes} Werk, N° 1.

Singstimme  *Lei = se fle = hen*

Guitare. 

Figura 12. «Ständchen», versione di Johann Kaspar Mertz per voce e chitarra, in Beliebte Gesänge mit Begleitung der Gitarre opus 13, Tobias Haslinger, Vienna.

Mässig. **Tempo rubato.** **espressivo**



Figura 13. «Ständchen», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6 Schubert'sche Lieder, Tobias Haslinger, Vienna 1845.

L'USO DEL PORTAMENTO

Il portamento è tipico della pratica vocale dell'opera italiana. Tra i primi a esprimersi su questo argomento e sul cercar della nota vi è Giulio Caccini, che così si esprime nel 1602 ne *Le nuove musiche*: «Sono dunque alcuni, che nell'intonazione della prima voce, intonano una terza sotto, & alcuni altri detta prima nota nella propria corda, sempre crescendola, dicendosi questa essere la buona maniera per mettere la voce con grazia».²⁴ Questa pratica dell'intonazione era stata già affrontata nel 1594 da Giovanni Battista Bovicelli nelle sue *Regole*, nelle quali diceva: «Per lo più quando si canta, per dar gratia alla voce (...) si comincia una terza, o una quarta più basso, secondo la consonanza dell'altre parti».²⁵

Questa ricerca dell'intonazione, che è documentata nei secoli diciottesimo e diciannovesimo, è anche accompagnata da un cambio di dinamica in relazione al movimento della voce, come evocato da Caccini e successivamente ripreso da Louis Lablache nel suo metodo del 1840:

Le véritable port de voix que les italiens appellent *portamento* a lieu principalement entre deux sons placés au moins à la distance d'une tierce et dans un mouvement un peu lent. Il consiste à quitter le premier son un peu avant l'expiration totale de sa valeur, pour glisser la voix sur le son suivant de manière à l'anticiper très peu sensiblement. Ce glissé doit toujours se faire en *augmentant* de force lorsqu'on porte la voix sur un son supérieur et en la diminuant lorsqu'on la porte sur un son inférieur.²⁶

Il portamento rimane innanzitutto un mezzo espressivo che aiuta il discorso, come descritto da John Potter, «Perhaps it is a stylized means of re-creating an expressive aspect of speech that would be missing if notes were simply joined without such an effect».²⁷

Malgrado il repertorio liederistico non rientri nella tradizione italiana, è interessante notare come Mertz riprenda questi principi del bel canto al fine di adattare la versione per voce allo strumento, permettendo così di avvicinarsi il più possibile alla voce cantata e ai suoi codici. Nella maggior parte della sua musica, Mertz utilizza due diverse notazioni per il portamento. La prima, che troviamo in «Lob der Thränen», consiste nell'esprimere direttamente come un'acciaccatura la nota di partenza su cui eseguire il portamento. È interessante notare due esempi distinti per questa prima notazione: nell'esempio alla *Figura 14*, in giallo, Mertz decide di abbellire la prima nota del tema facendola partire da una nota più bassa

24. GIULIO CACCINI, *Le nuove musiche*, Firenze, Marescotti, 1602, citato in LIVIO MARCALETTI, *Il cercar della nota*, «Rivista Italiana di Musicologia» XLIX 2014, p. 28.

25. GIOVANNI BATTISTA BOVICELLI, *Regole, passaggi di musica, madrigali e motetti passeggiati*, Vincenti, Venezia 1594, p. 11 da LIVIO MARCALETTI, *Ibid.*

26. LOUIS LABLACHE, *Méthode complète de chant ou Analyse raisonnée des principes d'après lesquels on doit diriger les études pour développer la voix, la rendre légère et pour former le goût, avec exemples démonstratifs, exercices et vocalises graduées*, Canaux, Paris 1840, p. 25.

27. JOHN POTTER, *Beggar at the Door: The Rise and Fall of Portamento in Singing*, «Music & Letters», LXXXVII 2006, p. 526.

sulla corda corrispondente alla posizione in cui ci si trova nella misura precedente, tuttavia questa nota non proviene da nessun'altra parte e non appare precedentemente nel tema. L'intento qui è puramente di abbellimento, trattandosi della prima nota di questa nuova frase musicale, e non più di collegare due note tra loro per sostenere la melodia. Si può avvicinare questa utilizzazione del portamento al mezzo tecnico utilizzato dai cantanti per articolare più facilmente le sillabe, soprattutto sulle note acute, come descritto da Livio Marcaletti: « Questa maniera d'esecuzione è spesso prediletta dagli allievi di canto perché consente di evitare di articolare sillabe su note particolarmente acute, che vengono pronunciate sulla piccola nota inferiore prima di salire alla nota reale con un glissando». ²⁸ In questo esempio, Mathieu Cla nota che questo effetto, simile al portamento vocale, permette così di attenuare il repentino cambio di registro durante il passaggio all'ottava superiore nella seconda parte del *Lied*. ²⁹ Questo cambio di registro è introdotto da Mertz e non compare nella versione originale di Schubert, consentendo così di avere la melodia sulla prima corda della chitarra. Questa soluzione era spesso scelta all'epoca e permetteva quindi di far sentire chiaramente e sonoramente la melodia. Nel secondo esempio (sempre *Figura 14*), evidenziato in blu, è utilizzato lo stesso tipo di scrittura per inserire un portamento dalla nota *la*, che corrisponde all'ultima nota della melodia suonata, conferendo al portamento il compito di collegare le note effettive della melodia e di sostenerle.



Figura 14. «Lob der Thränen», versione per chitarra di Mertz, in cui è evidenziato l'uso del portamento.

Il tipo di portamento suggerito, che articola la nota di partenza, è, secondo Vaccaj, meno desiderabile di quello che anticipa la nota di arrivo.

In due modi si può portare la voce. Il primo è anticipando quasi insensibilmente colla stessa vocale della sillaba precedente la nota che segue, com'è indicato nel primo esempio. Nelle frasi di molta grazia o di molta espressione produce un buon effetto; l'abusarne però è difetto, perché allora il canto riesce manierato e monotono. L'altro modo meno usato è posticipando quasi insensibilmente la nota, e

28. MARCALETTI, *Il cercar della nota*, p. 46.

29. MATHIEU CLA, *ivi*, p. 40.

pronunciandone la sillaba con quella che si lascia, com'è indicato nel secondo esempio.³⁰



Figura 15. Nicola Vaccaj, *Metodo pratico di canto italiano*, Arietta n° 19: primo tipo di portamento.



Figura 16. Nicola Vaccaj, *Metodo pratico di canto italiano*, Arietta n° 20: secondo tipo di portamento.

Più drasticamente, Manuel Garcia, nella sua celebre *Scuola* considera il secondo caso sbagliato, e suggerisce che si tratta di una prassi tipicamente francese.³¹

La seconda notazione che Mertz utilizza si trova in «Ständchen» (Figura 17), dove la nota *mi* è divisa in due e il portamento viene quindi scritto. Questa tecnica è associata a ciò che viene chiamato «anticipazione della nota». Secondo Cla, questo uso del portamento da parte di Mertz permette di rendere la melodia ancora più flessibile.³² Ritroviamo lo stesso tipo di notazione in «Das Fischermädchen» (Figura 18). Qui fa partire la nota di arrivo una quarta sotto, secondo una consuetudine documentata sin da Giovanni Battista Bovicelli nel suo trattato. Anche se la notazione varia, l'effetto rimane identico.



Figura 17. «Ständchen», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, dove possiamo vedere la seconda notazione utilizzata per il portamento.

30. NICOLA VACCAJ, *Metodo pratico di canto italiano*, con una traduzione inglese di Henry Badger, G.D. Russel & co, Boston 1878, pp. 28–29.

31. MANUEL GARCIA, *Scuola di Garcia, Trattato completo dell'arte del canto*, Parte II, Ricordi, Milano 1842, pp. 29–30.

32. MATHIEU CLA, *ivi*, p. 41.



Figura 18. «Das Fischermädchen», versione per chitarra di Mertz:
Portamento tra il la e il re.

GLI ARMONICI

Gli armonici svelano nuove sfumature timbriche e permettono sonorità diverse, offrendo una ricca gamma di possibilità. Il loro uso, talvolta tematico, talvolta meno evidente, mette in risalto le molteplici capacità dello strumento e chiarisce alcune possibili decisioni musicali da parte di Mertz nelle sue trascrizioni.

– Armonici tematici:

Mertz utilizza gli armonici anche nella voce principale, apportando così un cambiamento di colore o permettendo alla nota di risuonare più a lungo e liberando quindi la mano sinistra, come nell'esempio qui tratto da «Aufenthalt» (Figura 19).



Figura 19. «Aufenthalt», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6
Schubert'sche Lieder, Tobias Haslinger, Vienna 1845. In giallo è evidenziato l'uso
degli armonici tematici sulla nota mi.



Figura 20. «Ständchen», versione per chitarra di Mertz: armonici tematici sulla nota la.

L'armonico permette anche di variare le ripetizioni. Come evidenziato nella *Figura 20*, Mertz utilizza l'armonico come variazione durante la ripetizione della stessa cellula melodica. La prima volta la nota *la* è suonata sulla quarta corda, la seconda volta il *la* si trasforma in armonico sulla stessa posizione della nota precedente al settimo tasto.

Queste diverse tecniche utilizzate da Mertz consentono così all'interprete di esplorare appieno le capacità della chitarra e di utilizzarle a fini musicali; avvicinandosi il più possibile alla voce cantata e ai suoi codici, liberando la mano sinistra, amplificando le capacità di risonanza dello strumento e giocando sull'espressività della melodia. Inoltre, questi risultati rimangono coerenti anche con i criteri di composizione per chitarra dell'epoca di cui parla Graziano Salvoni:

Già insita nell'esecuzione strumentale dell'epoca era l'abitudine di comporre e quindi ditekare le opere per chitarra lasciando, quanto più possibilmente, una melodia a cantare sulle corde più acute; ad essere privilegiate erano le tonalità "aperte", che dessero spazio, perciò, all'uso di corde non tastate e consentissero alla mano sinistra un movimento il più agile possibile; il suono emesso doveva risultare più aperto, forte e risonante.³³

– Armonici non tematici

Questi armonici sono impiegati da Mertz per variare l'accompagnamento, apportando un cambio di tecnica e di timbro. Essi contribuiscono altresì a mantenere fluido l'accompagnamento grazie alla loro capacità di prolungare la risonanza, se non interrotti.



Figura 21. «Lob der Thränen», versione per chitarra di Mertz: sono evidenziati gli armonici non tematici, che contribuiscono ad armonizzare il discorso.

Nella sua versione per chitarra sola di «Liebesbotschaft», Mertz decide di aggiungere una misura finale, che riprende l'arpeggio di sol maggiore, solo in armonici, apportando così un importante cambiamento timbrico e concludendo la composizione aggiungendo un effetto di sicura riuscita. Questa sua aggiunta è presente solo nella versione per strumento solo e non compare nella versione per voce e chitarra, più vicina alla versione originale di Schubert (*Figure 22, 23 e 24*).

33. SALVONI, Caspar Joseph Mertz *L'ultimo Pioniere Della Chitarra A Vienna*, p. 410.



Figura 22. «Liebesbotschaft», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6 Schubert'sche Lieder, Tobias Haslinger, Vienna 1845: l'arpeggio finale è stato aggiunto appositamente per questa versione.



Figura 23. «Liebesbotschaft», versione di Johann Kaspar Mertz per voce e chitarra in Beliebte Gesänge mit Begleitung der Guitarre opus 13, Tobias Haslinger, Vienna.



Figura 24. «Liebesbotschaft», di Franz Schubert per voce e pianoforte, in Schwanengesang, primo e secondo volume, Tobias Haslinger, Vienna 1829.

Con «Die Post», Mertz introduce una nuova possibilità per gli armonici utilizzando da soli, sfruttandone la chiarezza e la precisione per sostenere il carattere più ritmico di questo passaggio.



Figura 25. «Die post», versione di Johann Kaspar Mertz per chitarra, nei 6 Schubert'sche Lieder, Tobias Haslinger, Vienna 1845: Sono evidenziati gli armonici non tematici utilizzati qui in un passaggio ritmico.

Conclusioni

Nel corso dei secoli, la chitarra ha mantenuto un ruolo centrale nella vita di musicisti, professionisti e dilettanti, adattandosi a contesti diversi: ha accompagnato le canzoni più celebri di ogni epoca, è stata presente in quasi tutte le famiglie ed è diventata lo strumento d'accompagnamento per eccellenza. Come visto, numerosi compositori, chitarristi e non, hanno utilizzato le sue risorse per accompagnare i loro *Lieder*, o per trascrivere parti d'accompagnamento: Franz Schubert stesso, così come Spohr e Weber, la utilizza come strumento per accompagnare la voce. Ma i 6 *Schubert'sche Lieder* di Johann Kaspar Mertz costituiscono un esempio unico e molto interessante nella letteratura per chitarra: un'opera vocale trascritta per strumento solo. La chitarra si presta a realizzare la melodia e l'accompagnamento. Non ci sono testimonianze scritte che confermino la volontà di Mertz di scrivere qualcosa di originale per chitarra con queste trascrizioni. Anche se non era raro che i compositori fossero costretti a modificare e semplificare le loro composizioni e che acconsentissero a soddisfare il grande numero di dilettanti alla ricerca di questo repertorio in risposta alle pressioni degli editori (un editore era tenuto principalmente a ottenere un profitto)³⁴ è importante notare che Mertz si distingueva per il suo rifiuto della compiacenza. Questo suo atteggiamento trova conferma nella testimonianza dell'aristocratico russo e chitarrista dilettante Nikolai Petrovich Makaroff: «Quando in seguito Makaroff incontrò Josef Kaspar Mertz a Vienna, ricevette una spiegazione simile del perché alcune particolari composizioni non venissero stampate; gli editori consideravano la musica troppo difficile e avrebbero richiesto al compositore di riarrangiarla, ma questo, disse Mertz, avrebbe rovinato le sue composizioni».³⁵ Detto questo, e data la particolarità dei 6 *Schubert'sche Lieder*, è possibile pensare che questa scelta sia frutto di una volontà specifica del compositore, quella di trascrivere un brano per il suo strumento e non di rispondere ad un'eventuale richiesta del suo editore. Nel primo caso infatti, siamo di fronte ad un vero e proprio lavoro di rielaborazione per lo strumento, nel secondo ad una trascrizione della parte di accompagnamento.

Partendo dai codici compositivi dell'epoca e influenzato dalla diffusione di questo nuovo strumento alla moda, Mertz si basa su una tradizione vocale che va adattata allo strumento, ad esempio, con la scrittura del portamento, tipicamente usato dai cantanti. La pratica vocale diventa qui pratica strumentale e guida, di conseguenza il lavoro dell'interprete moderno. Infatti, alcuni elementi non indicati nella partitura possono essere presi in considerazione dal musicista seguendo le regole della pratica vocale dell'epoca: l'uso del vibrato, la libertà espressiva con la

34. «A publisher was principally required to please in order to make a profit». CHRISTOPHER PAGE, PAUL SPARKS, JAMES WESTBROOK, *The great vogue for the guitar in Western Europe 1800–1840*, The Boydell Press, Woodbridge 2023, p. 70.

35. «When Makaroff later met Josef Kaspar Mertz in Vienna, he received a similar explanation of why some particular compositions were not printed; the publishers considered the music too difficult and would require the composer to rearrange it, but this, said Mertz, would spoil his compositions». *Ivi*, p. 71.

scelta del tempo, o ancora l'uso del rubato e una certa indipendenza tra la melodia e la parte di accompagnamento.

Attraverso il confronto con l'originale schubertiano per voce e pianoforte così come con la trascrizione per pianoforte solo di Franz Liszt, passando attraverso la riflessione sulla versione di Mertz per voce e chitarra, abbiamo l'opportunità di comprendere meglio le scelte strumentali, timbriche ed espressive fatte dal compositore e comprendere il suo processo compositivo. Possiamo notare l'immensa gamma tecnica acquisita dai chitarristi viennesi negli anni immediatamente successivi alla memorabile presenza di Mauro Giuliani, che segnò l'inizio della grande stagione della chitarra nella capitale asburgica.

Infine, i risultati di questa analisi vogliono fornire al musicista di oggi le indicazioni interpretative necessarie per la corretta comprensione ed esecuzione di questi brani. Così la comprensione di queste tecniche come la presenza del portamento scritto, le ragioni dietro l'uso degli armonici o ancora l'uso delle corde a vuoto, forniscono al chitarrista moderno una chiave di accesso al lavoro di Johann Kaspar Mertz. Una versione certamente adattata al suo strumento, la chitarra, con delle scelte idiomatiche ingegnose ma che conserva tutta la fluidità e i codici dell'opera vocale schubertiana.

Bibliografia

- BOVICELLI, GIOVANNI BATTISTA, *Regole, passaggi di musica, madrigali e motetti passeggiati*, Vincenti, Venezia 1594.
- CLA, MATHIEU, *Sechs Schubert'sche Lieder von Caspar Joseph Mertz. Schubert-Transkriptionen für Gitarre solo als Quelle für die Interpretationspraxis*, «Dissonance» 121, Mars 2013.
- CACCINI, GIULIO, *Le nuove musiche*, Marescotti, Firenze 1602.
- DEUTSCH, OTTO ERICH, *Schubert: Memoirs by his friends*, Black, London 1958.
- DEUTSCH, OTTO ERICH, *Schubert Thematic Catalogue of all His Works in chronological order*, Edwin F. Kalmus, New York 1950.
- GARCIA, MANUEL, *Scuola di Garcia, Trattato completo dell'arte del canto*, Parte II, Ricordi, Milano 1842.
- GINGERICH, JOHN MICHAEL, *Schubert's Beethoven Project*, United Kingdom, Cambridge University Press, Cambridge 2014.
- HANSON, ALICE, *Musical life in Biedermeier Vienna*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.
- HECK, THOMAS FITZSIMONS, *Lieder di Schubert per chitarra parte seconda*, «il Fronimo», xxv 1978.
- HECK, THOMAS FITZSIMONS, *The Birth of the Classical Guitar and Its Cultivation in Vienna, Reflected in the Career and Compositions of Mauro Giuliani (d. 1829)*, Yale University, 1970.
- LABLACHE, LOUIS, *Méthode complète de chant ou Analyse raisonnée des principes d'après lesquels on doit diriger les études pour développer la voix, la rendre légère et pour*

- former le goût, avec exemples démonstratifs, exercices et vocalises graduées, Canaux, Paris 1840.
- LISZT, FRANZ, *Das Fischermädchen*, Dover Publications, Mineola 1996.
- LISZT, FRANZ, *Lied von F. Schubert fur das Pianoforte*, Anton Diabelli & co, Vienna 1838.
- LISZT, FRANZ, *Lob der Thränen*, edizione prima, Tobias Haslinger, Vienna 1838.
- MARCALETTI, LIVIO, *Il cercar della nota*, «Rivista Italiana di Musicologia» XLIX 2014, p. 28.
- MERTZ, JOHANN KASPAR, *Beliebte Gesänge mit Begleitung der Guitarre opus 13*, Tobias Haslinger, Vienna.
- MERTZ, JOHANN KASPAR, *6 Schubert'sche Lieder*, Tobias Haslinger Witwe und Sohn, Vienna 1845.
- OSBORNE, CHARLES, *Schubert & His Vienna*, Knopf, London 1985.
- PAGE, CHRISTOPHER, SPARKS PAUL, WESTBROOK JAMES, *The great vogue for the guitar in Western Europe 1800–1840*, The Boydell Press, Woodbridge 2023.
- POTTER, JOHN, *Beggar at the Door: The Rise and Fall of Portamento in Singing*, «Music & Letters», LXXXVII 2006.
- RIBONI, MARCO, *Mauro Giuliani, L'Epos*, Palermo 2011.
- SALVONI, GRAZIANO, *Caspar Joseph Mertz L'ultimo Pioniere Della Chitarra A Vienna- La Vita, I Concerti, Le Opere*, Marchio editoriale Lulu.com, 2021.
- SCHUBERT, FRANZ, *Cantate zur Namensfeier des Vaters D.80*, (Franz Schubert's Werke, Serie XIX, No.4), Breitkopf & Härtel, Leipzig 1892.
- SCHUBERT, FRANZ, *Schwanengesang*, primo e secondo volume, Tobias Haslinger, Vienna 1829.
- SCHUBERT, FRANZ, *Lob der Thränen op. 13 no.2*, Diabelli, Vienna 1822.
- SHARPE, ALBERT PERCY, *Story of the Spanish Guitar*, 3rd ed., Clifford Essex Music Co, London 1968.
- VACCAJ, NICOLA, *Metodo pratico di canto italiano*, con una traduzione inglese di Henry Badger, G.D. Russel & co, Boston 1878.

L'autrice. Florane Devenyns è una chitarrista francese. Ha iniziato i suoi studi musicali con Caroline Bacou presso il Conservatorio Jacques Thibaud di Bordeaux, per poi proseguirli a Parigi. Nel 2018 ha conseguito il diploma finale di studi musicali sotto la guida di Tania Chagnot al Conservatorio di L'Haÿ-les-Roses. Nel 2020 è stata ammessa nella prestigiosa classe di Lorenzo Micheli al Conservatorio della Svizzera Italiana, dove ha proseguito il *Bachelor of Arts in Music* prima di continuare con il *Master of Arts in Music Pedagogy*. Il suo talento e la sua dedizione le hanno valso il riconoscimento attraverso il premio del "miglior Bachelor" dell'università. Appassionata anche di canto sin dall'infanzia, ha fatto parte della Maîtrise del Conservatorio di Bordeaux, esibendosi in produzioni d'opera come *Lo Schiaccianoci* e *Carmina Burana*. In seguito, si è specializzata in canto jazz presso i Conservatori Nadia e Lili Boulanger e Claude Debussy di Parigi. Si esibisce regolarmente come solista e in formazioni da camera in Svizzera e in Europa. Parallelamente, dedica una parte importante della sua attività all'insegnamento, che è sempre stato al centro del suo percorso musicale.

IMPRESSO E RILEGATO IN ITALIA
PER CONTO DELLA LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



· LUCCA MMXXV ·
· MMDCLXXVIII AUC ·